

MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici
e la valutazione del sistema nazionale di istruzione
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

INFANZIA E OLTRE

*Indicazioni per il curriculum
e identità della scuola dell'infanzia*

a cura del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni I ciclo

Contributi di:

Jaime Enrique Amaducci - Maria Pia Babini - Maria Bartolini Bussi
Sandra Benedetti - Silvia Brunini - Paola Cagliari - Giancarlo Cerini - Barbara Darolt
Roberto Farnè - Italo Fiorin - Antonio Gariboldi - Elisa Grandi - Luigi Guerra
Gisella Langè - Silvana Loiero - Susanna Mantovani - Silvana Meglioli
Agostina Melucci - Luigina Mortari - Elisabetta Musi - Anna Oliverio Ferraris
Carmela Palumbo - Marilena Pillati - Lorena Pirani - Sandra Rompianesi
Luciano Rondanini - Franca Rossi - Roberta Roversi - Ira Vannini
Gabriele Ventura - Stefano Versari - Lorella Zauli

tecnodid
EDITRICE

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”
Quaderno n. 39, dicembre 2017.

Comitato scientifico nazionale per l’attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell’insegnamento 2015: Italo Fiorin, Giancarlo Cerini, Sergio Cicatelli, Gisella Langè, Franco Lorenzoni, Paolo Mazzoli, Carlo Petracca, Franca Rossi, Maria Carmela Salvia, Maria Rosa Silvestro, Aladino Tognon, Rosetta Zan.

Comitato tecnico-scientifico di supporto all’organizzazione del 3° Seminario nazionale sulle Indicazioni nazionali/2012 - Scuola dell’infanzia: Giancarlo Cerini, Jaime Enrico Amaducci, Maria Pia Babini, Silvia Brunini, Elisa Grandi, Silvana Loicero, Paolo Marcheselli, Silvana Meglioli, Agostina Melucci, Mario Maria Nanni, Luciano Rondanini, Gabriele Ventura, Lorella Zauli.

Segreteria di supporto tecnico: Bianca Cremonini, Lorena Pirani, Cristina Sinibaldi, Laura Lasi Tirapani, Grazia Lindori, Gloria Pistoresi.

Coordinamento scientifico: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale ed editing: Maria Teresa Bertani

Il libro è stato realizzato dall’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna per conto del MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione nell’ambito delle misure di accompagnamento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo/2012* (Seminario nazionale di Bologna, 24-25 marzo 2015).

Il volume è reperibile sul sito dell’USR E-R in: www.istruzioneer.it/publicazioni.

In <http://istruzioneer.it/scuola-dell-infanzia-e-indicazioni/> sono disponibili i materiali del seminario, comprese le esperienze presentate dalle scuole.

Il presente volume viene editato successivamente alla pubblicazione del D.lgs. 65/2017. Per esigenze redazionali si è ritenuto opportuno non intervenire sui testi predisposti alla data di svolgimento del seminario.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Stefano Versari

Ufficio III – Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale (Dirigente: Chiara Brescianini)

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

© TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
tel. 081.441922 - fax 081.210893 - www.notiziedellascuola.it
ISBN: 9788867070428
Edizione: dicembre 2017
Stampa: CBL Grafiche S.r.l. (Casalnuovo NA)

Indice

Prefazione

Indicazioni nazionali e scuola dell'infanzia <i>Carmela Palumbo</i>	5
--	---

Introduzione

“Un grande passato per un grande futuro” <i>Stefano Versari</i>	7
--	---

Parte I – Il quadro culturale

Cura e educazione: oltre gli steccati <i>Luigina Mortari</i>	13
Non ci sono più i bambini di una volta... <i>Anna Oliverio Ferraris</i>	19
Un curriculum educativo per l'infanzia e oltre <i>Italo Fiorin</i>	25
Outdoor education: l'ambiente che educa <i>Roberto Farnè</i>	33
Identità pedagogica e modelli organizzativi <i>Susanna Mantovani</i>	37
L'educazione plurilingue. Monitoraggio sulle esperienze in atto <i>Gisella Langè</i>	43

Parte II – Le esperienze didattiche

CURA

Prendersi cura degli apprendimenti e delle relazioni <i>Elisabetta Musi</i>	51
La cura nelle esperienze delle scuole <i>Lorella Zauli</i>	54

DOCUMENTAZIONE

La documentazione fra osservazione e valutazione <i>Barbara Darolt</i>	58
La documentazione nelle esperienze delle scuole <i>Maria Pia Babini</i>	59

VALUTAZIONE

Valutare i contesti, valutare la qualità <i>Antonio Gariboldi</i>	63
La valutazione nelle esperienze delle scuole <i>Silvia Brunini</i>	66

PROFESSIONALITÀ

Professionalità e comunità di pratiche <i>Roberta Roversi</i>	70
La professionalità nelle esperienze delle scuole <i>Gabriele Ventura</i>	73

LINGUA	
Discorsi, parole e testi: il curricolo verticale di lingua <i>Franca Rossi</i>	77
La lingua nelle esperienze delle scuole <i>Silvana Loiero</i>	79
MATEMATICA	
Spazio figure e numeri: il curricolo verticale di matematica <i>Maria Bartolini Bussi</i>	84
Le esperienze di matematica nelle scuole <i>Elisa Grandi</i>	87
COMPETENZE	
Il profilo delle competenze: 3-14 anni <i>Ira Vannini</i>	91
Le competenze nelle esperienze delle scuole <i>Jaime Enrique Amaducci</i>	94
CREATIVITÀ	
I cento linguaggi dei bambini: creativi come? <i>Paola Cagliari</i>	97
La creatività nelle esperienze delle scuole <i>Silvana Meglioli</i>	100
LINGUE STRANIERE	
Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia <i>Gisella Langè</i>	104
Le lingue straniere nelle esperienze delle scuole <i>Lorena Pirani</i>	107

Parte III – Le prospettive istituzionali

Contro-commento alle tesi del convegno <i>Luigi Guerra</i>		113
Scuola dell'infanzia ed enti locali <i>Marilena Pillati</i>		117
Le parole della scuola dell'infanzia <i>Luciano Rondanini</i>		120
La qualità diffusa <i>Sandra Benedetti</i>		124
La dinamica maturità della scuola dell'infanzia <i>Agostina Melucci</i>		128
Bambini plurali in una scuola plurale <i>Sandra Rompianesi</i>		132
La scuola dell'infanzia: un'agenda aperta <i>Giancarlo Cerini</i>		136

Appendice

Le nove tesi di Bologna.....	140
------------------------------	-----

Prefazione

INDICAZIONI NAZIONALI E SCUOLA DELL'INFANZIA

Carmela Palumbo

La scuola dell'infanzia nelle *Indicazioni*

La pubblicazione delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo, avvenuta nel 2012, e le successive misure di accompagnamento hanno caratterizzato la vita della scuola di base nell'ultimo quinquennio, proponendo nuovi temi all'attenzione degli insegnanti, come il valore formativo delle discipline, i traguardi di competenza, gli ambienti di apprendimento, le didattiche innovative e, in particolare, l'idea di un curriculum unitario dai 3 ai 14 anni.

L'esperienza degli istituti comprensivi, ormai generalizzati sull'intero territorio nazionale, offre un contesto organizzativo promettente per costruire una proposta formativa all'insegna della continuità educativa, capace però di scandire la progressione degli apprendimenti degli allievi, di favorire la personalizzazione dei curricula, di stimolare l'iniziativa dei docenti attraverso il confronto in una comunità professionale più ampia. In questo quadro si staglia la presenza della scuola dell'infanzia, parte integrante e fondante del sistema nazionale di istruzione e pienamente inserita nel curriculum di base e quindi nel *corpus* unitario delle *Indicazioni* per il primo ciclo.

Il processo di emancipazione culturale, pedagogica e istituzionale della scuola dell'infanzia è stato lungo, contrassegnato dalla tappa fondamentale della legge istitutiva, la n. 444 del 18 marzo 1968 (quasi cinquant'anni fa) e poi da una successione significativa di documenti programmatici (come gli *Orientamenti* del 1991 e le *Indicazioni* del 2007 e del 2012), nonché da sperimentazioni nazionali come "Ascanio" e "Alice".

L'identità pedagogica della scuola dell'infanzia si è venuta consolidando anche grazie all'apporto della ricerca psicopedagogica, dell'editoria specializzata, delle esperienze innovative dovute a una pluralità di gestori (lo Stato, i Comuni, i privati), ai loro dirigenti e coordinatori e all'impegno dei docenti, sempre motivati e 'creativi'.

Le apparentemente poche pagine che il testo delle *Indicazioni*/2012 dedica alla scuola dai 3 ai 6 anni non traggano in inganno i lettori distratti. In esse vengono confermati i cardini fondamentali di questa identità che viene da lontano: i saperi come campi di esperienza, la relazione tra cura e apprendimento, la qualità del contesto educativo e

delle relazioni, le finalità aperte, il profilo ‘olistico’ del bambino, la funzione di mediazione dell’insegnante nel far evolvere l’esperienza del bambino in conoscenza.

Sono questi gli apporti originali che la scuola dell’infanzia offre all’intero curricolo di base, con un tocco di qualità pedagogica attenta alle energie originarie di cui è portatrice l’infanzia. La ricchezza di questi sedimenti si è manifestata appieno nell’ambito delle misure di accompagnamento alle *Indicazioni*, alle quali non è mai mancata la partecipazione attiva dei docenti di scuole dell’infanzia, nei gruppi di lavoro, nelle attività di ricerca sul curricolo, nella formazione in servizio.

Il seminario nazionale sulla scuola dell’infanzia

Bene ha fatto il CSN a dedicare alla scuola dell’infanzia uno dei seminari nazionali che hanno contrappuntato il percorso di accompagnamento delle *Indicazioni* e a scegliere, tra le possibili collocazioni geografiche, quella prestigiosa della città di Bologna (marzo 2015).

Senza nulla togliere al peso culturale di tante realtà e di tante tradizioni, diffuse in ogni regione del nostro Paese, la storia pedagogica dell’Emilia-Romagna è costellata di punti di eccellenza (dalla ultra-citata Reggio Emilia alla millenaria Università di Bologna), di padri fondatori (Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Sergio Neri), di tante realtà di base: pensiamo alle vivaci sedi FISM, ai Comuni lungo la via Emilia, alle sperimentazioni romagnole della allora scuola materna di Stato. In fondo questa è la forza della scuola dell’infanzia italiana, un intreccio di culture e di ispirazioni ideali, di ricerca pedagogica e di impegno politico, di buone pratiche e di riflessioni teoriche.

Il microcosmo delle *Indicazioni* è l’osservatorio dinamico di questa vivace realtà educativa, oggi alle prese con nuove domande (la presenza multiculturale, le povertà materiali e non, gli stili di vita spesso poco rispettosi di autentiche relazioni educative). Questi temi respirano nelle pagine della pubblicazione che raccoglie tutti gli interventi tenutisi nella due giorni bolognese dedicata al progetto pedagogico della scuola dell’infanzia nel contesto delle *Indicazioni/2012*.

Le tre parti del volume bene integrano le riflessioni pedagogiche, le esperienze delle scuole, le prospettive istituzionali. Dal quadro di riferimento teorico (delineato negli interventi di Fiorin, Mantovani, Mortari, Oliverio Ferraris, Farnè, Langè) alle numerose esperienze presentate nei *workshop*, imperniati sulle parole chiave del curricolo dell’infanzia (cura, documentazione, valutazione, professionalità, lingua, matematica, competenza, creatività, lingue straniere) fino alle considerazioni di taglio politico-pedagogico, con attenzione alle diverse anime della scuola dei piccoli (Versari, Guerra, Pillati, Rondanini, Benedetti, Melucci, Rompianesi, Cerini).

Dunque un grazie sincero a chi ha contribuito a sviluppare le iniziative formative nell’ambito delle *Indicazioni/2012* e in particolare a chi ha saputo raccogliere le testimonianze di questo emblematico appuntamento della nostra scuola dell’infanzia:

Il testo sarà certamente di aiuto per confermare e rinnovare l’identità del nostro ‘gioiello di famiglia’.

Introduzione

“UN GRANDE PASSATO PER UN GRANDE FUTURO”

Stefano Versari

Uno dei pericoli maggiore che il mondo contemporaneo corre, a mio avviso, è quello di *dare le cose per scontate*. Diamo per scontato, ad esempio, di avere dei diritti (non sarei così sicuro sulla convinzione diffusa di avere anche dei doveri!), di vivere in pace, di abitare in case solide e igieniche, di poter esser curati quando ci ammaliamo.

Poi, ogni tanto, in questa rappresentazione rassicurante si aprono degli squarci che ci fanno capire che queste certezze sono soltanto di una parte minoritaria del mondo, e che – anche in questi luoghi e per noi, che ci culliamo nella nostra *scontata* realtà – tutto questo rappresenta soltanto un velo sottile, facile a lacerarsi. Un facile ma tragico esempio: le stragi nelle città europee, a noi fisicamente e culturalmente prossime, hanno d’incanto frantumato la diffusa convinzione di vivere in pace.

Il grande passato della scuola dei piccoli

Una delle cose che diamo per scontate è la nostra idea dell’*infanzia*. L’idea che oggi ne abbiamo (come per l’adolescenza) è recente e non è stata in precedenza parte della storia dell’umanità. Possiamo dire che al più appartiene all’ultimo secolo e mezzo di storia dell’Occidente.

L’idea che la prima fase della vita sia cruciale nello sviluppo umano, che i bambini abbiano già valore di persone e che come tali debbano essere trattati, che siano portatori di diritti *propri* (e non mutuati dalla discrezionalità del genitore), che possano parlare per se stessi (nei limiti del proprio sviluppo), avere una propria personalità, ha portato a pensare che abbiano diritto anche a una scuola propria, specifica, e non soltanto a essere ‘vigilati’ e – forse – nutriti, in qualche stanzone umido o abbandonati alle tate.

I Giardini d’infanzia di Friedrich Froebel nascono in Germania nel 1840. Possiamo però affermare che un grandissimo salto di qualità viene fatto nel 1896 dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, con l’Asilo di Mompiano; queste si richiamano alla vita familiare, da cui origina la denominazione ‘scuola materna’, rimasta così a lungo negli ordinamenti italiani. Negli stessi anni iniziava la straordinaria avventura di coloro che pensavano che il diritto dei bambini a esistere come persone valesse anche per quelli disabili, minorati, gli ‘idioti’, come venivano allora classificati.

I due percorsi (quello ‘comune’ e quello ‘speciale’) trovarono sintesi e slancio innovativo nell’opera di Maria Montessori, che iniziò da medico, diresse successivamente

una scuola magistrale ortofrenica e da queste esperienze seppe trarre spunto per il suo lavoro di educazione dei bambini, così come sono nelle diversità che li caratterizzano.

Perché questa digressione, peraltro in un contesto in cui tutti conoscono la grande e positiva tradizione della nostra scuola per i piccoli? Perché è utile sottolineare l'incredibile apertura mentale che ebbero quei pionieri che, nell'arco di anni che va dalla metà dell'Ottocento alla prima guerra mondiale, seppero cambiare radicalmente il modo di pensare e agire nei confronti dell'infanzia, che era considerato *normale* nel loro tempo.

L'urgenza di comunità nella scuola dei piccoli

Siamo giunti a un crinale storico-culturale-economico che chiede di generare una nuova azione educativa (non soltanto dell'infanzia), che sappia tenere conto del cammino percorso coniugandolo con una realtà radicalmente mutata. Nel nostro tempo, si trova una apertura mentale alla realtà attuale, almeno tentativamente, analoga a quella dei grandi educatori sopra ricordati?

Le scuole dell'infanzia sono un luogo in cui i bambini crescono insieme, disabili e più o meno abili, di tutte le razze, culture, provenienze, *traditio*. In quello che si riuscirà a fare con questi bambini *oggi*, che dia senso al nostro passato e al nostro presente, respira la misura di un futuro di pace. Se ammettiamo che la *voglia di comunità* (secondo la riflessione di Bauman) è una delle caratteristiche del mondo in cui ci troviamo immersi (un mondo liquido in cui rischiamo di annegare), ne consegue che le comunità si costruiscono, così come accade per i ponti. Non sono un *dato*, sono un *creato* dall'azione degli uomini e delle donne.

La scuola dei piccoli (e quella dei meno piccoli) va pensata come possibile luogo di *innesco* della comunità, cioè come luogo in cui si costruiscono i ponti che connettono mondi diversi, culture diverse, pensieri diversi, speranze *forse* diverse (magari neanche tanto), con la naturalezza che hanno i bambini quando giocano insieme. Perché ciò accada è necessario che il contesto sia adeguatamente pensato, organizzato, strutturato, dagli adulti: docenti, dirigenti, amministratori, genitori, società civile.

Basta una parola sbagliata gridata da un padre arrabbiato dal finestrino dell'auto (*to-gli-ti di lì negro!*) per incidere nel figlio un solco che si porterà dietro a scuola, e che cambierà il segno del suo incontro, quella mattina. Molti anni fa Vittorio De Sica girò un film intitolato "I bambini ci guardano", in cui un bambino è testimone della dissoluzione della sua famiglia. Pochi adulti ricordano questo film; e forse ancora meno sono consapevoli dello sguardo dei propri figli su di loro. Per costruire una comunità, i bambini sono sicuramente il miglior punto di partenza, e la scuola un luogo preferenziale in cui generarla. Ma i bambini e le scuole non bastano. Come trascurare l'immagine di tutte le vaste, impervie strade che interi popoli stanno percorrendo per fuggire da veri e propri inferni in terra? E come dimenticare che chi cerca la distruzione dell'altro cresce con spietata dedizione bambini-soldato? Da ciò discende la responsabilità, per noi, di crescere nuove generazioni in cui l'odio non sia nutrimento dell'anima e la morte non resti l'unico orizzonte cui protendersi.

Nelle ferite del nostro oggi, la scuola può divenire uno dei luoghi di ‘rammendo delle comunità’; in cui non accedano la paura dei genitori, la rabbia dei fratelli, l’ansia delle madri, il ricatto dei sopraffattori, l’insinuante malvagità dei predicatori di morte; in cui si impari il rispetto verso se stessi e la sollecitudine per gli altri. Il grande passato della nostra scuola dell’infanzia insegna che, con i bambini, tutto è possibile.

Si tratta, tra ‘tutto il possibile’, di scegliere di far accadere alcune cose e non altre. Scegliere l’incontro, l’ascolto, il rispetto, la consapevolezza; rifiutare la violenza, che non significa essere né deboli né inerti, ma avere un sogno così grande che la forza risulti impotente al suo confronto. Scegliere non è comodo. Più comodo è non scegliere, cioè lasciare scegliere ad altri o al caso. Scegliere porta con sé il rischio educativo della proposta. Scegliere di fare accadere cose buone è quanto di più lontano da un ‘peloso’ invito moralistico. Il *buonismo* è privo di senso, perché non è portatore del significato che sostiene lo scegliere per il bene. Scegliere per il bene chiede non solo la convinzione, ma pure la capacità di realizzare la scelta, dunque di rinnovarsi e rinnovare il fare scuola. Anche avendo il coraggio di individuare e tralasciare stereotipi, consuetudini, prassi non vagliate criticamente divenute abitudini, a volte cattive. Per questo ripeto spesso che “fare l’insegnante non è mestiere per fragili di carattere né per deboli di spirito”.

Alle generazioni che abbiamo la responsabilità di crescere, a scuola, in casa, per la strada, nei luoghi di ritrovo, nelle parrocchie, nei cortili e nei giardini, dobbiamo consegnare la forza di un desiderio profondamente umano e diffuso, anche se a volte inesperto, quello di un mondo in cui vi siano più giustizia, pace, bellezza, speranza. I bambini a questo compito sono destinati perché, come ebbe a scrivere Maria Montessori, “il nostro mondo è stato lacerato e ha ora bisogno di essere ricostruito”¹.

¹ M. Montessori, *Education for a new world*, 1947, tr. it. *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 2000.

Parte I
Il quadro culturale

CURA ED EDUCAZIONE: OLTRE GLI STECCATI

Luigina Mortari

Un paradigma controcorrente

Nonostante la sua rilevanza sul piano educativo, il concetto di cura non fa parte dell'attuale paradigma pedagogico. Altre sono le parole chiave: apprendimento efficace, sviluppo delle competenze, obiettivi, pianificazione didattica. Recentemente poi il lessico pedagogico ha subito un'ulteriore modificazione conseguente al concepire le istituzioni educative come aziende, allora il soggetto educativo diventa il cliente e la relazione educativa viene perimetrata nel 'contratto' formativo. A dominare è la mentalità utilitaristica, che assoggetta la cultura della formazione a una mentalità 'banausica' (Arendt, 1999), cioè a un modo di ragionare mercantile che assume l'utile come unico criterio di valore. In un tale contesto molte sono le obiezioni che possono essere mosse a una pedagogia che intende assumere la cura come cardine del suo organigramma discorsivo. Potrebbe essere tacciata di sviluppare un concetto impoverito dell'educazione, poiché sembrerebbe disattenta al problema della trasmissione della cultura. Ma così non è; mettere al centro la cura non significa dimenticare che innanzitutto occorre che i giovani apprendano i fondamenti della cultura, poiché l'alfabetizzazione è condizione necessaria a sviluppare pienamente le proprie possibilità esistentive. Affermare la primarietà della cura significa sostenere che il processo di acculturazione trova grande facilitazione se viene sviluppato in un contesto che riconosce la primarietà della cura nel processo di formazione.

Il lavoro di cura

Le scuole che meglio funzionano sono quelle dove i docenti sanno prendersi cura degli allievi. E questo avviene in molti contesti anche se di queste pratiche manca il lavoro di traduzione simbolica. Si tende cioè a non documentare la pratica dell'aver cura, poiché nella nostra cultura non è ancora adeguatamente valorizzata; si tende a non riconoscere che di fatto è il lavoro di cura che facilita nell'altro il processo di formazione. Questo accade nonostante si riconosca alla cura di essere fondamentale nell'esistenza umana, poiché non solo tutti hanno necessità di essere oggetto di cura, ma anche perché il senso della vita lo si trova prendendosi cura del proprio spazio. È curioso ricordare come sia stata una docente di matematica ad Harvard, Neil Noddings, la prima in America a scrivere un testo dal titolo *Caring* (Noddings, 1982): l'autrice, interrogandosi sugli esiti insoddisfacenti del proprio insegnamento al college (che nonostante gli sforzi del suo impegno e della sua preparazione non raggiungeva il desiderato 'guadagno cognitivo') scopre, grazie allo studio dei testi di filosofia e pedagogia, che ciò che mancava in

classe era una dimensione che va al di là di tutte le competenze. E questa dimensione è proprio la cura vitale, che comprende le relazioni con gli altri e col mondo, nonché il proprio universo interiore.

La pratica dell'aver cura

Una sollecitazione stimolante la colgo dai dialoghi avuti con il collega Massimo Recalcati (cfr. Recalcati, 2014). La psicoanalisi lacaniana ci insegna che il desiderio di esserci e di divenire il proprio poter essere si realizza solo se nutrito dalla risposta del desiderio dell'altro. Noi spesso viviamo esposti agli altri in una mancanza totale di senso dell'essere. Ed è l'incontro con l'altro che ci rende umani. Non il semplice incontro con l'altro, ma il sentirsi riconosciuti nello sguardo dell'altro: sapere che il mio desiderio dell'altro viene accolto e io posso stare nel suo sguardo, posso stare nella sua mente, e in certi casi posso stare nel suo cuore. Sentirsi nel cuore dell'altro, sapere che l'altro mi sta prendendo a cuore: è la definizione di cura che Heidegger dà nel suo *Essere e tempo*: 'prendersi a cuore l'altro' non è nulla di sentimentale, ma una postura d'esserci che nutre l'essere dell'altro, il suo divenire, il suo desiderio.

I bambini a scuola hanno bisogno di sentirsi nello sguardo desiderante dell'altro. Quando si sentono accolti dallo sguardo desiderante dell'insegnante, hanno il luogo dove stare, la loro anima diventa distesa e possono apprendere. Edith Stein, allieva di Husserl come Heidegger e sua contemporanea, parla di 'pensare con il cuore' (Stein, 1950): c'è un modo di pensare, una ragione, di tipo matematico, il *logos mathematicos*, che è fredda; ma c'è anche un logos diverso, quello degli stoici, che è un *logos spermatikos*, cioè una ragione che è fertile, che fa nascere le cose, che fa sentire vivi. È la ragione 'materna' di cui parla Maria Zambrano (Zambrano, 1998), il pensare col cuore che avvicina alla realtà. I bambini hanno bisogno di sentire le 'ragioni del cuore': solo così potranno aprirsi a un apprendimento fecondo e significativo.

Prestare attenzione

Quali sono, allora, gli stili comportamentali che testimoniano da parte dell'educatore il mettere in pratica il principio dell'aver cura?

Innanzitutto l'educatore deve essere in grado di agire non sulla base di regole e di procedure standardizzate, ma deve saper prendere le decisioni secondo una logica contestuale che consente di essere attenti a ogni soggetto educativo nella sua unicità e singolarità. L'attenzione è la capacità maestra dell'educatore. Chi si trova nella condizione di *caring adult* (cioè di soggetto adulto con responsabilità di cura) è chiamato a rapportarsi all'altro in un modo che valorizzi la sua unicità, cosa questa che richiede di saper agire con uno sguardo sensibile alla situazione dell'altro e per questo ricettivo e attento alle singolari differenze.

L'educatore deve saper arrischiare quella condizione di apparente debolezza che consiste nel non far riferimento a soluzioni standardizzate, per sviluppare invece la capacità di utilizzare il sapere già sistematizzato come cornice a partire dalla quale cercare,

attraverso un'analisi dettagliata della situazione presente, quella comprensione del reale necessaria per elaborare una deliberazione pratica che si avvale di una valutazione contestuale. Il pensare dell'aver-cura non è mai astratto, ma attento alla persona che ha di fronte. È un pensare situato e personalizzato, nel senso che, senza rinunciare alla funzione rischiarante delle teorie generali, presta la massima attenzione possibile alla specificità della situazione dell'altro.

Una relazione educativa di prossimità

Al momento dell'organizzazione di un contesto di apprendimento, questa attenzione all'altro si traduce innanzitutto nella preoccupazione di promuovere un ambiente relazionale in cui l'altro si senta accolto. Prestare attenzione, ascoltare, mostrare un vero interesse per i vissuti dell'altro e per le interpretazioni che costruisce della sua esperienza, sono azioni di cura essenziali, che fanno sentire all'altro di essere oggetto di rispetto e di riguardo. Questa dislocazione di attenzione verso l'altro costituisce la condizione necessaria per comprendere il suo punto di vista, cioè il suo modo di interpretare la situazione educativa che sta vivendo.

Questo approssimarsi all'altro, alla sua zona di costruzione del senso di sé, non è semplice: richiede un'attenta osservazione e una riflessione continua nutrita dalla capacità di mettere tra parentesi la tendenza a ricorrere a dispositivi ermeneutici standardizzati e di rimodulare continuamente il proprio stile relazionale in base alla lettura critica del processo in atto. Quando l'educatore riesce ad approssimarsi al campo di elaborazione del significato dell'esperienza che definisce l'orizzonte simbolico dell'altro e a comprendere il suo profilo cognitivo e affettivo, allora può modulare un intervento educativo personalizzato sulle qualità d'essere dell'altro.

Ascoltare e parlare con parole pensate

A fianco dell'attenzione, e quasi una sua derivazione, è la capacità di ascolto. Ascoltare un bambino per un educatore significa essere capaci di ricevere il suo essere senza giudicarlo prima con giudizi che automaticamente si innestano mentre il bambino parla. I bambini sono così capaci di vedere che capiscono dallo sguardo se noi già li stiamo giudicando e, non più liberi, aggiustano il loro pensiero e le loro risposte a seconda del modo in cui noi li ascoltiamo. Ascoltare è lasciar essere l'altro. C'è certo bisogno di parole per educare, ma le parole buone sono solo quelle che nascono da un ascolto profondo e attento. Solo così l'educatore ci sarà con una parola viva e germinale.

La parola è uno strumento che usiamo continuamente con una velocità che non ci dà il tempo di pensarla. Usiamo delle parole 'consumate', parole che non restituiscono il vivo dell'esperienza. Lavorare sulle parole vuol dire costruire l'ambiente educativo vero, dove le parole sono pesate e pensate, in un dialogo continuo, perché, come ricorda Heidegger, *"l'essere dell'uomo si fonda nel linguaggio; ma questo accade autenticamente solo nel colloquio"*, e citando Hölderlin che con la forza della sua poesia afferma che noi *"siamo un colloquio"*, continua: *"è il colloquio, con la sua unità, [che] sorregge il nostro esserci"* (Heidegger, 1988).

Uno *scaffolding* affettivo

Alla luce della filosofia della cura appare legittimo ipotizzare che a svolgere un ruolo significativo nel processo di facilitazione dell'apprendimento siano i fattori affettivi, nel senso che lo studente accetta il venir meno graduale del supporto del docente, vivendo positivamente questa progressiva acquisizione di autonomia, perché percepisce di essere affettivamente supportato in quanto la relazione di cura del docente non viene meno. Determinante nello sviluppo cognitivo sarebbe il sentirsi dentro un contesto relazionale affettivamente positivo. Detto altrimenti, per il configurarsi di un buon contesto educativo che facilita il processo di progressiva autonomia del soggetto, è necessario che lo *scaffolding cognitivo* sia attuato in stretta connessione con lo *scaffolding affettivo*, che consiste nel fare percepire un clima relazionale accogliente e rassicurante.

A partire da una messa in discussione dell'approccio intellettualistico di molta ricerca in ambito educativo, si comincia ad attribuire importanza al clima emotivo che caratterizza un contesto di apprendimento, riconoscendo che una componente importante dello *scaffolding* è rappresentata dal tono emozionale dell'interazione. L'impegnarsi in un compito e l'essere disponibili a sfidare se stessi rispetto al raggiungimento di un obiettivo preciso è più facile che avvenga quando lo studente percepisce la relazione col docente come responsiva e rassicurante.

Sentire con l'altro o dell'empatia

Un'efficace responsività all'altro comporta la capacità di 'sintonizzarsi emotivamente' con lui: bisogna cioè essere in grado di *sentire il sentire* dell'altro, ben oltre il mero riconoscimento razionale della situazione in cui si trova.

Sentire è avere sensibilità per l'altro; secondo Lévinas (1978) la sensibilità è l'esposizione all'altro, lasciandosi mettere in causa dall'alterità dell'altro. Se si accetta di pensare che l'esperienza dell'essere sensibile è sempre incarnata, allora farsi sensibili al vissuto dell'altro significa sentire nella carne il suo stato d'essere, ed è questo sentire incarnato che rende possibile una vera comprensione. Chi parla di cura presta particolare attenzione ai sentimenti, e questa non è questione da sottovalutare: i sentimenti sono indicatori delle qualità che noi attribuiamo alle cose, forze interiori che tengono caldo e saldo il cuore.

Per agire con cura è indispensabile la capacità di sentire l'altro, e sentire il sentire dell'altro è empatia, cioè la capacità di cogliere l'esperienza vissuta estranea. 'Empatia' è una parola abusata oggi, fraintesa, che spesso confina nella confusione o nell'intrusione nell'altro. L'empatia invece è un lasciare il proprio essere vibrare dal sentire la qualità del vissuto dell'altro, l'evangelico "fremere interiormente" (Gv 11,33). Essere empaticamente presenti comporta entrare in uno stato di risonanza emotiva con l'altro, quella risonanza che mette l'altro nella condizione di *sentirsi sentito*.

Con delicatezza e fermezza

Chi-chiede-cura è vulnerabile, si espone e affida a noi: per questo trattare con l'altro richiede delicatezza. Delicatezza nel trattare il suo corpo e delicatezza nell'entrare in contatto con la sua dimensione spirituale. Toccare l'altro rispettandolo nella sua trascendenza, avvicinarlo senza mai dominarlo, dire il proprio pensiero senza mai imporre il proprio discorso come verità: questa è delicatezza. Agire con delicatezza richiede di trovare la parola giusta, prendendosi tempo, il tempo del silenzio: poiché "le parole sono lo spirito" (Murdoch, 1997), avere cura dell'altro implica aver cura delle parole che si pronunciano perché nella relazione possano essere generative di spazi di respiro. La delicatezza è espressione di tenerezza, ovvero di un cuore capace di fare posto all'altro, di modificarsi per rendersi materia che accoglie il profilo dell'altro (in esatta opposizione con la durezza di cuore che crea lontananza e diffidenza).

Ma il sentirsi vulnerabile è esperienza anche di chi fa lavoro di cura, dell'educatore stesso. Si può parlare in certi casi di 'erosione della sostanza dell'altro' da parte di chi-ricive-cura. L'altro di cui si ha cura non è un angelo, ma un essere umano con tutte le sue debolezze. L'adolescente che continua ad aver bisogno di cura, ma allo stesso tempo cerca di liberarsi da ogni vincolo di dipendenza per trovare il suo sentiero più proprio, può mettere in difficoltà gli adulti che hanno cura di lui/lei. Il bambino che non sa darsi le regole da sé può assumere atteggiamenti tirannici. In questi casi chi esercita la responsabilità della cura ha il dovere non solo della tenerezza, ma anche della fermezza. Agire con fermezza significa saper dire di no quando è necessario alle richieste dell'altro. Anche se costa, perché può aprire una situazione conflittuale o incrinare la relazione, quando la propria decisione è motivata secondo una modalità "ragionevole e amorosa" (Noddings, 2002) l'azione di cura raggiunge un obiettivo importante per il quale ogni fatica trova il suo senso.

Nella globalità dell'esperienza dell'altro

Quando abbiamo scritto l'Introduzione alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (Ministero Pubblica Istruzione, 2007, ripresa poi, senza modifiche, nella versione del 2012) così abbiamo definito il ruolo della scuola: "*Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato*".

Tenere conto di tutte le dimensioni del bambino è costruire un'educazione capace di far fare esperienza, ovvero di sperimentare il significato profondo di ciò che accade,

di ciò che studiamo, di ciò che ci forma come persone. È la lezione che ci viene anche da John Dewey e dal suo *Experience and education* (1938).

Una dimensione che le *Indicazioni* non elencano tra le otto proposte è la dimensione politica dell'essere umano: dimensione fondamentale però, in quanto ogni persona vive tra i *polloi*, tra i tanti. Fondamentale dunque apprendere a vivere tra i tanti, per dare volto umano alle relazioni. È così che si fonda la società, la solidarietà, l'interculturalità... la cultura stessa di un popolo. L'azione con cui una pluralità di soggetti si impegnano a costruire un mondo umano è la politica, intesa in senso aristotelico come un agire in accordo con altri per la cura del bene comune. Anche la politica dunque è questione di cura.

L'umiltà dello stare in ricerca

La pratica dell'educazione come cura richiede dunque la disposizione a stare in ricerca. La ricerca dei modi più adeguati a facilitare il fiorire dell'essere dell'altro. Umiltà intesa non come rinuncia a esserci, ma come un 'esserci con misura', senza mai dare nulla per scontato, senza mai cadere nell'illusione di sapere anche solo una briciola di verità. L'educazione è una pratica difficile perché, nel momento in cui assume il compito di facilitare il divenire dell'altro nella sua migliore forma possibile, si misura con il mistero dell'umano. È dunque inevitabilmente un azzardo. A ricevere l'azione di cura è un soggetto (il bambino o la bambina) che pur con tutte le potenzialità dell'essere è però fragile e vulnerabile, e lo sviluppo della vita nella sua forma migliore è destinato a rivelarsi solo in frammenti.

Bibliografia

- H. Arendt, *Tra passato e futuro*, 1961, tr. it. Garzanti, Milano, 1999.
 J. Dewey, *Esperienza e educazione*, 1938, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2014.
 H. Heidegger, *La poesia di Hölderlin*, 1916, tr. it. Adelphi, Milano, 1988.
 E. Lévinas, *Altrimenti che essere*, 1978, tr. it. Jaca Book, Milano, 1991.
 L. Mortari, *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
 L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.
 L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma, 2013.
 L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
 I. Murdoch, *Esistenzialisti e mistici*, tr. it. Il Saggiatore, Milano, 2014.
 N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of CA Press, Berkeley, 1982.
 N. Noddings, *Starting at home*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 2002.
 M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino, 2014.
 E. Stein, *Essere finito e essere eterno*, 1950, tr. it. Città Nuova, Roma, 1999.
 M. Zambrano, *Seneca*, 1938, tr. it. Bruno Mondadori, Milano, 1998.

NON CI SONO PIÙ I BAMBINI DI UNA VOLTA...

Anna Oliverio Ferraris

Infanzia e società

L'affermazione “*Non ci sono più i bambini di una volta...*” è vera in parte ma non del tutto. In realtà ci sono delle costanti che accomunano i bambini di oggi con quelli di una volta e delle varianti che invece li rendono diversi. Le costanti sono legate ai tempi dello sviluppo biologico e ai bisogni di base, fundamentalmente gli stessi al di là del fatto che una comunità sia in grado di assolverli oppure no (v. tab. 1).

Tabella 1 - I bisogni fondamentali della crescita

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Amore (attaccamento, uscita dalla simbiosi materna) - Stabilità, ritmi (<i>routine</i>), regole, sostegno nella crescita - Ascolto, tempo, presenza e responsabilità degli adulti - Protezione <i>vs</i> autonomia - Stimoli linguistici, intellettivi, motori - Movimento, gioco, socializzazione - Alfabetizzazione emotiva |
|---|

Le varianti sono legate al tipo di ambiente in cui crescono oggi i bambini, che è diverso per molti aspetti da quello di ieri (v. tab. 2).

Tabella 2 - Varianti

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Attenzioni, cure mediche, sport - Sollecitazioni, stimoli, informazioni - Stile educativo - Attese degli adulti - Immagine infanzia (ruolo dei media e della pubblicità) - Conoscenze sullo sviluppo infantile - Tecnologie |
|---|

Tra le varianti ci sono più attenzioni, più cure mediche, più sport (anche se non per tutti). Generalmente i bambini contemporanei ricevono un maggior numero di sollecitazioni e di informazioni. Lo stile educativo non è più quello di una volta (tradizionale): è più libertario, più basato sull'autorevolezza che sull'autorità, il che è positivo anche se

a volte può degenerare nel permissivo o nell'iperprotezione. Le attese che hanno i genitori contemporanei nei confronti dei figli sono spesso maggiori e questo in sé non è negativo, lo diventa se l'adulto è assillante anche perché spesso il figlio è unico e tocca a lui da solo realizzare i sogni di papà e mamma. C'è poi l'immagine dell'infanzia, elaborata dal marketing, che ne danno i media e le (numerossime) pubblicità che hanno un forte impatto sugli utenti. Un ruolo positivo lo hanno invece le maggiori conoscenze che abbiamo oggi sullo sviluppo dell'intelligenza infantile rispetto a trenta-quaranta anni fa. E un impatto notevole nella vita dei bambini ce l'hanno, infine, le tecnologie della comunicazione: dalla tv alla *play station*, dal computer allo *smartphone* all'*i-pad*.

Questo insieme di fattori contribuisce a dare una immagine dei bambini di oggi diversa quella dei bambini di ieri, anche se non è detto che sia una immagine del tutto fedele alla realtà.

Precocismo e ansie degli adulti

Osserviamoli più da vicino. In linea di massima i bambini tendono a essere più disinvolti e meno inibiti perché lo stile educativo non è più quello autoritario di un tempo, che li zittiva consentendo loro di parlare soltanto se interrogati. Sono più informati di un tempo; ciò è positivo in linea di massima, a patto però che l'informazione non sopravvanti troppo le loro capacità di assimilazione. Il fatto che vengano esposti in età precoce a ogni tipo di informazione anche allarmante – quotidianamente attraverso la tv e gli altri media - può creare paure e insicurezze inedite che i bambini di un tempo non avevano. Anche certi film definiti 'per bambini' presentano delle immagini e delle sequenze non adatte, che restano impresse nella memoria e li angosciano; il tutto aggravato dal fatto che molti di loro non fanno più quei giochi spontanei di movimento e di gruppo che hanno un effetto terapeutico e aiutano a superare le paure.

Non bisogna infatti confondere comprensione e capacità di assimilazione con le emozioni. Un bambino può capire ma non riuscire ad assimilare una notizia sul piano emotivo, dei sentimenti. È un problema che hanno spesso i bambini precoci. Paure e insicurezze sono a volte indotte anche dalle ansie dei genitori che non sono più autoritari, ma spesso più ansiosi, più iperprotettivi: vedono pericoli da per tutto, tanto da arrivare a denunciare la scuola se i figli si sbucciano un ginocchio durante la ricreazione; un atteggiamento che ha indotto molti insegnanti ad abolire la ricreazione, il che è una vera e propria aberrazione, quasi una forma di maltrattamento se si pensa al bisogno di movimento che hanno i bambini.

Quegli stessi genitori sono magari gli stessi che pretendono *performance* elevate negli sport e a scuola. Recentemente mi è capitato il caso di un alunno di undici anni che ha dovuto essere ricoverato d'urgenza in ospedale perché sottoposto dal padre, suo allenatore di tennis, a una dieta alimentare completamente sbilanciata. È stata un'insegnante ad accorgersi che il bambino stava male: non seguiva più i lavori in classe, era apatico, assente.

Anche nello studio a volte si pretendono *performance* elevate già nei primi due anni delle primarie. Ho visto bambini in crisi, affetti da tic, comportamenti compulsivi e insonnia, perché non sempre riuscivano ad avere 10... L'anticipazione della scuola primaria a cinque anni può rientrare in questo quadro, se pensiamo che in altri paesi (Finlandia) si accede alle elementari a sette anni, perché gli educatori ritengono che i bambini non debbano essere inquadrati troppo presto in compiti e orari scolastici, ma godere ancora per un anno di giochi e apprendimenti in un clima ludico. Per cui a volte assistiamo a questo paradosso: iperprotezione da un lato, tanto da vietare persino la ricreazione, e spinte performanti dall'altro, per sfruttare al massimo le potenzialità infantili e accelerarne lo sviluppo.

E poi ci sono i media (una presenza costante in molte famiglie) che in teoria potrebbero fare un buon servizio ma che in pratica non lo fanno. Per esempio, raramente propongono una immagine dell'infanzia realistica, più spesso vediamo negli spot come nei cartoni e nei film dei bambini saccenti e queruli, descritti come più saggi e più maturi dei loro genitori. È da vari anni ormai che i bambini compaiono nelle pubblicità non solo dei giocattoli ma anche delle auto, dei cibi, dei prodotti per la casa perché i pubblicitari sanno che essi possono esercitare un'influenza sugli acquisti.

Molto più dei maschi le bambine sono spesso adultizzate, accelerate e anche sessualizzate, pensiamo alle *wink* ma non solo (v. fig. 1) la cui unica preoccupazione è il *look*.

Figura 1 - Immagini di bambini



Anche gli *stilisti* contribuiscono a diffondere immagini sessualizzate delle bambine, che originariamente non corrisponde alla realtà ma che alla fine fornisce una immagine dell'infanzia che si impone alla realtà, ai genitori come ai loro figli.

Gli studi sulla mente

Un altro fattore, questa volta positivo, che ha contribuito a dare una immagine più realistica dell'infanzia sono le maggiori conoscenze che abbiamo sullo sviluppo della mente infantile, mentre i bambini di un tempo erano sottovalutati, considerati meno capaci di quanto non fossero in realtà. Prendiamo l'intelligenza logica. Piaget sosteneva

che soltanto a sei-sette anni i bambini possono seguire la logica: studi successivi hanno evidenziato come già nella prima infanzia alcune capacità logiche – un tempo negate perché non notate e minimizzate – siano invece presenti.

Queste risultanze scientifiche sono utili, perché ci consentono di conoscere meglio i bambini e di capire che cosa possono comprendere; non bisogna però ‘sfruttarle’ in modo sbagliato, pretendendo troppo e ignorando altri aspetti importanti dello sviluppo. In realtà, come hanno mostrato altri studi successivi a quelli di Piaget, il pensiero infantile è logico in alcuni momenti, intuitivo, esplorativo e ondivago in altri. C’è un’alternanza di razionalità a immaginazione, di realismo e magia, di progressi e regressi: la mente non procede in modo lineare ma per *onde* successive e l’emotività ha un ruolo centrale.

L’intelligenza infantile (ma anche quella adulta) non è slegata dall’emotività come nel computer e i bambini imparano per dare senso alle esperienze che fanno, per il piacere di fare attivamente le cose, per esercitare un controllo sulla realtà e per sentirsi in sintonia con gli altri.

Inoltre, oltre al pensiero logico studiato da Jean Piaget, ci sono altre forme di intelligenza altrettanto rilevanti, individuate da Howard Gardner: logico-matematica, linguistica, visiva e spaziale, musicale e ritmica, corporale e cinestetica, interpersonale, intrapersonale, naturalistica, filosofico-esistenziale.

Coltivare tutte le intelligenze

Focalizzarsi soltanto su alcuni aspetti dello sviluppo e non su altri può originare dei problemi. Un caso emblematico è quello di un padre che da quando il figlio aveva due-tre anni ha incominciato a insegnargli una serie di nozioni scientifiche, dalla fisica alla chimica, dall’astronomia alla botanica, che generalmente vengono insegnate alle elementari e alle medie, per potenziare l’intelligenza del figlio e farne uno scienziato. Il bambino, che ora ha sette anni, sa di scienza molto più di quanto non ne sappiano i suoi compagni (alcune nozioni le ha capite, altre le ha imparate a memoria) e usa un linguaggio scientifico evoluto; è però molto ansioso, fa pipì a letto, qualche volta anche durante il giorno, non partecipa ai giochi dei compagni, non è in grado di difendersi quando viene preso in giro, spesso torna a casa piangendo e dicendo che non vuole più andare a scuola. Il prossimo anno i suoi genitori lo cambieranno di scuola. Questo bambino sa di fisica, chimica, botanica e astronomia ma è molto carente in intelligenza sociale-relazionale e dal punto di vista emotivo è più immaturo dei suoi coetanei.

In questo caso sono state invertite le priorità e non si è considerato lo sviluppo nel suo insieme. Il padre ha dato molto spazio ad apprendimenti che potevano avvenire in seguito e ha trascurato bisogni della crescita fondamentali in età prescolare come la socialità, il gioco libero, la motricità, l’acquisizione di una progressiva autonomia... bisogni che restano immutati nei bambini di oggi come in quelli di ieri; che sono alla base del benessere, di un buon adattamento, dell’autostima e favoriscono anche lo sviluppo dell’intelligenza nelle sue diverse sfaccettature.

Per esempio, molti sottovalutano il ruolo della motricità tra 0 e 12 anni, quando invece è dimostrato che le attività motorie mettono in circolo principi (*fattori trofici*) che alimentano il Sistema nervoso e favoriscono la plasticità cerebrale. Quindi la motricità non è solo sfogo fisico, ma nel tempo migliora le funzioni cognitive (v. fig. 2): si formano nuovi contatti sinaptici, migliora la memoria, migliora la concentrazione (dovrebbero ricordarsene quegli insegnanti che aboliscono la ricreazione...).

Altri vantaggi dell'attività motoria sono relativi al socializzare, acquisire abilità e sicurezza, affrontare gli imprevisti, gestire la paura, esercitare l'autocontrollo nel provare libertà e benessere.

Figura 2 – Vantaggi dell'attività motoria

VANTAGGI ATTIVITA' AEROBICA
<u>Ricerche sul cervello indicano l'effetto positivo dell'attività fisica sui processi cognitivi.</u>
L'esercizio fisico migliora le funzioni cognitive perché agisce sui processi di plasticità cerebrale: stimola la formazione di nuovi capillari sanguigni, la produzione di contatti sinaptici tra le cellule nervose e può addirittura portare a un aumento della generazione di nuovi neuroni nell'ippocampo. Tutto ciò si verifica negli esseri umani adulti di qualsiasi età, anche anziani: ma questi effetti positivi sono particolarmente evidenti nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, quando il cervello si sta ancora sviluppando, soprattutto per quanto riguarda la corteccia prefrontale che è una delle ultime parti che maturano nel corso dello sviluppo.
Diverse ricerche dimostrano ormai che il rapporto tra attività aerobica e rendimento scolastico è inequivocabile: uno studio condotto in Francia ha dimostrato che dopo meno di 30 m di attività fisica aerobica (correre) la capacità di concentrazione migliora notevolmente. Queste conoscenze dovrebbero tradursi in un'anticipazione dell'ora di educazione fisica all'inizio della giornata scolastica o nel fare brevi pause di attività fisica nel corso delle ore trascorse a scuola. Più in generale, si è visto che nei bambini che presentano deficit di attenzione la pratica di esercizi basati sul controllo motorio aumenta le capacità di concentrazione.

Meglio, dunque, non specializzare i bambini precocemente, non forzare troppi i tempi e, anche, riflettere prima di sposare aprioristicamente una tesi, per quanto diffusa essa sia. Prendiamo le tecnologie per esempio: si sostiene, e per vari aspetti è vero, che le tecnologie attivano la mente, la tengono in esercizio, favoriscono una serie di apprendimenti logici, abitano a diversi linguaggi; ma è altrettanto vero che la lettura ad alta voce di un racconto da parte di un adulto attiva la mente, la tiene in esercizio, promuove la logica, la memoria, la concentrazione. In più, la lettura stimola l'immaginazione, consente di procedere secondo i propri tempi, di abbandonarsi alle associazioni libere e quindi di esplorare anche territori collaterali, non solo quelli predefiniti dei giochi elettronici o dei film.

Il ruolo dell'esperienza

Una buona lettura è meno vincolante di un videogioco e risponde meglio al pensiero ondivago ed esplorativo del bambino di età prescolare non obbligandolo a procedere in modo lineare entro i limiti rigidi della logica binaria. Quindi anche nell'era dell'*i-pad*, del *computer* e dello *smartphone* la lettura continua ad avere una sua validità formativa, così come continuano a essere valide e formative altre attività che consentono ai bambini di avere un rapporto diretto e concreto con la realtà: per esempio, non è detto che trovare una soluzione in un gioco di strategia al computer sia più formativo che costruire uno sbarramento di ciottoli in un ruscello; non è detto che abbattere centinaia di nemici virtuali su uno schermo sia più divertente e gratificante che giocare a guardia e ladri nel bosco; non è detto che attivare un programma musicale premendo un tasto abbia lo stesso effetto che ricavare un bel suono o una melodia da uno strumento musicale.

Nessun pregiudizio, ovviamente, nei confronti delle nuove tecnologie che i bambini trovano alla nascita e che man mano imparano a utilizzare, tutti noi ormai le usiamo quotidianamente, bisogna però che il loro uso non diventi totalizzante e soprattutto non vada a scapito di attività che aiutano a crescere in modo armonico e che attivano i bambini anche a livello fisico, attraverso i cinque sensi e il movimento. Si vedono sempre più spesso bambini, fermi, gli uni accanto agli altri, ognuno con il proprio *smartphone*, ma di fatto separati.

Parafrasando John Dewey possiamo dire che le esperienze primarie devono precedere le esperienze secondarie e che l'approccio diretto alla conoscenza è indispensabile, soprattutto in età in cui l'individuo non ha ancora un bagaglio di conoscenze cui fare riferimento per poter valutare e interpretare in modo corretto le informazioni che provengono dal mondo virtuale.

I bambini di oggi continuano ad avere un corpo e un Sistema Nervoso come quelli di ieri con reazioni e tempi di sviluppo simili, non c'è stata una mutazione genetica come qualcuno, entusiasticamente, arriva a ipotizzare... È cambiato l'ambiente intorno a loro: molti di questi cambiamenti sono positivi, bisogna però imparare a utilizzarli al meglio, saper vederne anche i limiti per non nevroizzare i più piccoli e non indurre abitudini eccessivamente sedentarie destinate a danneggiarli sia sul piano fisico che psichico.

Bibliografia

- A. Oliverio e A. Oliverio Ferraris, *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Giunti, Firenze, 2011.
- A. Oliverio Ferraris, *La sindrome Lolita*, Rizzoli, Milano, 2008.
- A. Oliverio Ferraris, *Conta su di me, relazioni per crescere*. Giunti, Firenze, 2014.
- A. Oliverio Ferraris, *Tuo figlio e il sesso. Crescere figli equilibrati in un mondo con troppi stimoli*, BUR, Milano, 2015.

UN CURRICOLO EDUCATIVO PER L'INFANZIA E OLTRE

Italo Fiorin

Dite: È faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione.

Poi aggiungete:

perché bisogna mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli.

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca.

È piuttosto il fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli.

(Janusz Korczack)

Le ragioni del curricolo verticale

Il nuovo paesaggio scolastico determinato dalla generalizzazione degli istituti comprensivi rappresenta la condizione organizzativa ideale perché, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, si possa lavorare secondo una progettualità comune.

Le ragioni organizzative rafforzano un altro tipo di ragioni, quelle pedagogiche. Sotto questo profilo le *Indicazioni nazionali* del 2012 segnano un punto di svolta ancora più forte. Il testo delle *Indicazioni* attualmente in vigore ha operato una scelta pedagogica radicale, che è urgente comprendere e che consegna una nuova visione dei rapporti tra mondi scolastici un tempo estranei o solo parzialmente interagenti. La rivoluzione è indicata già dal titolo: *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo di istruzione*. Come si vede dal lungo titolo che abbraccia insieme scuola dell'infanzia e primo ciclo, e come ancor meglio si comprende una volta esaminata l'articolazione del testo, le *Indicazioni* sono indirizzate tanto alla scuola dell'infanzia quanto alla scuola primaria o secondaria di primo grado, come testo unitario, nel quale gli elementi prescrittivi, la logica curricolare, i riferimenti pedagogici e didattici più importanti sono comuni, e anche le parti specifiche per ciascuno di questi tre ordini di scuola non si possono comprendere se non all'interno del medesimo contesto.

La questione della progettazione di un curricolo *continuo* o, come spesso viene chiamato, *verticale* si impone quindi sia per ragioni di tipo istituzionale (la realtà degli istituti comprensivi), sia per ragioni pedagogiche (le *Indicazioni*).

Da dove si inizia?

Ma come si progetta un curriculum verticale? Da dove partire? Quali sono gli elementi che danno unitarietà a un percorso lungo e inevitabilmente differenziato al suo interno, dal momento che riguarda diverse stagioni evolutive dell'alunno?

Qui ci troviamo di fronte a due possibili punti di partenza, *top-down* o *bottom-up*.

La prospettiva *top-down* concepisce il curriculum a partire dalle attese di fine percorso, nel nostro caso dalle attese riguardanti i livelli di competenza desiderabili al termine della scuola secondaria di primo grado. L'impostazione è deduttiva, la 'superiorità' dell'ordine di scuola più elevato esige che gli ordini precedenti si dispongano in modo subordinato e servente.

C'è una logica, naturalmente, nel ritenere che, una volta definite le attese conclusive di un percorso (fine ciclo, fine obbligo...), gli anni precedenti debbano essere considerati come tappe di avvicinamento, e che quindi vadano interpretati come strettamente funzionali al seguito, quali condizioni o prerequisiti dello sviluppo curricolare successivo. Ma non si tratta semplicemente di un dato cronologico, del fatto, cioè, che il curriculum inizi dalla scuola dell'infanzia perché questa viene prima nell'arco temporale che si concluderà al termine della scuola media. La visione *top-down* del curriculum non risponde a un dato cronologico, ma a una impostazione curricolare gerarchica e lineare. Secondo questa visione il percorso curricolare è pensato come un itinerario *step by step*. La concezione *top-down* determina un'inevitabile gerarchizzazione non solo degli obiettivi, ma degli ordini di scuola. In questa concezione la scuola dell'infanzia si legittima solo in quanto funzionale alla scuola primaria, e questa alla scuola media, e così via.

Nella progettazione *top-down* gli obiettivi della scuola primaria vengono fatti derivare logicamente dalle richieste della scuola secondaria di primo grado, e quelli della scuola dell'infanzia sono stabiliti dalla scuola primaria. Ma, molto più che per la definizione degli obiettivi, la vera subalternità è di tipo culturale, quando si impone dall'alto una cultura scolastica estranea, ma più forte e condizionante. Così avviene quando la scuola dell'infanzia sembra legittimarsi come autentica 'scuola' solo se è preparatoria alla scuola primaria e quella primaria, allo stesso modo, si sente riconosciuta solo se si fa somigliante alla scuola media, anticipandone la logica disciplinare.

La cattiva 'continuità'

Pensare allo sviluppo del curriculum dal basso significa dare alla continuità un significato profondamente diverso. Se si riflette sulla cultura didattica diffusa e consolidata nelle scuole italiane, è facile vedere come il modello di insegnamento di gran lunga dominante è stato (e purtroppo lo è in gran parte ancora) quello della lezione frontale, trasmissiva, fissata sui punti cardinali della cattedra, del testo, della parola (l'insegnante), dell'ascolto (i discepoli). Possiamo dire che non è più così? Non sembrerebbe. Certo, specie nelle scuole primarie, molti insegnanti non si riconosceranno nella descrizione appena fatta; *molti*, ma non i più. Anche nella scuola di oggi ritroviamo le antiche rigidità del passato, le vecchie regole istituzionali sono sempre le stesse: l'aula è un contenitore

rigido e spesso troppo congestionato, dove i banchi potrebbero essere inchiodati al pavimento, tanto servono solo perché gli alunni vi si posizionino predisposti ad ascoltare, a copiare quanto viene scritto alla lavagna, non importa se di ardesia o multimediale. Talvolta lo spettacolo è piacevole. Tuttavia l'attore unico o dominante è l'insegnante. L'ora di lezione scandisce il tempo dell'ascolto, così come l'orario regola, nella scuola media soprattutto, l'avvicinarsi dei docenti, prigionieri anche loro (come all'università) di un settore disciplinare o, come si dice, di una classe di concorso.

E il curricolo cambia verso

Questo tipo di continuità si è però fermato alle soglie della scuola dell'infanzia.

La scuola dell'infanzia non è così. Non è una scuola dove 'si fa lezione'. Se c'è una cattedra, e non è detto, questa se ne sta da qualche parte, utilizzata per lo più come piano d'appoggio. Osserviamo lo spazio dell'aula. Difficile vedere file allineate di tavolini posti di fronte all'insegnante; troveremo invece angoli, postazioni di lavoro, cestoni con giocattoli, armadietti, biblioteche, *atelier*... Vedremo, insomma, un ambiente pensato per l'apprendimento e non per l'insegnamento, a misura di alunno e non di adulto, programmato per le attività, il gioco, l'esplorazione e non per far passare ai bambini quattro ore intrattenuti da adulti che le occupano quasi tutte a parlare.

Ora la domanda è: tutto questo può riguardare anche gli altri ordini di scuola?

Le *Indicazioni* tolgono la scuola dell'infanzia dal suo isolamento e la privano della sua unicità metodologica, che è però stata anche la ragione del suo *apartheid*. Non deve fuorviare il fatto che le *Indicazioni* pongano come riferimento ultimo del percorso curricolare il *Profilo dello studente*, definito attraverso la descrizione di un ideal-tipo di alunno al termine del primo ciclo di istruzione. Il Profilo rappresenta un punto di riferimento ineludibile, ma bisogna intendersi molto bene su come deve essere impostato un percorso curricolare che lo tenga davvero presente.

Una lettura attenta delle *Indicazioni*, che consenta di coglierne la logica pedagogica che ispira il testo, ci suggerisce un approccio che è all'opposto di quello deduttivo. Le *Indicazioni* pongono al centro della loro attenzione la persona che apprende.

Un progetto educativo inizia dall'incontro con una persona, riconosciuta nella concretezza della sua peculiarità e della sua situazione evolutiva. La definizione delle strategie didattiche (e, prima ancora, della progettazione) deve riconoscere 'particolata identità' dei bambini e delle bambine. Non si parte da obiettivi di apprendimento predeterminati, si parte dallo studente: "Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi"¹.

Si potrebbe dire che, rispetto alla logica deduttiva, le *Indicazioni* cambiano verso al curricolo, che procede non dall'alto verso il basso, ma al contrario. In questa prospettiva *bottom-up* il cambiamento richiesto è molto più profondo e la scuola dell'infanzia assume il ruolo cruciale di essere modello per la scuola del primo ciclo e di *modellarla*.

¹ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

Scuola dell'infanzia, scuola dell'apprendimento

Per capire il perché di un simile capovolgimento, ancora una volta è utile rifarsi al testo delle *Indicazioni*. La chiave interpretativa ci viene offerta dal primo capitolo *Cultura, Scuola, Persona*, che fornisce le ragioni che sono alla base del rinnovamento del curriculum, e che possiamo riassumere nel passaggio dal *paradigma dell'insegnamento* al *paradigma dell'apprendimento*. Il paesaggio educativo è rapidamente e radicalmente cambiato e si è fatto più complesso. La scuola non è più né l'unico né il principale ambiente nel quale gli studenti apprendono. Le informazioni sono diffuse e facilmente accessibili da tutti, anche grazie ai nuovi media.

Il curriculum della scuola dell'infanzia non è il precipitato nozionistico della scuola delle materie scolastiche, ma è la sorgente da cui si sviluppa, dal basso, un percorso focalizzato sulla persona. La natura non disciplinare di questa 'prima' scuola la rende molto più disponibile alla prospettiva delle competenze trasversali. I campi di esperienza rappresentano le iniziali forme della elaborazione dei significati, orientati all'emergere dei sistemi simbolico-culturali, che gli alunni scopriranno, in maniera progressivamente sempre più definita, nella scuola primaria.

Centrata sulla persona che apprende e non sulle nozioni, la scuola dell'infanzia fornisce l'*imprinting* al curriculum della scuola di base. Offre agli altri ordini scolastici il modello di scuola desiderata; non si legittima perché si fa somigliante alla scuola primaria, ma perché la orienta, le fornisce un modello, la aiuta a liberarsi dei vecchi ferri della didattica trasmissiva e convenzionale, la invita a mettersi al servizio dell'intelligenza, della creatività, della disponibilità a scoprire, di cui sono ricchi i bambini e che, nel loro trasformarsi in 'piccoli scolari', spesso sono costretti a perdere.

È stato messo in luce come, di fronte al nuovo scenario della globalizzazione, della complessità e del cambiamento i sistemi scolastici sono costretti a dover abbandonare il tradizionale paradigma dell'insegnamento e ripensare i loro impianti curriculari dal punto di vista dell'apprendimento². Il passaggio dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento non è facile, per chi ha interiorizzato la logica della trasmissione dei contenuti. Ma questo è il dono che la scuola dell'infanzia porta all'appuntamento con la scuola del primo ciclo, un dono che, se accolto, avrebbe la possibilità di rovesciare la situazione, di rompere le regole della vecchia scuola e avviare la *scuola dell'apprendimento*, nella quale la preoccupazione degli insegnanti è di insegnare ad apprendere, di abilitare gli alunni a essere capaci di apprendere da soli.

Cento linguaggi, cento intelligenze

La scuola dell'infanzia custodisce un'intelligenza dei contesti (ambienti di apprendimento) che manca agli altri ordini di scuola. È una scuola delle molteplici intelligenze. L'intelligenza spaziale, che pensa gli spazi abitati dai bambini in funzione delle loro esigenze e delle diverse attività che vi si possono svolgere, spazi aperti, flessibili,

² Si veda I. Fiorin, *Insegnare ad apprendere*, La Scuola, Brescia, 2014.

diversamente modulabili... L'intelligenza del tempo, tempo per apprendere in una molteplicità di forme e di ritmi, tempo lungo come è lunga la giornata dei bambini, tempo disteso perché non scandito dall'urgenza dei risultati, tempo ritmato dai bisogni dei bambini... L'intelligenza sociale, che attiva le mille potenzialità dell'apprendimento collaborativo, che prevede gruppi per età e per diverse età, piccoli e grandi, all'interno della sezione e all'interno della scuola... L'intelligenza emotiva, che tiene conto dei sentimenti dei bambini, del loro vissuto, delle loro ansie e dei loro desideri, che li prende sul serio, che li abbraccia e li accompagna nella conquista dell'autonomia... L'intelligenza cognitiva, che incoraggia all'azione, all'esplorazione, alla costruttività, alla produzione creativa, alla scoperta del mondo... L'intelligenza personale e interpersonale, che riguarda la presa di coscienza di sé, della propria identità, della propria appartenenza, e che aiuta a scoprire gli altri, così diversi da sé, e al tempo stesso così eguali, con i quali imparare a convivere, a dialogare, a incontrarsi... L'intelligenza linguistica, i cento linguaggi dei bambini, le parole, il corpo, la musica, la bellezza della narrazione, l'esigenza di esprimersi... L'intelligenza etica e spirituale, che porta a incontrarsi con la zona misteriosa del bene e del male e della responsabilità e della ricerca delle risposte alle domande importanti...

Il curriculum della scuola dell'infanzia non è definito dalle discipline, ma dalle esperienze, che sono la radice dalla quale le discipline scaturiranno. *“L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza. Nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso”*³. La lezione che arriva dall'infanzia dice che se si parte dall'alunno e dai suoi modi di scoprire la realtà si può impostare diversamente e correttamente la questione delle discipline.

Nella *scuola dell'insegnamento* le discipline di studio rappresentano qualcosa di 'dato', un insieme organizzato di conoscenze che, a un certo punto del percorso di apprendimento, di fatto già alla scuola primaria, andrà trasmesso agli alunni. Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, in questo caso, è un salto, un cambio di logica, quasi che l'infanzia sia da considerarsi un territorio franco dai saperi disciplinari, un'età dell'innocenza che terminerà quando la scuola si farà davvero seria.

Nella *scuola dell'apprendimento*, al contrario, i saperi sono subito incontrabili, sotto forma di esperienze da compiere, di problemi da affrontare, nascosti sotto la superficie della realtà di tutti i giorni. Nella scuola dell'apprendimento le discipline si scoprono, progressivamente, meglio ancora, si 'ri-costruiscono', attraverso il processo di esplorazione dei bambini che ricorda quello dei ricercatori. Popper lo aveva sintetizzato

³ Miur, *Indicazioni...*, cit.

splendidamente: “*Tutta la mia concezione del metodo scientifico si può riassumere dicendo che esso consiste di questi tre passi: 1) inciampiamo in qualche problema; 2) tentiamo di risolverlo, ad esempio proponendo qualche nuova teoria; 3) impariamo dai nostri sbagli, specialmente da quelli che ci sono resi presenti dalla discussione critica dei nostri tentativi di soluzione. O per dirla in tre parole: problemi - teorie - critiche*”⁴.

La didattica della scoperta

Il rovesciamento dell’approdo alle discipline, dai problemi che la realtà pone e non dal sistema organizzato di conoscenze da impartire, è anche il modo più coerente di proporre una didattica orientata allo sviluppo delle competenze, perché, come ormai in letteratura è ampiamente dimostrato, le competenze si esercitano (e quindi si accrescono) quando siamo messi di fronte a problemi. La didattica per problemi rappresenta l’evoluzione dell’approccio euristico, ludico ed esplorativo proprio della scuola dell’infanzia. Il primo rovesciamento delle regole tradizionali (dalle discipline non si parte, ma alle discipline si arriva per scoperta) introduce un secondo rovesciamento, non meno importante: le discipline non vanno viste come *il fine* dell’insegnamento, ma come *mezzi* di educazione.

Dire che le discipline sono mezzi significa riconoscere che lo scopo di chi insegna non è quello di trasmettere una più o meno consistente quantità di nozioni (il piano del sapere), rimanendo nel chiuso di un orticello disciplinare. Nel suo bellissimo e ormai poco conosciuto libro *La scuola come centro di ricerca*⁵, Alfredo Giunti diceva che lo scopo dell’insegnante di matematica non è di insegnare la matematica né di quello di storia è insegnare la storia, ma il loro compito è, grazie all’apporto della storia e della matematica, di insegnare a pensare, a ragionare, a stare con gli altri, a essere buoni cittadini: “*Ricostruire le diverse discipline deve significare imparare a pensare da punti di vista specifici e, perciò, differenziati*”.

Bambini competenti

Le *Indicazioni* del 2012 non si limitano a indicare nei “*Traguardi per lo sviluppo delle competenze*” i riferimenti ai quali tanto i campi dell’esperienza quanto le discipline devono riferirsi, ma indirizzano tali traguardi verso quelle che sono chiamate le competenze *chiave* o di *cittadinanza*, e che l’Unione europea ha raccomandato di tenere presenti. Il Profilo dello studente, del resto, è stato definito tenendo presente proprio queste competenze.

Ancora una volta, come si vede, l’enfasi non è posta né sulle singole discipline, né sui programmi di studio, ma sulla persona in apprendimento, che viene pensata come persona competente, come cittadino europeo, alfabetizzato non solo dal punto di vista strumentale, ma culturale, competente, capace di vivere insieme agli altri.

⁴ K.R. Popper, *Problemi, scopi e responsabilità della scienza*, in *Scienza e filosofia*, Einaudi, Torino, 1969.

⁵ A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, La Scuola, Brescia, 1973.

Le *Indicazioni* nazionali, parlando delle competenze, utilizzano l'espressione *traguardi di sviluppo*. È interessante osservare come non si tratti di un'espressione inedita, ma la ritroviamo negli Orientamenti della scuola materna del 1991. Già allora, e in largo anticipo rispetto agli altri ordini scolastici, la scuola che al tempo si chiamava *materna* aveva introdotto sia la *competenza* come grande finalità, sia l'espressione *traguardi di sviluppo*, per indicare la progressività necessaria per diventare sempre più competenti, focalizzando l'attenzione più sul processo che sui risultati.

Il riferimento allo sviluppo aiuta a capire di più la natura della competenza e il compito pedagogico. Tra le varie caratteristiche del costrutto di competenza ve ne sono due che vengono qui chiamate in gioco. La prima caratteristica è costituita dal fatto che la competenza non è un valore assoluto, qualcosa che o c'è o manca, ma è qualcosa che si perfeziona nel tempo, per livelli progressivamente superiori, ma che è sempre, almeno potenzialmente, disponibile nei suoi livelli iniziali. L'insegnante non dà la competenza, l'insegnamento non la produce. Il compito educativo consiste nel riconoscere il livello di competenza disponibile e partire da quel livello (cioè da dove si trova concretamente la persona in apprendimento) e cercare di farlo evolvere. Partire da dove si trova il bambino, questo ci viene raccomandato. Torna alla mente la lezione di Vygotskij, la riflessione sulla zona di sviluppo prossimale.

Ma, se la competenza è sempre disponibile, almeno a livelli molto iniziali, si può anche dire che la competenza è sempre irraggiungibile. Si tratta di paradosso solo apparente. Dire che la competenza è irraggiungibile significa riconoscere che c'è sempre un'ulteriorità possibile, rispetto al grado di padroneggiamento che una persona possiede. Pensiamo a un grande musicista, a un atleta, a un ricercatore importante: nessuno che sia veramente competente dirà mai di essere arrivato, di non aver ormai più niente da imparare, da scoprire. La persona competente è impegnata in un percorso incessante di perfezionamento, e questo non perché costretta, ma perché appassionata.

Quando riflettiamo su questo aspetto della competenza, il suo legame con la passione, comprendiamo meglio quale rivoluzione straordinaria può apportare all'apprendimento una didattica orientata alle competenze e non semplicemente alle conoscenze o alle abilità.

Diventare cittadini

Le *Indicazioni* però non si limitano a porre la competenza come riferimento prescrittivo del curricolo. Al centro dell'attenzione educativa e didattica sta la persona. Non si tratta, però, di un individuo isolato, avulso dalla rete delle relazioni sociali, considerato come singolo. *“La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale”*.

Quando inizia la formazione alla cittadinanza? Un bambino, un piccolo bambino di scuola dell'infanzia, può essere coinvolto in questo percorso educativo? Quando un bambino inizia a diventare 'cittadino'?

Le *Indicazioni* assegnano alla scuola dell'infanzia una quarta finalità, rispetto a quelle tradizionali, già presenti negli Orientamenti della scuola materna (identità, autonomia, competenza). La quarta finalità è la cittadinanza. Si comincia a diventare cittadini quando si comincia a uscire dall'egocentrismo e ad aprirsi agli altri e alla realtà. Si comincia a diventare cittadini quando si comincia a prendersi cura di se stessi, degli altri, del proprio ambiente di vita, del mondo. Si comincia a diventare cittadini non quando si imparano le regole della convivenza, ma quando si praticano. Le competenze perdono di significato se non contribuiscono a questo scopo.

Tante volte abbiamo sentito ripetere, solitamente riportandolo a Morin, il detto “*È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*”. La scuola dell'apprendimento è la scuola delle teste ben fatte. Ma non è ancora sufficiente, non ci si può accontentare.

Ci sono al mondo tante 'teste ben fatte', che però non agiscono bene. 'Teste ben fatte' che mettono la loro competenza al servizio dell'inganno, della violenza, della rapina; 'teste ben fatte' che rovinano l'ambiente per il loro profitto, che usano la loro competenza per manipolare gli altri; 'teste ben fatte' che fanno del male.

Introdurre i bambini a essere cittadini attivi e consapevoli è essenziale, e non è mai troppo presto per iniziare. Le parole servono, l'esempio ancora di più. E, più ancora, serve offrire non appena possibile l'occasione di fare qualche cosa per gli altri, di sperimentare, in prima persona, la bellezza della responsabilità sociale. È questa la dimensione politica dell'apprendimento, nella sua accezione più profonda e più bella, etica ed estetica, di 'amore per la città'. I bambini non sono troppo piccoli per iniziare. Ma questo accompagnamento va fatto con delicatezza, in modo non ideologico, non sovrappo-
nendo la nostra ragione al pensiero dei bambini, non a prescindere dai loro sentimenti. Bisogna solo avere fiducia in loro, sapere di che cosa sono capaci, prenderli sul serio, essere in grado – come ci ricorda Korczack – “*di innalzarsi alla loro altezza*”.

OUTDOOR EDUCATION: L'AMBIENTE CHE EDUCA

Roberto Farné

Perché l'*outdoor education*?

Con *Outdoor Education* (OE) a livello internazionale ci si riferisce a una vasta area di pratiche educative il cui comune denominatore è la valorizzazione dell'ambiente esterno nelle sue diverse configurazioni, assunto come ambiente educativo. L'orientamento pedagogico dell'OE non definisce né prescrive quali attività o percorsi didattici debbano essere attuati o quali obiettivi si debbano raggiungere, perché questo attiene alla specificità del contesto educativo (scolastico o extrascolastico) e alle scelte di insegnanti e educatori. L'OE pone 'semplicemente' l'accento su un punto di vista, o meglio, su un orientamento pedagogico: quello di valorizzare al massimo le opportunità dello star fuori (*outdoor*) e del concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione⁶. Consegnato per lo più a *time-budget* ridottissimi di tempo libero e sotto il costante controllo di adulti (tempo 'disponibile' più che 'libero'), nella nostra società lo spazio esterno è ormai completamente disabitato da parte dell'infanzia.

Un'infanzia agli arresti domiciliari

Se riteniamo che l'ambiente esterno, nelle sue molteplici forme naturali e sociali, come spazio di gioco e di autonomia del bambino, di movimento e di esplorazione, debba avere una propria rilevanza formativa, allora il problema è come restituire all'infanzia un campo d'esperienza che nel recente passato le apparteneva 'naturalmente' e che le è stato sottratto. L'attenzione ai temi e alle pratiche che definiamo di *Outdoor Education* hanno acquisito sempre più rilevanza a livello internazionale in campo pedagogico. Tale orientamento nasce da una parte dal disagio di una condizione dell'infanzia sempre più 'agli arresti domiciliari e scolastici', impossibilitata a muoversi nel territorio se non in situazioni di libertà vigilata, inibita nella ricerca di quel 'senso dell'avventura' che contempla le esperienze dove 'correre il rischio' fa parte del gioco. Dall'altra dalla constatazione sulla base di dati empirici di ricerca che:

- a) sono progressivamente diminuite nel tempo le abilità e le competenze psicomotorie dei bambini;
- b) è aumentata la popolazione sovrappeso e in condizione di obesità nell'età dello sviluppo;
- c) i bambini manifestano fragilità e insicurezza psicologica e sociale nell'affrontare direttamente situazioni problematiche.

⁶ R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma, 2014.

Il bambino ‘fuori’

Già alla fine degli anni Settanta René Schérer e Guy Hocquenghem scrivevano che “*il bambino fuori, che vive cioè al di fuori di una qualche trama familiare, scolastica, e in genere di sorveglianza, è propriamente inimmaginabile, perché è irreperibile*”⁷. Il bambino che si muove all’aperto sarebbe, in realtà, pienamente a proprio agio; i bambini hanno sempre avuto negli ‘spazi fuori’ i luoghi elettivi per la propria socializzazione e per i propri giochi. Questa condizione, che fino al recente passato era del tutto normale, oggi destabilizza l’adulto: ai suoi occhi (non a quelli del bambino) l’ambiente esterno è diventato pericoloso, malsano, insicuro, inadatto e inospitale per i bambini se non sotto stretta sorveglianza di adulti. Per consentire una certa abitabilità o percorribilità infantile l’ambiente esterno deve essere recintato, controllato, bonificato...

Quale ambiente d’apprendimento?

L’ottica dell’OE va nella direzione di abbassare la centralità dello spazio-scuola come luogo ‘esclusivo’ dei processi didattici, ponendo l’ambiente esterno come spazio di esperienze formative, a partire da quello più prossimo: il giardino della scuola o il cortile, pochissimo utilizzato dai bambini che abitano quotidianamente la scuola. Ai bambini che frequentano la scuola primaria, spesso non è neppure concesso di trascorrere il breve tempo della ricreazione all’aperto, né si fa attività motoria all’aperto; mentre nelle scuole dell’infanzia l’uso dello spazio esterno è ridotto ai minimi termini. Un’indagine condotta in Italia su un gruppo significativo di insegnanti di scuola dell’infanzia ha rilevato che oltre il 70% dichiara di non utilizzare con continuità lo spazio esterno, soprattutto per ragioni di clima, rischi che potrebbero correre i bambini, difficoltà di gestione, ecc.⁸.

Il lavoro didattico viene normalmente pensato indoor e il significato prevalente dato al concetto di *ambiente di apprendimento* di matrice costruttivista è quello di un’aula o di uno spazio scolastico attrezzato con tecnologie e supporti multimediali. Eppure il più naturale ambiente di apprendimento è quello esterno, dove le conoscenze avvengono in presa diretta attraverso il corpo, le sue sensibilità e la sua intelligenza. Raramente lo spazio esterno di una scuola è investito di un progettualità didattica fatta di strutture e arredi adeguati a svolgere attività che solo fuori possono esprimere le loro potenzialità. L’ambiente esterno nell’orientamento pedagogico che sosteniamo non è la ricerca della ‘natura’ (concetto quanto mai ambiguo) e neppure lo spazio dato al momentaneo sfogo motorio di bambini tenuti per ore sotto pressione in classe. È *Outdoor Learning*, cioè apprendimento che si sviluppa attraverso percorsi ed esperienze che non sono riducibili allo spazio scolastico e non sono sostituibili da ambienti virtuali.

⁷ R. Schérer, G. Hocquenghem, *Co-ire. Album sistematico dell’infanzia*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1979.

⁸ G. Revelli, *Pratiche di educazione alla corporeità nella scuola dell’infanzia*, Educatt, Milano, 2010.

Il valore dell'esplorazione

L'OE intende sviluppare la curiosità e l'esplorazione del bambino, farlo sentire attivo lungo linee di 'ricerca' appena suggerite dall'adulto. È *l'avventura formativa* il clima che anima l'OE, che non vuol dire improvvisazione, ma predisposizione minima di ciò che è indispensabile, lasciando poi alla libertà esplorativa la ricerca, le domande, le possibili soluzioni dei problemi.

Ci piace pensare a un'aula scolastica che comprende insieme lo spazio interno ed esterno: *dentro* ci sono l'arredo e i materiali didattici necessari, *fuori* c'è uno spazio con piante da coltivare, attrezzi da lavoro, strumenti e allestimenti per varie attività (scientifiche, espressive, laboratoriali, ludico-motorie, ecc.). Le esperienze di apprendimento richiedono ambienti di apprendimento: dentro e fuori senza soluzione di continuità. Posso insegnare ai bambini il ciclo dell'acqua, diceva Alberto Manzi, e se lo svolgo in modo didatticamente adeguato i bambini lo capiscono e lo imparano. Ma se un bambino ha avuto l'esperienza della pioggia sul viso, quell'apprendimento sarà diverso⁹.

Ritorno alla natura del gioco

Nel libro *L'ultimo bambino nei boschi*, divenuto famoso per aver definito il concetto di NDD - *Nature Deficit Disorder*, l'autore Richard Louv sostiene che lo stile di vita dei bambini nelle nostre società più sviluppate favorisce l'insorgere di un 'disturbo da mancanza di rapporto con la natura', le cui conseguenze possono rivelarsi gravi sul processo di crescita e di educazione dell'infanzia¹⁰.

È evidente che la nostra società 'del benessere' produce come effetto collaterale dosi massicce di 'malessere' di cui i bambini sono gli evidenziatori primari. E se il *nature deficit disorder* fosse una causa primaria degli altri *disorder...*?¹¹ È un'ipotesi plausibile, anche se difficilmente possiamo pensare di ricreare un 'order' nello sviluppo psicosociale dei bambini riportandoli a vivere nei boschi e, ovviamente, non è questa la proposta di Louv. Il punto è l'alienazione che si è progressivamente generata (che noi adulti abbiamo generato) nella vita dei bambini per cui la 'natura', che non è tanto l'ambiente naturale che possiamo evocare ma difficilmente trovare, quanto la natura dell'infanzia, cioè la sua costituzione biologica, richiede tempi e spazi per esprimersi nella forma più originaria di cui dispone e di cui ha un bisogno insopprimibile: il gioco libero. È questa la tesi di fondo del libro di Peter Gray *Lasciateli giocare*¹². Gray non fa alcun riferimento al

⁹ R. Farné, *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna, 2011.

¹⁰ R. Louv, *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2006.

¹¹ Tale disturbo richiama il più familiare ADHD - *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, entrato nel linguaggio comune come disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, che pare riguardi un numero crescente di bambini nelle nostre scuole. Sono in aumento i bambini con BES (Bisogni Educativi Speciali) e quelli che presentano difficoltà sul piano emotivo, relazionale ecc. L'ipotesi è che vi sia una relazione fra l'aumento di tali disturbi e quello che Louv definisce NDD.

¹² P. Gray, *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istinto del gioco renderà i nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*, Einaudi, Torino, 2015.

libro di Louv, ma i due testi condividono un orizzonte critico: quello di un disagio palpabile che riguarda la condizione dell'infanzia espropriata di campi d'esperienza fondamentali, e le gravi conseguenze che ciò comporta. Anche se Gary non la definisce così, tutta la sua trattazione ci induce a riconoscere una sorta di *Play Deficit Disorder* (disturbo da mancanza di gioco) che comprende anche la mancanza di rapporto con l'ambiente naturale, ma il cui campo di riflessione e di azione è più ampio. Peter Gary è uno psicobiologo che ha fatto del gioco il suo principale interesse scientifico sulla base da una parte dei suoi studi sull'evoluzione, dall'altra della sua esperienza di padre di un bambino del quale osservava sia l'intolleranza verso la scuola tradizionale, sia la straordinaria quantità di apprendimenti che sviluppava nei suoi giochi liberi da solo o insieme ad altri.

Alfabetizzazione ludica (*Play iteraci*)

Alla fine della scuola dell'obbligo ci dovremmo aspettare che un soggetto abbia conosciuto e anche praticato una molteplicità di testi: dalla fiaba al testo teatrale, dal linguaggio giornalistico a quello poetico, dalla scrittura scientifico-descrittiva a quella fantastica e persino surreale. Analogamente possiamo parlare di 'alfabetizzazione ludica' e cioè della capacità acquisita a partire dall'infanzia e nel corso dello sviluppo di praticare una gamma ampia di giochi; per semplificare potremmo riferirci alle macro categorie ludiche di Cavillosi¹³: i giochi di competizione, di fortuna, di vertigine, di mimesi. Oppure, sulla base delle differenti abilità che si mettono in gioco, potremmo parlare dei giochi di movimento, di manualità, di intelligenza, di socialità ecc.

Playstation e videogiochi sono tipiche espressioni della lucidità di questo tempo e di questa cultura; non è l'interesse e la dedizione a questi giochi che deve preoccupare, ma il fatto che i bambini rischiano di non praticare altre esperienze ludiche, non per colpa dei videogiochi ma perché vengono meno le condizioni ambientali e sociali che ne consentono la conoscenza. Non è il gioco che manca nella vita dell'infanzia della nostra società, è il repertorio dei giochi che si è ridotto a pochissime tipologie e a pochissimi esemplari all'interno di tali tipologie. L'alfabetizzazione ludica consente ai bambini di apprendere ed esercitare, attraverso diverse forme di gioco, quella vasta gamma di abilità psicomotorie e logiche, sociali e immaginative, manuali ed emotive che contribuiscono, tutte, alla formazione della sua personalità. Non è il bambino ad avere difficoltà a mettersi in gioco, siamo noi adulti, oggi, ad avere difficoltà a 'mettere in gioco' i bambini, cioè a creare le condizioni perché si sviluppi la loro *play iteraci*.

¹³ R. Caillou, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, con note di G. Dossena, Bompiani, Milano, 1981, ed. orig. 1967.

IDENTITÀ PEDAGOGICA E MODELLI ORGANIZZATIVI

Susanna Mantovani

Infanzia: nuovi orizzonti e significati

Siamo in presenza di un rinnovato interesse verso l'infanzia e i servizi educativi a essa dedicati, cioè quel complesso di strutture integrate che a livello europeo vengono oramai definite come ECEC (*Bearli Childhood Education and Care*, Educazione e Cura dei bambini nell'infanzia), e che riguardano l'intero periodo che precede l'istruzione formale. Anche nel nostro Paese si assiste a una rinascita di attenzione verso queste tematiche, nella prospettiva di una forte integrazione pedagogica e organizzativa per la fascia di età 0-6 anni, da qualcuno condivisa, da altri meno, ma comunque degna di discussione.

Ci dobbiamo però confrontare con un altro elemento impegnativo, che si riferisce alla riduzione delle risorse per il funzionamento quotidiano dei nidi e delle scuole dell'infanzia e per la formazione degli operatori. Questo fattore ci costringe, da un lato, a definire nuovi orizzonti coraggiosi seppure di lunga prospettiva, e dall'altro a trovare modalità creative e sostenibili per utilizzare nel modo migliore le risorse a disposizione. Se il "sistema 0-6" (e in particolare la scuola dell'infanzia) riuscirà a farlo, potrà proporre un modello di alto valore educativo, per i bambini e le famiglie. Una istituzione che si impegna su questi punti è un esempio di cittadinanza responsabile, in quanto riesce a conciliare la tutela dei diritti e del benessere con il principio della 'sostenibilità'.

In questo scenario, la scuola dell'infanzia può arricchire la propria identità di significati nuovi, costruendo un'immagine insieme forte e flessibile del servizio educativo. La scuola dei piccoli sta ripensando al proprio sé e a questo obiettivo sono finalizzati i numerosi momenti di incontro, seminari e convegni che si stanno realizzando in tutta Italia.

I fondamenti dell'identità

Ma qual è l'identità pedagogica della scuola dell'infanzia italiana? Molti principi possono certamente essere desunti dai documenti programmatici di riferimento (gli Orientamenti del 1991, le Indicazioni del 2007), alla cui elaborazione ho partecipato. Innanzi tutto sta il radicamento della scuola nella comunità. Di fronte agli osservatori stranieri che ci chiedono con insistenza i nostri riferimenti culturali (Piaget? Vygostskij? *Reggio Approach*? Sergio Neri?) possiamo rispondere che le nostre scuole e i nostri servizi educativi sono esperienze di comunità che incontrano saperi e teorie, non viceversa. Non abbiamo pratiche educative ricavate da teorie pur importanti, ma fatalmente parziali e

provvisorie; abbiamo invece esperienze di comunità che utilizzano ‘lenti teoriche’ per comprenderle e dare loro valore. Non si parte mai dai saperi per tradurli automaticamente in pratiche didattiche.

Facciamo quindi riferimento a una pedagogica olistica, che prende avvio con Rousseau (anche prima), si innesta sul pensiero di Dewey e sposa una visione unitaria del bambino, ma che non fa di tutta l'erba un fascio, perché mantiene attenzione a specifici aspetti dello sviluppo, seppure in un'ottica integrata. È basata su categorie come quella di *autonomia* (ben presente nei documenti europei), che va oggi ridefinita non solo in termini montessoriani, ma aggiornata, grazie a una osservazione approfondita e al lavoro formativo con gli insegnanti. *Identità e competenze* (anzi, meglio al singolare, ‘competenza’) sono gli altri elementi caratterizzanti il progetto pedagogico della scuola dell'infanzia.

Per molto tempo la scuola dell'infanzia non ha voluto sentire parlare di curricolo, ma il curricolo non è una costrizione, è piuttosto un'opportunità, di cui non bisogna aver paura. Sposare un approccio olistico non significa trascurare l'apprendimento, il quale fra l'altro è complessivo e non sopporta la separazione tra il dato socio-emotivo e gli aspetti cognitivi. Sarebbe un'operazione teoricamente retrò. Abbiamo bisogno di una visione nuova di apprendimento e di competenza.

Il benessere dell'esperienza

Il concetto di ‘benessere’, che oggi viene fortemente sostenuto nei documenti europei, può essere riferito ai bambini (da soli o insieme), ma anche alle istituzioni educative. Il benessere è la finalità di ogni lavoro educativo. La sua definizione si è andata ampliando, al di là delle sue accezioni essenziali, fino a comprendere la vita, la salute, la felicità e l'assenza di povertà (intesa come prosperità). Non vanno considerate solo la presenza e la qualità delle relazioni essenziali per lo sviluppo, ma anche il gioco, la soddisfazione del bisogno di conoscenza e di esperienze sociali allargate e positive. Il benessere quindi (cfr. *Consorzio per il benessere europeo*) consiste nel realizzare il potenziale specifico di ciascun bambino attraverso il suo sviluppo fisico, emozionale, mentale, spirituale, in rapporto a se stesso, agli altri e all'ambiente, in una visione articolata e olistica, che tiene conto di molteplici esperienze dei bambini. La scuola, quella dell'infanzia *in primis*, ha il compito di garantire il benessere al bambino interpretandolo in modo articolato (analogamente al concetto di cura) e non secondo un approccio riduttivo, ma per rispondere alla pluralità dei bisogni e dei diritti fondamentali dei bambini, da parte di una scuola mentalmente ricca che deve essere in grado di andare oltre una visione puramente scolastica.

Per i bambini significa vivere situazioni inclusive e non discriminanti, vedere valorizzate le proprie potenzialità, sperimentare regole di vita quotidiana coerenti e proposte con giusta gradualità, sviluppare capacità di azione e di iniziativa (definita *agency* nei documenti internazionali), poter comunicare in modo efficace, sentendosi ascoltati e messi in grado di prendere l'iniziativa nella comunicazione, svolgere attività che consentano di apprendere attivamente diversi linguaggi e di esprimersi attraverso di essi, veder

valorizzati e documentati i propri progressi (la documentazione favorisce infatti il ripensamento, la riflessione e la memoria). Significa disporre di tempi distesi per il gioco e la concentrazione, vivere in ambienti curati, nei quali gli spazi e gli arredi rispecchiano il valore attribuito all'infanzia, sviluppare un rapporto diretto ed equilibrato con l'ambiente naturale, sentendosi coinvolti nell'impegno per la sostenibilità. Significa anche sperimentare relazioni positive con gli adulti, con i propri educatori, con i famigliari e con gli altri operatori.

Il benessere dell'organizzazione

C'è anche il benessere nei servizi educativi, necessario per garantire quello dei bambini. Possiamo interpretarlo come benessere organizzativo, che si manifesta nel senso di appartenenza degli operatori, nell'assunzione di responsabilità individuali e di gruppo, nella disponibilità a impegnarsi nell'arricchimento del proprio patrimonio culturale. Il 'benessere responsabile' è una finalità importante per una scuola e si traduce in spazi curati, in un ambiente pensato, non nel senso del lusso, ma come responsabilità nell'usare al meglio le risorse, anche per poterle proteggere e, laddove possibile, potenziare.

Il concetto di benessere va quindi aggiunto ai grandi assi della scuola dell'infanzia, e ci deriva da tanti anni di buona cultura dell'infanzia, almeno dal 1968. Si richiede una scuola aperta e flessibile (come la mente di cui parlava Einstein). È la sfida delle competenze, del curriculum, dei campi di esperienze, dispositivi che devono preservare l'originalità e la qualità dei contesti di apprendimento e di sviluppo per l'infanzia.

L'idea di contesto è un concetto delicato, sistemico, ripreso da Vygotskij, e ci ricorda come tutto ciò che costituisce l'esperienza del bambino è connessione. Interpretare la scuola dell'infanzia come luogo di vita, piuttosto che di erogazione di programmi scolastici, è un vanto per la scuola dell'infanzia italiana. Nel mondo accademico anglosassone si parla ancora di programmi per l'infanzia, un concetto che si lega a una visione deficitaria di bambini svantaggiati, appunto 'bisognosi' di programmi di tipo compensativo, intensivo, magari erogati per alcune ore settimanali.

L'enfasi sulla valutazione misurabile

Nella nostra tradizione pedagogica parliamo di scuole come luoghi di vita, ove avvengono apprendimenti attraverso modalità sociali e naturali. Ecco perché guardiamo con sospetto alla sfida della *readiness*, dell'esser pronti per andare alla scuola primaria. Spero che ci libereremo presto di questo 'mostruoso' costrutto, assai antiquato, che là dove è stato applicato ha finito con il danneggiare i bambini più fragili, cui era negato l'accesso all'istruzione formale per motivi di salute o di disabilità, per provenienza sociale e culturale. Dobbiamo certamente fare in modo che i bambini siano pronti, ma non dobbiamo 'misurare' se lo sono; magari facciamo con noi stessi, nei confronti della nostra azione. Questo non significa rifiutare la valutazione, ma renderci conto, collegialmente e individualmente, della validità di quello che proponiamo ai bambini.

C'è oggi una spinta alla misurabilità, come unico paradigma e criterio di qualità. Occorre certamente disporre di indicatori quantitativi di misurazione, ma tenendo ferme alcune concettualizzazioni qualitative, da interpretare come costrutti altamente culturali, che si differenziano nei diversi contesti sociali del nostro paese, dove ogni scuola ha le sue caratterizzazioni che, in un'universalità di modi di intendere i bambini e il loro benessere, sono preziose proprio perché nascono nelle comunità.

La ricerca sul curricolo 'integrato'

Ci sono visioni del curricolo che 'spacchettano' gli aspetti socio-emotivi da quelli cognitivi, articolandolo per discipline. C'è invece una modalità più attuale che fa riferimento al lavoro per progetti, oggi definito come curriculum 'emergente'. Sono proposte che vengono dal contesto e che sono sviluppate dal gruppo educativo per incontrare, mettere in gioco ed elaborare i diversi saperi dei bambini. È un approccio olistico che non trascura gli aspetti specifici, ad esempio, la conoscenza della natura e dell'ambiente, il rigore di ciò che si osserva, le modalità logiche (mettere ordine e classificare ciò che si fa), l'attribuzione di significato, il senso di responsabilità e di appartenenza al mondo dei viventi. Sono tutti gli elementi che entrano in gioco in un curricolo integrato, che richiede un occhio ampio e flessibile, interdisciplinarietà, capacità di collaborazione.

Le competenze 'morbide' (*soft skill*)

Parliamo delle cosiddette *soft skill* (chiamiamole pure competenze 'morbide, soffici'). Ci riferiamo alla capacità di lavorare in gruppo, di vedere i nessi tra i diversi aspetti della realtà, di fare ricerca sugli stessi temi, tenendo lontana la parcellizzazione delle discipline. I bambini (poi i ragazzi e i giovani) devono affrontare il mondo disponendo di competenze effettivamente trasversali, che si acquistano attraverso proposte didattiche mirate, rigorose, specifiche, sperimentando diversi linguaggi (la scienza, la musica, il numero), in sintonia con l'ambiente e con i saperi degli educatori.

Le competenze morbide (le *soft skill*) rischiano di andare perdute. Chiediamoci come mai i bambini piccoli si impegnano (sudano) e hanno una capacità di concentrazione altissima, quando 'esplorano', qualità che perdono quando passano alla scuola che viene dopo (al di là dei problemi della latenza). La scuola dell'infanzia deve salvaguardare la ricchezza naturale della sua proposta, senza farsi soverchiare da modalità più strutturate che sono adatte ai periodi scolastici successivi. Già a questa età si possono manifestare talenti, curiosità specifiche, attrazione per certe tematiche. L'eterogeneità del gruppo classe, anche se omogenea per età e livello di sviluppo, è un elemento fondamentale per l'apprendimento collaborativo, secondo una modalità che chiediamo anche ai ricercatori di più alto livello.

Quali sono le competenze trasversali? Identità, consapevolezza di sé, espressione di sé con linguaggi diversi, rispetto di sé e quindi anche degli altri, autoregolazione, autonomia, accettazione della diversità. *Proprio perché ho un io forte, solido, guardo con interesse, rispetto e curiosità gli altri.* Essere competenti vuol dire anche essere sensibili ai diversi

contesti (ad esempio quelli interculturali), per rispondere alle diverse situazioni in modo adeguato. Competenza è appassionarsi, identificarsi in ciò che si fa, avere voglia di apprendere, e poi persistenza, perseveranza, tenuta nel tempo. Sono valori forti per la scuola di oggi, dove una grande quantità di stimoli porta a una frammentazione dell'attenzione e dell'esperienza.

È importante allora ritornare sulle esperienze, richiamare i bambini (in maniera non rigida o autoritaria) al rispetto dei tempi, alla collaborazione, al lavoro di gruppo con gli adulti, a condividere gli scopi dell'azione. Già dai 3 ai 6 anni si può cogliere il significato di ciò che si fa, rendendosi conto delle diverse e reciproche abilità messe in gioco, lavorando in squadra con lo spirito di ricerca, cosa che non appiattisce affatto l'identità del singolo. A scuola si può mettere alla prova la capacità di ripensare a quello che si è fatto, mediante la documentazione e altri strumenti di rievocazione, ma anche attraverso la distribuzione dei ruoli in un gioco simbolico ben fatto, che via via cresce. Si arriva anche a un primo momento di autovalutazione di sé (*questo non lo so fare ancora, lui – o lei – lo sa fare, questo è bene che lo faccia tu*). Nella scuola dell'infanzia si fonda un primo momento di consapevolezza di sé (*chi sono io, chi sei tu, cosa so fare*), attraverso esperienze sociali e personali.

Il modello organizzativo

Il lavoro per progetti consente un approccio olistico senza trascurare nessun campo di esperienza o competenza specifica, favorendo il mantenimento dell'attenzione dei bambini, la sollecitazione della memoria, lo sviluppo di processi che durano nel tempo, e contrasta, integrandoli, la frammentazione degli apprendimenti. Tutto questo avviene grazie a spazi, tempi, relazioni adeguate in un ambiente arricchito dall'eterogeneità che troviamo nelle nostre classi.

L'identità e la tradizione della scuola dell'infanzia sono grandi, ma è vero che usciamo da un periodo di depressione per i servizi educativi del nostro paese. Molte parole chiave che venivano dalla nostra esperienza italiana sono rimaste un po' in ombra da noi, mentre sono diventate concetti chiave nei documenti internazionali. Riprendiamoci l'iniziativa. Temi come il coordinamento pedagogico, la documentazione, la formazione del personale (e non l'astruso *training*) sono il patrimonio della nostra scuola, che ci consente di andare in modo sostenibile e coraggioso verso il futuro. Di questo fa parte anche la nostra idea di curriculum, che è il modo in cui permettiamo ai bambini di mostrare le loro potenzialità di apprendere, ascoltando anche quello che hanno da dire i genitori, anche se spesso si esprimono 'male' (in modo acerbo), perché i genitori hanno antenne e sensori sul mondo che è davanti ai loro figli.

Il dialogo con i genitori

Siamo in una fase di scelte poco coraggiose in fatto di genitorialità. Nascono pochi bambini nel nostro paese e questo è un segno di depressione. Ci sono però anche genitori che hanno il coraggio di fare figli; hanno idee, ma anche timori su quello che i loro

bambini devono apprendere per vivere in modo attivo nel mondo che verrà. Spingono di più, rispetto a qualche anno fa, su elementi di qualità, su competenze un po' più alte (la lingua, le lingue straniere, i plurilinguismi che stanno nelle nostre teste). Ci chiedono di essere noi a dare le regole, e invece in questo campo occorre essere pienamente corresponsabili.

Le tecnologie: un linguaggio fra tanti

La scuola dell'infanzia non può non occuparsi di tecnologia, non per insegnarla ai bambini, perché in loro c'è già una naturalezza di accesso agli artefatti tecnologici. Le tecnologie non sono solo i tablet o la LIM o il *total body*: i bambini fanno filmati, fanno fotografie, controllano le immagini, padroneggiano le situazioni. Le tecnologie sono strumenti per documentare, per lasciare tracce, non sono semplicemente strumenti pericolosi che creano dipendenza. Purtroppo esistono. Per questo la scuola dell'infanzia è un elemento di riequilibrio per l'esperienza dei bambini. C'è chi vorrebbe proporre asili a casa, fornendo magari le *App* per rendere i bambini intelligenti. La scuola dell'infanzia può usare come mezzo, non come fine, la tecnologia, senza paura, così come le lingue, ma può mantenere la sua originalità (cioè la sua forza) e quindi un contesto educativo in cui tutti i linguaggi (il corpo, l'esperienza diretta, la vicinanza, la natura, gli odori, i profumi) restano nella vita dei bambini.

La ricerca continua...

La scuola dell'infanzia, dal punto di vista psicologico-antropologico, è una nicchia di sviluppo, un ambiente evolutivo, un luogo in cui docenti, studiosi, genitori, bambini attribuiscono significati diversi alle esperienze, con interpretazioni che si arricchiscono anche grazie alle dinamiche interculturali.

Abbiamo bisogno di una ricerca educativa rinnovata, perché la conoscenza avanza attraverso il dialogo e il confronto, se ben strutturati e su temi rilevanti. Riadattando liberamente una citazione di Robert Levine, si può affermare che la ricerca può contribuire a concentrare le risorse delle comunità (anche di quella professionale) in uno sforzo culturale di reciproco riconoscimento, e diventare un modello di coesione sociale. I servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono sempre stati in Italia una fucina, un crogiuolo di dibattiti, di partecipazione, di ricerca, di collegamento tra territorio e ricerca, molto più di altri livelli di scuola. Con questa ricchezza potremo affrontare insieme le sfide che ci attendono nei prossimi anni.

L'EDUCAZIONE PLURILINGUE. MONITORAGGIO SULLE ESPERIENZE IN ATTO

Gisella Langè

Un'educazione di qualità per la fascia di età 0-6 anni

Assicurare a tutti i bambini un'educazione di qualità sin dalla prima infanzia è un obiettivo centrale nelle agende politiche di tutti i paesi europei. Le ricerche hanno dimostrato che le ricadute positive dell'educazione e cura della prima infanzia (in inglese ECEC - *Early Childhood Education and Care*) si registrano sia sul piano personale (poiché conducono a migliori risultati scolastici), sia sul piano sociale ed economico (poiché permettono di ridurre in futuro la spesa pubblica per il welfare, per la salute e, addirittura, per la giustizia). L'educazione preprimaria, infatti, può contribuire alla riduzione della diseguaglianza, offrendo a tutti i bambini, soprattutto a coloro che provengono da un background svantaggiato, stesse opportunità educative.

In questa prospettiva, negli ultimi anni l'Unione Europea ha messo a fuoco una nuova definizione per l'apprendimento 'precoce' delle lingue (ELL - *Early Language Learning*): se dieci anni fa si raccomandava lo studio di una lingua straniera a partire dalla scuola primaria, ora si chiede ai paesi membri di offrire l'insegnamento/la sensibilizzazione alle lingue nella fascia di età 3-6 anni. Mettere i bambini in contatto con altre lingue sin dalla primissima infanzia può influenzare, oltre che l'apprendimento futuro, anche l'atteggiamento nei confronti di altre culture, con evidenti benefici sul piano linguistico, cognitivo, affettivo e sociale.

Le motivazioni alla base di questa scelta partono sia da ricerche socio-linguistiche sia da recenti studi neurolinguistici, che evidenziano quanto sia fondamentale cominciare presto perché i circuiti neurologici si attivano meglio se si viene esposti da piccoli a una lingua straniera. Anche a livello di apparato fonatorio i suoni si articolano più facilmente nella fascia d'età più bassa. Claude Hagège, per esempio, sostiene che all'età di 11 anni si è acquisito l'*oreille nationale*: se un bambino non viene esposto a più di una lingua prima di quell'età, presenterà maggiori difficoltà ad apprendere e a interagire in contesti linguistici e culturali diversi. Prima si è esposti a una lingua straniera e la si impara, meglio è. Studi e indicazioni europee lo confermano.

Uno studio di un Gruppo di lavoro della Commissione Europea, creato nell'ambito del Programma di lavoro denominato *Istruzione e Formazione 2020 (Education and Training - ET 2020)*, ha fornito nel luglio 2011 indicazioni su come favorire concretamente l'attivazione di attività linguistiche nella scuola dell'infanzia e ha analizzato vari modelli didattici presenti nel nostro continente. Il documento *Language Learning at Pre-Primary School Level:*

*making it efficient and sustainable. A Policy Handbook*¹⁴ offre linee d'azione e *best practice* che stimolano ad attivare nuovi interventi e nuove pratiche nei vari sistemi educativi.

I documenti europei sulla scuola per la prima infanzia

In base al rapporto *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*¹⁵ permangono forti differenziazioni tra le diverse nazioni e soprattutto il servizio di educazione e cura nella fascia d'età inferiore ai tre anni risulta ancora carente nella maggior parte dei paesi europei. L'accessibilità è considerata uno dei fattori chiave per assicurare un'ECEC di qualità, tuttavia sono diversi gli approcci che ciascuna nazione attua nei confronti del sistema di ECEC. Vi sono paesi che possiedono un sistema integrato di cura ed educazione con un medesimo approccio per tutta la fascia d'età dalla nascita sino alla scuola primaria. Altri, invece, presentano un sistema distinto in due fasi separate in base all'età. In tal caso la competenza è distinta tra i Ministeri della salute, del welfare e della famiglia per i bambini più piccoli e il Ministero dell'istruzione per gli altri.

La disponibilità e l'accessibilità dell'ECEC dipendono non solamente dalla qualità e dai costi del servizio, ma anche dai fattori culturali e dalle politiche sociali che possono riconoscere periodi più o meno lunghi per i congedi parentali. La maggior parte dei paesi europei garantisce un posto nelle strutture educative, riconoscendolo come un diritto legale oppure rendendo la frequenza obbligatoria per almeno uno o due anni prima dell'inizio della scuola primaria. Tuttavia, ci sono differenze significative in relazione all'età in cui è garantito un posto nell'ECEC. Inoltre, la partecipazione nell'ECEC dei bambini in condizioni di svantaggio ha tassi più bassi, per questo la maggior parte dei Paesi offre un sostegno finanziario oppure un supporto linguistico a coloro che ne hanno bisogno.

Per garantire una reale accessibilità, in circa la metà dei Paesi l'ECEC è gratuito a partire dai tre anni, specialmente nei confronti di bambini svantaggiati, mentre sono richiesti contributi alle famiglie per la fascia di età al di sotto dei tre anni. I paesi nordici forniscono notevole sostegno ai genitori offrendo servizi di qualità con rette convenienti. Anche nei Paesi dell'Est i contributi delle famiglie sono bassi o, in taluni casi, il servizio è completamente gratuito; tuttavia i posti sono limitati, le liste d'attesa sono lunghe e la qualità dei servizi è variabile.

Il rapporto europeo evidenzia, inoltre, che la qualità dell'ECEC in molti paesi è influenzata dalla mancanza di finanziamenti, da qualifiche del personale carenti o basse, nonché da un'assenza di orientamenti educativi per i docenti.

¹⁴ European Commission. European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020), *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*, Brussels, 2011; in: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf.

¹⁵ Eurydice and Eurostat Report, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014, in: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf.

Tutti i paesi europei emanano linee guida ufficiali con l'indicazione di standard educativi e criteri per orientare la progettazione del curriculum, tuttavia, per la metà dei paesi, esse sono indirizzate esclusivamente alle strutture destinate ai bambini di età superiore a tre anni. Per i bambini più piccoli si tende a dare maggior importanza agli aspetti relativi alla cura rispetto a quelli educativi. Nei paesi con un sistema integrato unitario, per l'intera fase dell'ECEC le linee guida riguardano anche i bambini più piccoli.

La ricerca della qualità

Non va dimenticato il rapporto *Key Principles of a Quality Framework for ECEC*¹⁶ pubblicato da un Gruppo tematico ET 2020 della Commissione Europea, che offre suggerimenti su come monitorare e migliorare la qualità dei sistemi per l'ECEC. Il rapporto ha identificato e analizzato fattori di successo per lo sviluppo di politiche efficaci che possano guidare in modo adeguato i *policy makers*. I cinque aspetti da considerare sono: accessibilità, personale educativo, curriculum, valutazione/monitoraggio, *governance*/finanziamenti.

Al fine di migliorare l'accesso e la qualità dei servizi in questo campo, la Commissione Europea ha di conseguenza definito le seguenti priorità per l'insegnamento e l'assistenza della prima infanzia:

- mettere a punto orientamenti strategici;
- raccogliere più dati e promuovere la ricerca a livello europeo;
- favorire un uso più efficiente dei finanziamenti europei.

Ha infine delineato le prossime tappe:

- entro il 2020 almeno il 95% dei bambini in età prescolare, di 4 anni o più, dovrebbe frequentare la scuola dell'infanzia. I progressi registrati nei singoli paesi rispetto a questo obiettivo vengono monitorati su base annuale;

- la messa a punto di metodi per verificare la qualità dell'insegnamento e dell'assistenza nella prima infanzia grazie al coordinamento dell'apposito Gruppo di lavoro tematico.

Quali sviluppi futuri si prevedono per l'ECEC in Italia? Il progetto "0-6" (legge 107/2015) fornisce interessanti prospettive nell'ottica di un servizio di qualità sempre più orientato anche ai bambini inferiori ai tre anni. In breve, anche il nostro paese si sta orientando verso una 'educazione e cura' per la fascia d'età 0-6 anni.

Un'indagine sulle lingue straniere nella scuola dell'infanzia

Attualmente nella scuola dell'infanzia italiana non è previsto l'insegnamento delle lingue straniere sul piano ordinamentale, tuttavia negli ultimi anni si sono moltiplicate le esperienze di accostamento precoce a una lingua diversa da quella materna nelle scuole sia statali sia paritarie. Il documento "La Buona Scuola"¹⁷, nell'auspicare l'attiva-

¹⁶ European Commission, *Key Principles of a Quality Framework for ECEC*, 2014.

¹⁷ Settembre 2014.

zione di percorsi di insegnamento delle lingue straniere fin dalla scuola dell'infanzia, riconosce che ciò già costituisce una prassi consolidata 'in alcuni territori'. La Direzione Generale per gli Ordinamenti, consapevole della molteplicità e della varietà di percorsi attivati su tutto il territorio nazionale, ha voluto realizzare un monitoraggio sulle esperienze di insegnamento in lingua straniera nelle scuole dell'infanzia.

La pubblicazione *Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia. Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014*¹⁸ sintetizza i risultati dell'indagine, che ha coinvolto dirigenti scolastici e coordinatori delle attività educative delle scuole dell'infanzia, ove, negli ultimi tre anni e per almeno per un anno scolastico, siano stati offerti percorsi di insegnamento di una lingua straniera, oppure attività di sensibilizzazione alle lingue.

Il Rapporto delinea la prima caratterizzazione delle esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere nelle scuole, delle modalità con cui sono state attuate e delle ricadute che esse hanno avuto. Il numero di studenti iscritti alle 1.740 scuole dell'infanzia che hanno risposto è di 257.713, di cui 29.150 non italofoeni. La consistente percentuale di presenza di allievi non italofoeni nelle classi in cui viene introdotta la LS sollecita una serie di considerazioni sulla funzione e sul ruolo dell'esposizione a una terza lingua straniera, oltre quella d'istruzione e la madrelingua.

Le linee di tendenza

Il docente di riferimento. L'analisi dei dati mostra che la scelta del docente per le attività di insegnamento ricade soprattutto sul docente interno alla scuola qualificato per l'insegnamento di una LS (49,4%). Questa scelta viene bilanciata da una percentuale significativa di docenti esterni alla scuola (49,1%), composta da un 31,4% di docenti non madrelingua qualificati, dal 14,2% di docenti madrelingua specialisti per la fascia d'età e dal 3,5% di madrelingua volontari. Per le attività di sensibilizzazione alla LS la scelta del docente conferma la tendenza già emersa per le attività d'insegnamento. La maggior parte dei docenti coinvolti nelle esperienze possiede una laurea abilitante, o una laurea in lingue o un diploma magistrale ed è qualificato per l'insegnamento di una LS. Molti docenti dichiarano di avere anche seguito i corsi di formazione in servizio, di essere in possesso di una certificazione internazionale di LS o di certificazioni per l'insegnamento dell'inglese. La competenza linguistica della maggior parte dei docenti di riferimento si attesta tra i livelli B1 e B2 e in alcuni casi ci sono docenti con livelli C1 e C2.

Attività di insegnamento e di sensibilizzazione nella LS. L'84,8% delle scuole rispondenti dichiara di aver attivato forme di insegnamento della LS nella scuola dell'infanzia, mentre il 53,4% delle scuole dichiara di aver attivato forme di sensibilizzazione alle lingue. Il 48,7% delle scuole dichiara di aver attivato entrambe le attività di esposizione alla LS.

¹⁸ MIUR, Direzione Generale per gli Ordinamenti, *Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Rapporto sulla rilevazione*, 2014, in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA_Lingue_Straniere_Rapporto_Monitoraggio_Dicembre%202014

Modalità di attuazione degli interventi didattici o di sensibilizzazione. La maggior parte delle iniziative si attiva nelle sezioni a partire dai 5 anni, anche se ci sono esperienze a partire dai 3 e dai 4 anni. Gli interventi nella maggior parte delle scuole si svolgono una volta la settimana e gli incontri hanno una durata media di più di 30 minuti.

Tipi di attività. Le attività più citate sono per la quasi totalità quelle definite ludiche, tra cui: giochi di ruolo, giochi in lingua, filastrocche, attività con musica, canti, balli, forme di drammatizzazione, attività mimico-gestuali, lavori manuali, forme narrative, fiabe, uso delle *flashcard*, di oggetti quali marionette, *finger friend*, giocattoli, giochi di società, mediatori iconici, bingo, poster, ecc. Molti docenti usano risorse multimediali e la LIM. Tra gli approcci che vengono citati come tali, emerge in molte scuole l'adozione di attività di *Total Physical Response* (TPR), oppure attività basate su format narrativo, ad esempio *Le avventure di Hocus e Lotus*.

Uso della lingua straniera nella sezione. Nelle attività di insegnamento, la maggioranza dei docenti della scuola statale (68,3%) e delle scuole paritarie (67,3%) dichiara di usarla sempre o quasi, mentre circa un terzo dei docenti nelle scuole statali (30,8%) e in quelle paritarie (31,2%) dichiara di usare la LS solo qualche volta durante la lezione.

Le lingue straniere presenti nei campi di esperienza. Tra le lingue offerte dalle scuole rispondenti nell'ambito dell'insegnamento della LS è in netta prevalenza l'inglese (1430), mentre le altre lingue presentano valori estremamente ridotti: il francese (24), lo spagnolo (12), il tedesco (7), l'arabo (8) e il cinese (1). Dati analoghi si hanno per le attività di prima sensibilizzazione

Il parere dei genitori e dei docenti della primaria. Il parere dei genitori è decisamente positivo, così come quello dei docenti della scuola primaria che accolgono i bambini che hanno fatto l'esperienza di esposizione alla LS nella scuola dell'infanzia.

Un avvio promettente

Il Rapporto può essere considerato uno studio di contesto i cui risultati vanno analizzati in parte come 'informazioni utili' e in parte come 'quesiti' che tutti i portatori di interesse potranno utilizzare. L'indagine ha consentito infatti di raccogliere una serie di informazioni che descrivono una realtà molto vivace di esperienze sia di insegnamento sia di sensibilizzazione alla lingua straniera, tutte caratterizzate da approcci adatti alla fascia d'età 3-6 anni. La LS è considerata come un'attività importante per i bambini, utile per promuovere apertura e curiosità. L'indagine evidenzia come, nonostante la predominanza dell'inglese, siano presenti, sia pure sottorappresentate, altre lingue straniere: le lingue 'tradizionali', quali il francese, il tedesco, lo spagnolo, e le lingue 'emergenti', come l'arabo e il cinese.

Un elemento su cui è indispensabile intervenire in modo sistemico riguarda la formazione dei docenti all'insegnamento della lingua straniera: sembra infatti mancare un'attenzione specifica alla formazione di coloro che si dedicano a questo settore educativo.

Si può affermare, in sintesi, che il percorso per l'introduzione della lingua straniera sembra non solo avviato, ma ben definito nelle sue caratteristiche di base. Si auspica che la messa a sistema dell'insegnamento/sensibilizzazione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia possa dare un ulteriore e definitivo impulso alla diffusione e alla qualificazione della sua funzione educativa, caratterizzandosi come uno degli elementi di apertura della scuola italiana.

Figura 1 - ECEC: indicatori europei per la qualità nell'educazione infantile



Parte II

Le esperienze didattiche

CURA

PRENDERSI CURA DEGLI APPRENDIMENTI E DELLE RELAZIONI

Elisabetta Musi

Per secoli la cura ha rappresentato una condizione *implicita* della relazione educativa, scarsamente riconosciuta dalla cultura ufficiale. Poi si è constatato che senza cura la relazione educativa inaridisce, che senza attenzione¹ affettiva la comunicazione si spegne in una funzionalità indifferente alla vita emotiva delle persone, dei bambini e delle bambine. Sono state scritte pagine profonde e sapienti sulla cura come primarietà ontologica (Mortari, 2002; 2006; 2015), condizione imprescindibile che permette la realizzazione del poter essere di ognuno (Aa.Vv., 2008; Penso, 2009). Continuare a parlarne evidenzia il bisogno di ribadire questa conquista recente, facendone un presidio morale e culturale per il presente e per il tempo a venire. Si avverte infatti un generale degrado nelle relazioni interpersonali, gravate da una cappa di scoramento e sfiducia che la crisi – non solo economica – ha reso più evidente e che la cura, incubatrice di civiltà, può rimettere alle possibilità di cambiamento di ognuno, contrastando in questo modo la tentazione alla resa e alla rassegnazione.

Un sapere dell'esistenza, anima dell'educazione

Il sapere di cura introduce all'ontologia dell'umano, in cui la profondità emotiva del sentire sostiene la scoperta e l'incontro con l'altro. Esprime uno "*sguardo* dell'essere" (Distaso, 2002), che non tradisce ma riluce della presenza, un saper guardare *attraverso* le apparenze per cogliere la profondità del soggetto, la sua vita interiore, i suoi pensieri, le sue potenzialità che compaiono a sprazzi nella *vita visibile* (Merleau-Ponty, 2007). La cura è la sola dimensione capace di avvicinare l'intimità delle persone nel visibile e nell'invisibile (Contini, 2004 e 2009), di custodire quel potenziale evolutivo che l'educazione ha il compito di portare a realizzazione, e che richiede la capacità di rimettere la persona nello *sguardo* di se stessa (Distaso, 2002), dei suoi limiti e delle sue risorse. Feconda intuizione di ciò che rimane in ombra, la cura è respiro dell'esistenza, e presuppone che chi se ne fa portatore avverta anzitutto il compito di coltivare la *propria* umanità, offrendo la testimonianza di una passione per la vita che contamina, della tensione alla ricerca di senso e di congruenza tra la propria realizzazione e quella altrui. Si genera così una circolarità virtuosa, poiché il sapere di cura è legato all'apprendimento per

¹ Il valore formativo dell'attenzione è meglio espresso nella lingua tedesca, dove l'attenzione, *Aufmerksamkeit*, caratterizza anche una virtù del comportamento relazionale, che corrisponde a termini italiani quali *gentilezza* o *cortesia* (Waldenfels, 2008).

testimonianza ed esperienza diretta, che non è semplice imitazione, né interiorizzazione di un modello, ma desiderio incontenibile di rimettere in circolo quanto ricevuto. La cura esprime il debito che ogni soggetto ha nei confronti della vita ricevuta, assumendosi la responsabilità e il compito di renderla bella.

Non è possibile infatti offrire ciò che non è stato profondamente conquistato, e questo avviene trasformando il dono ricevuto imprimendogli il segno della propria unicità, facendone occasione per un incessante lavoro su di sé.

Un sapere patico, un sapere pratico

Come cultura-madre, la cura è “*un sapere dell'anima, di un ordine della nostra interiorità*” (Zambrano, 1996), un ‘sapere poetico’, che non definisce ma intuisce, che non proclama ma sottovoce richiama, che non ostenta ma lascia intravedere. Si nutre delle ragioni del cuore e di una intuizione sapiente tutt’altro che inferiore all’intelligenza razionale. La sua funzione epistemologica è quella di affermare “*un ordine del cuore, un ordine dell'anima che il razionalismo, più che la ragione, ignora*” (ivi). Il sentire emotivo è profetico, lungimirante: anticipa la razionalità e sa intercettare ciò che sta oltre l’ordine di spiegazione secondo una logica formale (Iori, 2006 e 2009).

Saper comprendere con la perspicacia dell’anima significa abbandonarsi a una danza costruita passo passo con l’altro, in cui, senza copione, si procede per sintonie che progressivamente si disegnano, accettando di non conoscere in anticipo gli schemi da seguire, senza sapere il passo di danza successivo. L’incisività di uno sguardo, la delicatezza di un contatto, il pudore di una parola ricercata con cura e pronunciata con prudenza fanno di quello sguardo, quel contatto, quella parola qualcosa di unico, sfondo di una relazione personalizzata che incide la memoria facendone un calco su cui posare l’esperienza. L’autenticità della relazione di cura sta in quel comprendere, nel fare posto al sentire dell’altro, avendone riguardo. Diversamente anche l’educazione, l’insegnamento possono diventare luoghi di solitudine, privi di umanità.

Un prerequisito per l’apprendimento

La radice della cura è emotiva ma anche cognitiva, poiché “*le emozioni sono le artefici, le guide o gli organizzatori interni delle nostre menti*” (Brazelton, Greenspan, 2001). L’intensità della sensibilità nei confronti degli altri dipende dall’intensità della sensibilità che un bambino sperimenta nelle relazioni di cura con adulti significativi all’interno di relazioni continuative. Le relazioni di accudimento permettono al bambino di imparare a pensare. Non solo. “*Dalle prime interazioni emotive trae origine anche il giudizio morale di ciò che è giusto e di ciò che è sbagliato. La capacità di comprendere i sentimenti dell’altro e di curarsi di come l’altro si sente può scaturire solo dall’esperienza di un’interazione di accudimento. Possiamo essere empatici solo se qualcuno lo è stato nei nostri confronti e si è preso cura di noi*” (ivi). I bambini che fanno esperienza di trascuratezza o, peggio, di negligenza affettiva si chiudono: diventano impermeabili al mondo esterno, verso il quale iniziano a nutrire sentimenti di rabbia, aggressività, repulsione. E se è vero – come sostiene Lowen (1991) – che l’ostilità è amore congelato, che non ha trovato risposta ed è annegato nella rabbia,

moltiplicare le esperienze di cura significa cambiare di segno a sofferenze e disagi che si stanno moltiplicando (Save The Children, 2014).

Nella scuola la cura è attenzione ai diritti dei bambini, sintonizzazione sulle loro richieste: esplicite e implicite, sui loro contesti di vita, interpretazione critica e creativa del sapere affinché possa suscitare domande profonde, saldandosi alle diverse biografie non raggiungibili con un insegnamento standardizzato. È ricerca di un metodo *originale*, che trae *origine* e forza dalle peculiarità della situazione a cui si applica, dalle risorse e dai limiti che ogni soggetto porta con sé. Comporta studio, ricerca, innovazione, riflessività, capacità di passare da una conoscenza “additiva a una organizzatrice” (Morin, 1999), partecipata (la “democrazia cognitiva” di cui parla Morin, che si verifica nell’efficacia degli apprendimenti).

In conclusione la cura ha una valenza pratica, etica e politica (Bertolini, 2003), esprime un orientamento di valore e un tessuto assiologico personale, relazionale e didattico, costituisce un’opera di bonifica sociale, di decompressione delle criticità e delle incalzanti sollecitazioni quotidiane. I valori sono veri nella misura in cui sono condivisi e strutturati in una pratica che li incarna (Musi, 2014): in questo consiste la loro potenza trasformativa. Tutto ciò attribuisce alla realizzazione di una didattica e, ancora prima, alla creazione di un ambiente di cura nei contesti educativi e scolastici un’importanza decisiva per dare concretezza a un’etica del presente, unica forma di futuro di cui al momento possiamo disporre.

Riferimenti bibliografici

- Aa. Vv., *Accogliere per educare*, Erickson, Trento, 2008.
- P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- T. Berry Brazelton, S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- A. Contini, *L’invisibilità della cura*, Bastogi, Foggia, 2004.
- A. Contini, *Tracce del comprendere fenomenologico*, in A. De Luca (a cura di), *Verso una psicologia fenomenologica ed esistenziale*, ETS, Pisa, 2009.
- L.V. Distaso, *Lo sguardo dell’essere*, Carocci, Roma, 2002.
- V. Iori, *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*, Guerini, Milano, 2006.
- V. Iori, *Il sapere dei sentimenti*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- A. Lowen, *La spiritualità del corpo*, Astrolabio, Roma, 2001.
- M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l’invisibile*, Bompiani, Milano, 2007.
- E. Morin, *Educare gli educatori*, EdUP, Roma, 1999.
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, RCS, Milano, 2002.
- L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.
- L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- E. Musi, *Educare all’incontro tra generazioni*, Junior-Spaggiari, Parma, 2014.
- D. Penso, *Progettare nella scuola dell’infanzia*, Junior, Azzano San Paolo (BG), 2009.
- Save The Children, *Primo rapporto sulla povertà minorile in Europa*, 2014.
- B. Waldenfels, *Fenomenologia dell’estraneo*, Cortina, Milano, 2008.
- M. Zambrano, *Verso un sapere dell’anima*, Cortina, Milano, 1996.

LA CURA NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Lorella Zanli

Magistralmente definito da Luigina Mortari, il tema della cura in educazione è stato al centro del primo *workshop*, nel quale la *discussant* Elisabetta Musi ha introdotto le esperienze delle scuole proseguendo idealmente e concretamente nella strada già tracciata. Concetti ricorrenti nelle quattro esperienze, di seguito esposte con estratti dei progetti, sono: accoglienza, inclusione, maturazione, potenzialità, esplorazione, appartenenza, assicurazione, flessibilità, ascolto, facilitazione, motivazione. Nella pratica quotidiana, a scuola, essi non rimangono astratte rappresentazioni, ma si declinano in gesti, azioni, sguardi ed esperienze che connotano l'ambiente di apprendimento e che della scuola dell'infanzia costituiscono elementi preziosi, vitali e qualificanti, degni di essere presi ad esempio da tutti gli ordini di scuola.

Apprendere con tutto il corpo (Bologna)

La prima esperienza di cura educativa presentata si è svolta presso la scuola dell'infanzia "F.lli Canova", ubicata nel comune di San Lazzaro di Savena, un centro urbano a ridosso delle prime colline bolognesi.

Nella scuola viene realizzato un progetto che vede impegnate due insegnanti esperte in pratica psicomotoria ed è rivolto ai bambini delle sei sezioni della scuola con particolare attenzione a quelli in difficoltà. Si svolge in una sala polifunzionale, ha durata annuale e si realizza con tre incontri dedicati settimanali, di circa un'ora e trenta ciascuno, due dei quali gestiti in compresenza. I bambini vengono coinvolti a turno, in piccoli gruppi strutturati *ad hoc* di 10 unità, per cicli di 10 incontri.

L'approccio psicomotorio adottato fa riferimento alla metodologia di Bernard Aucouturier, che vede favorito il processo maturativo del bambino dalla 'pratica psicomotoria', in particolare dall'esperienza del gioco sensomotorio, fondamentale sia in campo educativo-preventivo sia in quello terapeutico. Secondo tale approccio infatti *"l'evoluzione affettiva, cognitiva e motoria del bambino possono avvenire solo dandogli la libertà di movimento e di espressione in un quadro di sicurezza; accogliendo le sue emozioni, dalle più felici alle più dolorose, come valori profondi della sua storia relazionale; ricercando il piacere di comunicare, con proposte sempre adattate al suo stato tonico-emozionale"*.

L'attività si propone di aiutare i bambini disabili a uscire dall'isolamento e di favorire lo sviluppo, la maturazione e l'espressione delle potenzialità di tutti i bambini, a livello motorio, affettivo, relazionale e cognitivo. La pratica psicomotoria, basandosi su un'idea di persona considerata nella sua globalità, ovvero corporeità, intelligenza e affettività tra loro interagenti, offre al bambino un'esperienza di sicurezza che avviene in uno spazio, un tempo e un materiale speciali, capaci di liberare il suo potenziale creativo e di favorirne l'espressione in un contesto di apprezzamento, di ascolto empatico e di conferma dell'immagine positiva di sé. Si sono osservate nei bambini sia una maturazione delle competenze relazionali sia un miglioramento di quelle comunicative.

L'estensione del progetto a gruppi di bambini appartenenti a tutte le sezioni ha attivato un maggior confronto con le colleghe sulle strategie educative più efficaci per gestire le situazioni critiche con il singolo bambino, con il gruppo e con i genitori. La compresenza di due insegnanti ha certamente richiesto flessibilità da parte delle colleghe, ma ha anche attivato nuove iniziative laboratoriali e progetti condotti in intersezione rivolti a tutti i bambini, con risultati in termini di sviluppo di risorse, di competenze e di potenzialità interne, nonché di riduzione del numero di progetti condotti da esperti esterni.

Le routine come tempi di apprendimento (Modena)

La seconda esperienza di cura, presentata dalla scuola dell'infanzia "F. Lippi" di Modena (già Direzione didattica n. 8), si è sviluppata nell'arco di tutto l'anno scolastico nella sezione dei tre anni e ha coinvolto i bambini, le insegnanti, le collaboratrici scolastiche, i genitori. Essa racconta alcuni momenti significativi della vita scolastica del bambino: le routine che scandiscono i tempi della giornata, nonché gli spazi, da esplorare con le insegnanti, con i nuovi amici, con i genitori oppure da soli; spazi che invitino 'al fare' e che siano predisposti anche a momenti di relax o di gioco individuale.

Appello. L'appello, che in genere segue la colazione, favorisce il costruirsi di processi di identificazione all'interno dei quali il bambino si riconosce e viene riconosciuto come parte del gruppo. Ritrovarsi insieme per contarsi, accorgersi di chi è a scuola e di chi è a casa o di chi è tornato dopo una lunga assenza, comunicare un episodio piacevole, ecc. fanno scattare il senso di appartenenza al gruppo. Accanto all'appello, l'orologio della giornata a scuola ha rappresentato uno strumento rassicurante per il bambino, che piano piano ha cominciato a interiorizzare e successivamente ad accettare i tempi della giornata e parallelamente anche le sue regole.

Pasto. Nel momento del pasto (colazione, pranzo e merenda) il bambino soddisfa i propri bisogni, matura il senso del gusto e fruisce del piacere di condividere con gli altri le regole necessarie per stare bene insieme. Si è pensato a un modo accattivante per fare accettare le regole del pasto (spesso caotico) ed è stato realizzato il 'libro delle regole', il quale viene portato in sala da pranzo tutti i giorni per rammentare come ci si comporta a tavola ed è a disposizione dei bambini anche in sezione.

Sonno. Si è osservato che i bambini sono sicuri, tranquilli, vivono e apprezzano il momento del sonno e del riposo come esperienza comunitaria; con alcuni è necessario costruire un rituale che consenta di trovare sicurezza e abbandonarsi fiduciosamente al sonno in un ambiente diverso dalla propria casa e sono state costruite insieme le scatole raffiguranti i racconti dei loro sogni a scuola; esse possono diventare occasione per progettazioni fantastiche, per figurare la realtà oppure per rendere reale un sogno, attraverso le parole e con la realizzazione manuale.

Bagno. L'utilizzo del bagno come ambiente di gioco ha favorito la conoscenza dello spazio da parte dei bambini. L'acqua è un materiale tranquillizzante, che si può manipolare a piacimento e che ricorda l'estate e il mare e porta quindi con sé ricordi piacevoli per i bambini. Molti di loro ancora oggi utilizzano il bagno come spazio di relazione

perché è un ambiente tranquillo e silenzioso. L'attività ludica con l'acqua ha inoltre favorito in alcuni casi il controllo sfinterico nei bambini che avevano tolto il pannolino da poco tempo.

Progetto aquiloni. Scuola che accoglie tutti con uno sguardo per ciascuno (Milano)

Il progetto "Aquiloni" prende avvio nell'a.s. 2011-12 presso la scuola dell'infanzia paritaria "Sacra Famiglia", ubicata in un quartiere periferico di Monza, che si è proposta di sperimentare il modello di scuola inclusiva e ha accolto la richiesta del Comune di Monza di divenire scuola «polo», dichiarandosi disponibile all'accoglienza di bambini diversamente abili. Nel corso dell'anno scolastico 2012-13 si è poi rafforzata la consapevolezza dell'eterogeneità delle sezioni frequentate da bambini percepiti 'uguali e diversi'. Si sostiene l'idea che dove c'è un soggetto disabile non sempre deve esserci un educatore, ma dove esiste una scuola con bambini disabili devono esserci competenze educative di supporto.

L'attenzione è stata focalizzata sulla ricchezza delle 'storie' personali, sull'ascolto delle narrazioni dei bambini come occasioni per conoscersi e per arricchirsi vicendevolmente. Il collegio dei docenti si è dato un anno di tempo per valutare la fattibilità, per individuare i punti significativi sui quali costruire il progetto, per fare brevi esperienze 'mirate', per cogliere il senso e il valore educativo e didattico di alcune 'intuizioni' che si erano rivelate efficaci per dare vitalità alle azioni d'aula. Dopo un anno di 'osservazioni, riflessioni, confronti si è deciso di operare in collaborazione con l'Ufficio minori del Comune di Monza per la presenza di bambini diversamente abili e con docenti dell'Università Cattolica di Milano per consulenza e tutoraggio sul versante pedagogico e didattico, anche per la presenza di studenti-tirocinanti della Facoltà di Scienze della formazione.

Punti di forza del progetto sono stati: il bambino al centro come protagonista del proprio percorso di crescita; il coinvolgimento della famiglia; l'ambiente come facilitatore dell'apprendimento; l'insegnante come osservatore attento e competente. Elementi significativi e caratterizzanti sono stati: il metodo laboratoriale inteso come opportunità formativa per il bambino, che ha dei momenti e degli spazi pensati per facilitare il suo percorso di crescita; l'apprendimento cooperativo e un uso più efficace e adeguato degli spazi, vissuti come opportunità per accogliere, stimolare, facilitare l'apprendimento e la crescita culturale dei bambini e degli adulti; la mediazione in quanto comunicazione, interazione e relazione didattica che opera in un processo non lineare, attivato dall'attenzione alle esigenze educative e formative di ciascuno; la comunicazione verbale e non verbale come canale privilegiato per migliorare la conoscenza e la relazione; il dialogo costruttivo fra docenti, l'interazione e la condivisione delle esperienze fra bambini e la cooperazione con le famiglie; la riflessione e l'importanza data all'azione pensata e agita in un contesto preciso.

Gli spazi per l'inclusione. Un progetto integrato (Roma)

Il quarto progetto, sperimentato nell'istituto comprensivo "Via Merope" di Roma, è partito da una rilevazione dei bisogni formativi degli alunni ed educativi delle famiglie e dei docenti, finalizzata a monitorare l'inclusione e la percezione che lo studente, il docente e la famiglia hanno della scuola e ha portato all'elaborazione di un percorso utile al superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni. La metodologia adottata fa riferimento all'*Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (Boot, Ainscow, 2002). Si tratta di un approccio pratico che identifica ciò che l'inclusione viene a significare in tutti gli aspetti e gli spazi della scuola, inclusione che non riguarda solo gli alunni disabili. La disabilità e il disagio di qualunque natura (Dsa, Dsl, immigrazione) stimolano infatti a sperimentare un'infinità di metodologie e strategie didattiche che favoriscono un apprendimento più efficace per tutti, anche per i cosiddetti normodotati. Tali didattiche, così come le ricerche neuroscientifiche suggeriscono, utilizzano canali diversi ('le varie intelligenze' o le 'intelligenze multiple'), risultando flessibili e motivanti.

A livello metaforico, l'analisi dell'Inclusione richiama formalmente, didatticamente e metodologicamente la Geografia, disciplina di cerniera per eccellenza, la quale riunisce in sé due aspetti fondanti del curricolo nelle *Indicazioni nazionali*: da una parte è paradigmatica dell'unitarietà indivisibile della conoscenza (è matematica, statistica, storia, economia, arte, ecc.); dall'altra è relazione e correlazione tra locale e globale, tra il vecchio e il nuovo, tra il tutto e la parte, tra l'uomo e la natura. Più di altre discipline la Geografia si presta a un'infinità di metodi e strategie di insegnamento con le quali fare della scuola il luogo ideale non per riempire la testa ma 'per fare una buona testa'. All'interno del curricolo essa ha una connotazione verticale; nella scuola dell'infanzia assume una veste pre-disciplinare ed è il luogo ideale dell'imparare a imparare, per realizzare le potenzialità di tutti e di ciascuno, per cucire non un abito per tutti, ma un abito per ciascuno.

La formazione è stata il punto di partenza per diffondere nella scuola la consapevolezza che l'insegnamento-apprendimento è per sua natura ricerca-azione e quindi un percorso mai giunto a pieno compimento. Sono stati progettati percorsi di ricerca e azione, attività laboratoriali, *cooperative learning*, *role playing* ovvero attività che avessero come approccio metodologico la sperimentazione e la comunicazione, con la mediazione di esperti esterni e l'utilizzo di risorse interne.

Per (non) concludere

Psicomotricità, routine, inclusione, ricerca-azione: metodi e prassi certamente non esaustivi di come l'atteggiamento di cura possa concretizzarsi nella vita scolastica quotidiana, ma indicativi di quello sguardo attento, accogliente, premuroso che sta alla base della crescita, anche cognitiva, di ciascuno.

DOCUMENTAZIONE

LA DOCUMENTAZIONE FRA OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE

Barbara Darolt

C'è un filo rosso istituzionale e culturale che collega le buone prassi della scuola dell'infanzia. Lo possiamo trovare nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, che sottolinea in diversi passaggi la funzione altamente formativa delle pratiche di documentazione, valutazione, osservazione. Questo filo crea pertinenze e collegamenti, mettendo in relazione la pratica della documentazione con quella dell'osservazione e della valutazione, in un rapporto senza gerarchie, ma circolare, complesso, ecologico.

La scuola che si impegna a garantire a ciascuno il diritto di crescere e di apprendere deve sapere offrire percorsi e opportunità di qualità. Gli insegnanti motivati e preparati sanno riconoscere i bisogni dei bambini che gli vengono affidati, non solo per il buon senso che li sostiene, ma per la professionalità che li caratterizza. Il maestro colto sa creare pensieri sulle esperienze che propone, e sulle prassi che mette in opera; cura i bambini che gli vengono affidati, li sostiene e per loro si impegna a creare una buona scuola. L'osservazione è una modalità quotidiana, non invasiva, perché non giudica, ma serve a capire e a dare significato agli eventi e alle cose che succedono. I bambini hanno bisogno di essere guardati, perché l'infanzia non è mai solo felice o sempre un bel momento, e necessita di sguardi attenti e delicati, che sappiano coglierne la complessità.

La documentazione può essere fatta in modi diversi, non ha la pretesa di essere esaustiva, rappresenta la possibilità di lasciare tracce che acquistano significato perché qualcuno le raccoglie e le legge. I bambini lasciano segni che parlano di loro, che diventeranno ricordo e memoria. L'attività della valutazione, che nella scuola dell'infanzia spesso spaventa perché associata al giudizio o alla misurazione, etimologicamente invece vuole dire attribuire valore. Un insegnante rende valore quando sa capire quali sono i bisogni dei suoi allievi, come può fare per sostenerli, quali contesti e metodologie può pensare e organizzare.

Le pratiche della documentazione, osservazione e valutazione hanno in comune alcuni elementi: l'alto valore formativo è indubbiamente la caratteristica dominante, seguita dalla necessità di una progettazione che le sostenga e le accompagni, e da una sistematicità che le connota come metodologie pienamente riconosciute. Nella quotidianità scolastica si sperimentano abbastanza frequentemente le funzioni reversibili di queste tre attività, la documentazione può essere una attività di valutazione e di osservazione, così come la valutazione può assumere la funzione di documentazione e di osservazione.

LA DOCUMENTAZIONE NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Maria Pia Babini

La funzione pedagogica della documentazione

Il *workshop* sottolinea il circolo virtuoso esistente tra le pratiche professionali di osservazione, documentazione e valutazione, così come efficacemente proposto nel testo delle *Indicazioni nazionali per il curricolo*: “La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell’apprendimento individuale e di gruppo”.

Da subito emerge la funzione pedagogica della documentazione come promozione della crescita di un professionista riflessivo attraverso la comunicazione e condivisione dell’esperienza.

La qualità del lavoro è data dall’apprendimento riflessivo sulle pratiche, dalla negoziazione dei significati e dalla crescita della consapevolezza educativa. In questo senso, il contributo della documentazione è fondamentale in quanto essa permette di ragionare e riflettere criticamente su eventi e percorsi e valutarne la coerenza con gli intenti educativi.

La cartina di tornasole dell’itinerario scolastico

L’esperienza portata da Loredana Cirilli², “*Buone pratiche di documentazione*”, ha efficacemente aperto il confronto, mettendo in evidenza il collegamento essenziale tra formazione e buone pratiche. Dalle difficoltà e dal bisogno di organizzare tempi e risorse per promuovere una cultura della documentazione è nata una formazione *in itinere* (destinatari e coordinate metodologiche della documentazione) che ha portato ad adeguare la propria pratica a una metodologia di buone prassi.

Per l’insegnante una buona documentazione è metro di autovalutazione dell’efficacia delle proprie scelte didattiche, ma per l’istituzione scolastica essa concorre a costruire una memoria storica, avviando un’abitudine alle buone prassi di cui tutti i docenti possono usufruire. Di particolare interesse è lo strumento del *Diario giornaliero*, in cui l’insegnante registra l’attività proposta, l’osservazione del gruppo e l’autovalutazione, con attenzione alla ricaduta nell’apprendimento.

Oltre alla crescita professionale del gruppo di studio coinvolto, esito significativo del percorso è stato l’allargamento del processo ad altri ordini di scuola e agli istituti limitrofi.

² Scuola dell’infanzia statale, I.C. n. 1, Giulianova (Te).

Documentare con i bambini e per i bambini

La caratterizzazione inter-istituzionale è uno degli elementi qualificanti dell'esperienza presentata da Giuseppina Miccoli e Paola Pesci³, titolata: “*Dalle Indicazioni nazionali per il curricolo all'osservazione, alla valutazione formativa, alla comunicazione e dialogo*”. Negli anni, non solo si è consolidato il confronto all'interno dei quattro plessi di scuola dell'infanzia della Direzione didattica, ma grazie allo strumento della Commissione Continuità si è anche sviluppata una reale sinergia fra servizi educativi (tre nidi comunali) e i vari ordini di scuola: statali (oltre ai plessi di scuola primaria della Direzione didattica, un Istituto comprensivo con un plesso di infanzia e due di primaria) e scuole paritarie (una scuola dell'infanzia comunale e quattro a gestione privata).

Il lavoro di riflessione e concertazione ha permesso di integrare momenti educativi e d'intervento didattico con una modalità di documentazione condivisa e quindi più facilmente 'leggibile' dagli interlocutori esterni. Il progetto unitario di utilizzo di specifica documentazione ha permesso di perseguire una reale continuità che diventa premessa per il benessere e il proseguimento dell'esperienza scolastica dei bambini.

Oltre ai progetti di raccordo (visite, giochi, costruzioni, letture, ecc.), il percorso di continuità si completa con il *Documento di Passaggio*, accompagnato da un elaborato del bambino: “*Il libro di... per viaggiare...*” è una sintesi del percorso didattico personale nei 3 anni di scuola dell'infanzia (unità di apprendimento, laboratori, progetti e uscite didattiche).

La famiglia: interlocutore e fruitore della documentazione

Le esperienze hanno favorito il confronto e la discussione sull'efficacia della documentazione per comunicare alla famiglia il percorso individuale del bambino, per poterne apprezzare i progressi di apprendimento, nella tensione a coniugare continuità verticale e orizzontale: dialogo coi genitori e passaggio di scuola all'interno di un sistema formativo integrato di territorio.

Particolarmente vivace lo scambio tra i partecipanti al *workshop* su come impostare la comunicazione con i genitori, nella condivisa valorizzazione di una prassi di dialogo reale coi genitori sui progetti della scuola e le specificità del bambino.

Il passaggio 'coinvolgimento e collaborazione' diventa un punto di qualità della scuola: un obiettivo a cui tendere nelle riflessioni sul rapporto tra documentazione e famiglia. L'esaminare insieme i materiali di documentazione può migliorare la capacità di insegnanti e genitori di comunicare idee e ascoltarsi a vicenda. In tal modo si riesce a creare un ponte comunicativo tra casa e scuola e ad alimentare una comunicazione a due vie; si evita di fare ricorso a un linguaggio troppo specialistico; si valorizzano le esperienze che attivano competenze meno evidenti nel contesto familiare e si restituisce alla famiglia il significato delle attività svolte.

³ Scuola dell'infanzia statale della D.D. Castelmaggiore (Bo).

Documentare per elaborare cultura

Gli altri due percorsi documentali presentati al *workshop* approfondiscono significati e guadagni formativi di percorsi educativi dei gruppi sezione, caratterizzati l'uno da una pista di lavoro narrativo espressiva, l'altro da una pista di lavoro esplorativo scientifica.

Esperienza di eccellenza quella proposta da Cinzia Braglia⁴ dal titolo “L’Orlando Innamorato – Boiardo”, come dimostra anche il fatto di aver vinto, nel 2014, il 10° Concorso europeo “Scrivere il Medioevo” con la segnalazione di essere una sorta di *master plan* per lavori consimili.

Il progetto si è mosso nell’ottica di valorizzare il patrimonio culturale del territorio e di promuovere la cooperazione tra gli attori del sistema istruzione-formazione. Alle insegnanti della scuola dell’infanzia interessava promuovere la condivisione di strategie di intervento, sperimentazione e costruzione di relazioni più stabili con tutti gli attori che a diverso titolo si occupano di educazione e cultura: anzitutto lo stesso Istituto Comprensivo titolato al poeta e letterato di Scandiano, quindi il Centro Studi M. Boiardo, il Comune e la Pro loco.

Sicuro guadagno formativo dei bambini, molto ben documentato dai materiali prodotti, è stato l’avvicinarsi a temi complessi, appassionandosi ad alte forme di cultura, grazie a un percorso che, fra storia e letteratura fantastica, percorre le prime fasi di costruzione del pensiero ‘storico’ proprie dell’età dei bambini.

Ulteriore guadagno degli adulti, non solo insegnanti, ma anche di tutta la collettività di Scandiano, è il poter godere della ‘cultura dell’infanzia’ attraverso la documentazione: pensieri, sentimenti, azioni, immagini e rappresentazioni dei bambini escono dalla nicchia specialistica delle scuole per mostrare tutto il loro valore sociale di sviluppo futuro e promozione del senso di appartenenza. È più difficile, ma più stimolante documentare tenendo conto del punto di vista del bambino, sostenendone anche la consapevolezza dei propri processi epistemologici. Questa documentazione, fruita da tutta la comunità, la motiva ad appassionarsi e a riconoscere alle scuole il valore di investimento sociale.

Documentazione prodotta

L’Orlando innamorato. Una storia in cinque canti semplifica la trama dell’opera, in forma di libro, accompagnato con le grafiche dei bambini dei 5 anni;

Matteo Maria Boiardo e l’Orlando innamorato racconta il vissuto dei bambini di tutta la scuola;

Castelli in cantiere raccoglie la produzione dei bambini di 3 anni;

Il castello dell’Orlando, libro gioco con carte dei personaggi-oggetti per i ‘castelli di carte’;

Tombola dell’Orlando con le grafiche dei bambini, segnalibri, maschere, ecc.

I materiali prodotti, agili e differenti a seconda dell’esperienza diversificata dei bambini, garantiscono visibilità e trasparenza, permettono la riflessione e il dialogo, favoriscono interpretazione e giudizi di valore.

⁴ Scuola dell’infanzia statale “I Gelsi”, Scandiano (Re).

Grazie alla documentazione come rappresentazione di buone prassi realizzata attraverso differenti modalità espressive, anche gli aspetti più immateriali delle pratiche e dell'esperienza dei bambini possono essere resi oggetti materiali.

Oltre alla scuola per potenziare il lavoro di documentazione

La quarta esperienza, presentata da Giorgio Maghini⁵, intitolata “*Non chi ha le giuste risposte, ma chi pone le giuste domande - Un progetto di educazione scientifica 3-6 anni*”, ha il pregio di dare evidenza alla funzione di sostegno alla cultura documentativa che può svolgere un Centro di documentazione. Si tratta di un *Quaderno di documentazione*, di 2° livello (derivante, cioè, da un’analisi comparata di documentazioni di singole esperienze), in forma cartacea e in DVD con illustrazioni fotografiche e artistiche. Titolo del Quaderno è “*Non resiste molto se vola, dopo un po’ scoppia*”, destinato tanto a insegnanti e altri specialisti, quanto ai genitori, disponibile presso il Centro di documentazione della Istituzione dei Servizi educativi, scolastici e per le famiglie “*Raccontinfanzia*” di Ferrara.

I materiali riassumono il lavoro di oltre un decennio finalizzato a proporre un approccio scientifico alla realtà e al modo con cui i bambini la interrogano. A partire dalla domanda “*Cosa succede se ...*” si costruiscono percorsi di ricerca che, senza forzare in alcun modo il naturale crescere del pensiero, aiutano a strutturarli secondo forme di rigore ed esattezza, senza per questo rinunciare alla bellezza in sé del dubbio e della esplorazione di vie alternative.

Centri di documentazione e pratiche documentative

La cultura e pratica della documentazione sono sostenute da una serie di risorse di cui i territori si sono via via dotati. In questo caso ci si riferisce a centri di documentazione e a tutti quei servizi che hanno tra le loro funzioni quella di raccogliere e valorizzare le esperienze, aprendo prospettive e dando spazio anche a risultati imprevisti, nella direzione di un progressivo e costante miglioramento delle pratiche educative.

Lo scambio e il confronto sviluppatosi tra i partecipanti, sostenuti dal lavoro di cucitura e coordinamento del *discussant* Barbara Darolt, hanno ben evidenziato come documentare diventi una responsabilità delle professioni educative, strada per recuperare il senso dello stare accanto ai bambini, dell’accompagnarli verso spazi di autonomia e di crescita consapevole.

⁵ Coordinatore pedagogico del Comune di Ferrara.

VALUTAZIONE

VALUTARE I CONTESTI, VALUTARE LA QUALITÀ

Antonio Gariboldi

La cultura della qualità

La qualità educativa, come si sottolineava in un passaggio di un documento prodotto nel 1996 dalla Rete della Commissione europea sull'infanzia⁶ e richiamato recentemente da un report del gruppo di lavoro europeo che si è occupato dell'argomento⁷, è “*un concetto relativo basato su valori e convinzioni, e la definizione della qualità dovrebbe essere un processo dinamico, continuo e democratico*”. In questo senso, si affermava ancora nel documento, occorre trovare un equilibrio tra la necessità di definire obiettivi ed elementi di qualità che devono essere comuni a tutti i servizi e che possono essere di riferimento per garantire una coerenza complessiva del sistema educativo per l'infanzia, e l'opportunità di supportare la diversità tra le singole realtà educative, evitando di omogeneizzare situazioni che sono espressione di scelte valoriali differenti e di culture, risorse e bisogni locali.

Se si può dunque concordare sulla natura contestuale e plurale del costruito di qualità e sulla importanza di salvaguardare le differenze pur nella condivisione di riferimenti comuni, occorre però evidenziare come nel contesto italiano la scuola dell'infanzia sia caratterizzata da una varietà di enti gestori pubblici e privati che implica forti differenze rispetto ad alcuni fondamentali elementi di qualità strutturale: monte ore dedicato alla gestione e alla formazione in servizio, tempi di compresenza delle insegnanti di sezione (o anche assenza di compresenza) e presenza di un coordinatore pedagogico. Questi elementi risultano fortemente correlati con la qualità dei processi educativi, rappresentando altresì condizioni essenziali per la sostenibilità ed efficacia formativa delle operazioni di valutazione della qualità dei contesti.

I paradigmi della valutazione

È nell'ambito di tale eterogeneità di vincoli e risorse che si deve inquadrare la riflessione sul tema della qualità e sulla messa in opera dei processi valutativi; mettendo in risalto, però, come questo stato di cose non debba rappresentare un motivo per evitare di promuovere percorsi di valutazione della qualità che risultano spesso estranei alla cultura e alle prassi delle scuole dell'infanzia italiane. Se è vero, infatti, che la scuola non è un'azienda e che occorre rifiutare sistemi valutativi che sono diretta espressione della

⁶ EC Network on childcare and other measures to reconcile the employment and family responsibility of men and women, *Quality Targets in Services for Young Children. Proposal for a Ten Year Action Programme*, 1996.

⁷ Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014).

cultura aziendale, si deve tuttavia ricordare che la scuola è un'organizzazione e, come tale, ha bisogno di valutarsi ed essere valutata per tener vivi un costante processo di ricerca e la tensione allo sviluppo e al miglioramento. Valutare, inoltre, *“significa cogliere e sottolineare la distanza delle attività del soggetto rispetto alle finalità del processo educativo; sapere valutare significa sapersi porre la domanda sul fine a proposito dell'attività educativa”*⁸. In tal senso la valutazione si qualifica come un dispositivo formativo che promuove e sostiene la riflessione sulla coerenza tra il dichiarato e l'agito e, più in generale, sull'esplicitazione e condivisione dei significati dell'operatività educativa all'interno del gruppo di lavoro.

La valorizzazione della funzione generativa e formativa della valutazione implica, però, che da un lato essa si fondi su una indagine sistematica che eviti la possibilità di un giudizio impressionistico o di un'autoconferma superficiale e che, dall'altro, si connoti realmente come una pratica sociale partecipata che la sottragga al rischio del ritualismo e del formalismo, contribuendo invece a stimolare la creatività progettuale degli insegnanti.

Un processo condiviso e partecipato

È proprio la dimensione sociale e partecipata del percorso valutativo, necessariamente connessa all'assenza di logiche classificatorie e di meccanismi di competizione tra insegnanti e tra scuole, che occorre a mio avviso assumere come centrale per superare la rappresentazione negativa della valutazione e la diffidenza degli insegnanti e, in questo modo, mettere in risalto il carattere formativo del processo.

Come sottolineano i teorici dell'apprendimento situato⁹, il cambiamento e il miglioramento delle pratiche sono legati, infatti, a un processo di apprendimento che comporta la possibilità di partecipare, riflettere, negoziare. L'apprendimento trasformativo è un processo che avviene all'interno di una cornice partecipativa, implica partecipare attivamente a una pratica sociale, cioè avere la possibilità di decidere e negoziare significati. Il cambiamento passa da forme di partecipazione che comportano confronto tra punti di vista diversi e contribuiscono a costruire progressivamente una comunità di professionisti riflessivi che condividono linguaggi, significati e pratiche.

Dunque la qualità dei processi educativi non può fondarsi su una logica ispettiva, ma deve reggersi su una logica di assunzione di responsabilità che implica partecipazione e sviluppo di una capacità collettiva di autoregolazione. Imparare a valutare e valutarsi significa allora imparare ad attivare processi d'indagine autoriflessiva, apprendendo modalità di controllo della propria operatività che possono incrementare i livelli di consapevolezza pedagogica e didattica di tutto il gruppo educativo. In questa prospettiva costruire qualità educativa vuol dire anche creare e sviluppare un'idea di comunità, cioè definire occasioni, strumenti e momenti di confronto e riflessione sul significato che si attribuisce all'agire educativo quotidiano, condividendo e costruendo insieme una storia del proprio modo di fare scuola.

⁸ R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione*, Elèuthera, Milano, 2006.

⁹ J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato*, 1991, tr. it. Erickson, Trento, 2006.

Dalla competizione alla cooperazione

È importante che un sistema di valutazione eviti di attivare dinamiche di competizione tra le scuole, ma sia funzionale alla creazione di rapporti di collaborazione nell'ottica dello scambio e del dialogo tra le diverse realtà scolastiche del territorio. In riferimento a questo punto, si può richiamare quanto emerso da varie ricerche¹⁰: la pubblicazione dei risultati della valutazione della qualità delle scuole, con relative graduatorie, ha evidenziato degli effetti negativi in relazione alla stratificazione sociale. Sono infatti i genitori della classe media che utilizzano maggiormente tali dati per spostare i propri figli iscrivendoli alle scuole risultate migliori. In questo modo i bambini che avrebbero maggiore bisogno di sostegno educativo e su cui sono stati rilevati i maggiori benefici di un'educazione prescolare di qualità, cioè quelli appartenenti a famiglie svantaggiate dal punto di vista socioculturale, non si avvantaggiano della socializzazione degli esiti della valutazione in quanto ininfluenti sulle decisioni e sulle possibilità di azione dei loro genitori.

Anche sulla base di tali dati di ricerca, si può dunque ribadire l'importanza di una valutazione della qualità connotata in senso formativo e collaborativo. Il cambiamento e miglioramento dei processi educativi si fonda in misura sostanziale sul cambiamento del modo di pensare e di agire delle persone implicate in tali processi, quindi sull'aumento della consapevolezza individuale e di gruppo e sull'incremento delle conoscenze e competenze.

La valutazione può focalizzarsi su differenti oggetti o assumere diverse forme (e in questo senso le esperienze presentate successivamente ne sono una testimonianza), ma è comunque centrale il rapporto che si definisce tra valutazione e formazione. Così come è essenziale che la messa in opera di un sistema di valutazione sia funzionale a evitare l'isolamento delle scuole e a favorire lo sviluppo di rapporti di rete: le scuole, per rafforzare e sviluppare la loro identità e qualità, hanno bisogno di costruire opportunità di dialogo e confronto, sia al proprio interno sia con le altre scuole che sono presenti nel contesto territoriale.

¹⁰ Report, cit.

LA VALUTAZIONE NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Silvia Brunini

La cornice teorica

Nell'introduzione ai lavori, Antonio Gariboldi, professore associato di didattica generale e pedagogia, ricorda che la valutazione della qualità si configura come valutazione ed acquisizione di consapevolezza riflessiva delle qualità strutturali della scuola, che presentano elementi differenziati: le funzioni di coordinamento pedagogico, l'orario della scuola, la presenza-compresenza del personale, la formazione in servizio, la organizzazione e la strutturazione di spazi e tempi della relazione didattica ed educativa; tutti questi elementi caratterizzano e determinano i profili di qualità del servizio offerto, in particolare alla scuola dell'infanzia. Sono tuttavia elementi che riguardano le politiche dell'educazione, elementi cruciali sui quali ogni scuola riflette per la predisposizione del Rapporto di Autovalutazione (D.P.R. 80/2013).

Nella scuola dell'infanzia (ma potremmo allargare il discorso anche agli altri ordini di scuola) le esperienze valutative sono ancora poche, in considerazione dell'evidente difficoltà a vedere cosa, nella propria prassi educativa, sia già presente come pratica valutativa. Inoltre, molta resistenza ha origine anche dall'idea di valutazione in senso classificatorio o premiale-sanzionatorio della scuola stessa, quando non anche del personale.

La logica della valutazione non deve, tuttavia, essere quella aziendalistica, ma svilupparsi in un'ottica organizzativa: valutare significa attribuire valore e senso al proprio agire quotidiano, riflettere sulla propria attività educativa, esplicitarne il senso e costruire repertori condivisi all'interno del gruppo di lavoro. Il team educativo viene coinvolto in un processo partecipativo e autoriflessivo che mette al centro la possibilità di negoziare-rinegoziare i significati delle pratiche agite o intuite; si creano così le condizioni per recuperare un piano progettuale di gruppo e condividerne le responsabilità.

La diversità degli approcci educativi, la pluralità di enti gestori non sono elementi di disturbo ma, al contrario, consentono di progettare il cambiamento ciascuno dentro la propria storia e le proprie specificità, valorizzando una logica di comparazione piuttosto che di competizione.

Vengono di seguito presentate quattro esperienze autovalutative realizzate in Emilia-Romagna.

Il metodo RiQua (Riflessione e qualità)

L'esperienza RiQua (Riflessione e Qualità) si caratterizza per l'autovalutazione della qualità nel contesto educativo, e viene presentata da Lara Vannini, coordinatrice pedagogica FISM.

Questa esperienza, che coinvolge 93 scuole dell'infanzia e 33 servizi per la prima infanzia nella provincia bolognese, è coordinata dal punto di vista gestionale dalla

Federazione Italiana Scuole Materne (FISM). La domanda di formazione e valutazione emerge dalle scuole stesse, che desiderano verificare la coerenza dell'agire quotidiano con le finalità esplicitate e pubbliche; lo scopo, quindi, non è certificativo ma formativo, teso al miglioramento del servizio; le principali finalità sono la formulazione più consapevole delle intenzioni educative, la coerenza tra il dichiarato e l'agito, la definizione di azioni di miglioramento.

Il percorso prende l'avvio nel 2007 mediante l'applicazione e l'utilizzo dello strumento ISQUEN (*Indicatori e Scala di valutazione della Qualità del Nido*) in 25 servizi per la prima infanzia. Nel 2010-11 viene avviato il progetto qualità nelle scuole dell'infanzia, mediante costruzione dello strumento RiQua, la sua definizione procedurale e una prima taratura. Si costituisce un gruppo di ricerca, con la supervisione scientifica di A. Gariboldi, in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia.

L'oggetto della valutazione è il contesto educativo inteso come insieme delle risorse umane, materiali e simboliche messe in gioco per il conseguimento delle finalità educative; i soggetti sono tutti gli attori che agiscono nella scuola: insegnanti, coordinatori interni, personale amministrativo, collaboratori, pedagogisti.

La sistematicità e la ricorsività dell'analisi determinano la sua sostenibilità.

L'autovalutazione con la scala PraDISI

Rossella D'Ugo, dottore di ricerca in pedagogia e docente di docimologia presso l'Università degli studi di Urbino, nonché membro del Coordinamento pedagogico delle scuole dell'infanzia di Bologna, presenta l'esperienza delle scuole comunali e statali bolognesi che hanno svolto la sperimentazione avviata nel 2008-09 in collaborazione con il Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Bologna.

Questa ricerca in situazione utilizza la scala di valutazione PraDISI (prassi didattiche dell'insegnante di scuola dell'infanzia), della quale si definiscono le intenzionalità pedagogico-didattiche e si analizzano le caratteristiche metodologiche. Lo strumento è stato sottoposto alla revisione di un *panel* di esperti (Massimo Baldacci, Anna Bondioli, Franco Frabboni, Antonio Gariboldi, Berta Martini *et al.*) che ne hanno discusso i contenuti e le modalità di utilizzazione.

Dal 2014 la sperimentazione viene allargata a molte scuole bolognesi, in un contesto formativo; infatti, osservazione, valutazione e monitoraggio della qualità della didattica della scuola dell'infanzia, consentendo la riflessione sulla qualità del proprio agire, divengono valido mezzo di formazione degli insegnanti.

La qualità nella scuola dell'infanzia, secondo il modello, si configura come predisposizione consapevole ed intenzionale, da parte dei docenti, di contesti educativi collegialmente condivisi; non si evidenzia, quindi, una valenza meritocratica, ma l'offerta di un contenuto forte alla professionalità degli insegnanti.

Il modello si compone di 23 *item*, suddivisi in tre macro aree: routine, promozione delle competenze, scelte di metodo. Le dimensioni fondamentali della professionalità indagate dal PraDISI sono la dimensione del sapere, del metodo e dell'insegnamento, della comunicazione, della relazione e della valutazione.

Lo strumento, prettamente autovalutativo, pone le basi concrete per una successiva analisi eterovalutativa, che consente di dare valore aggiunto in termini di attivazione di dinamiche di decentramento cognitivo, pur nella prevalente finalità autoriflessiva.

Il ruolo del coordinatore (Parma)

Il coordinamento delle scuole statali di Parma nasce nel 1991 e si ridefinisce nel 2009, in collaborazione con l'Ufficio scolastico provinciale; è finalizzato alla sperimentazione della figura del Coordinatore pedagogico nelle scuole dell'infanzia statali.

Simonetta Franzoni, coordinatrice pedagogica, presenta l'esperienza del "Laboratorio del fare"; esso prende l'avvio dalla individuazione di problemi legati alle modalità comunicativo-relazionali tra gli attori del quotidiano scolastico; ciò consente di attivare una ricerca laboratoriale sulla idea di scuola che ciascuno porta con sé; condividere queste "rappresentazioni" consente di costruire un percorso valutativo ed autovalutativo funzionale alla modifica delle pratiche educative in un'ottica di miglioramento della qualità.

Il laboratorio è aperto alle insegnanti, che mettono in atto azioni di manipolazione e rielaborazione creativa, in un contesto di scambio relazionale informale e di negoziazione-rinegoziazione delle regole e delle modalità di comunicazione; questo contesto, mediante l'intervento del Coordinatore pedagogico, porta a valutare il proprio operato e contribuisce alla definizione di un nuovo modello di scuola, condiviso ed esplicitato.

Il ruolo del Coordinatore come "facilitatore" diventa elemento cardine della autovalutazione, innalzando il livello di riflessione dalle dinamiche prettamente relazionali alle istanze più specificamente pedagogiche.

Il progetto KIPi: il benessere al centro

Il progetto *Kids in Places Initiative* (KIPi), nasce nella primavera del 2012 da una collaborazione internazionale tra Università, Enti pubblici e privati canadesi e italiani impegnati nello scambio di conoscenze e competenze mirate alla promozione del benessere dei bambini, attraverso politiche basate su evidenze, programmi e buone pratiche.

La scelta di svolgere tale ricerca in un contesto scolastico, invece che sanitario, si fonda sulla constatazione che il benessere vada misurato dentro i luoghi a esso deputati, quindi *in primis* la scuola, vista come ambiente fondamentale di promozione della salute.

I principali obiettivi del progetto sono:

- analizzare le politiche sociali, sanitarie e scolastiche di comunità;
- condurre un'analisi comparativa della salute in età evolutiva dei bambini residenti in comunità del Canada e dell'Italia attraverso l'*Early Development Instrument* (EDI);
- creare profili di comunità dettagliati che offrano un'analisi approfondita di come la salute, l'educazione, il contesto sociale, economico e culturale in Canada e in Italia siano correlati alla salute e al benessere dei bambini che vivono in quelle comunità.

Per raggiungere questo obiettivo, EDI è stato tradotto e adattato al contesto italiano, articolandolo in 7 schede tematiche:

- la salute del bambino nei primi anni di vita (scheda 1);

- l'influenza dell'ambiente sullo sviluppo del bambino (scheda 2);
- il modello di valutazione ecologica dell'ambiente in cui avviene lo sviluppo del bambino (scheda 3);
- il progetto "The Kids in Places Initiative" (scheda 4);
- EDI: come misurare la vulnerabilità di un territorio attraverso lo sviluppo dei bambini che lo abitano (scheda 5);
- resilienza comunitaria (scheda 6);
- glossario (scheda 7).

È evidente, quindi, che lo strumento non valuta la scuola o l'insegnante, ma il contesto di vita dei bambini, considerati membri attivi di una comunità, e l'ambiente relazionale e fisico in cui sono inseriti.

La resilienza comunitaria diviene l'obiettivo finale del lavoro di tavoli multidisciplinari.

Il progetto KIPi rappresenta dunque uno sforzo congiunto intersettoriale e multidisciplinare; i partner del progetto incoraggiano la partecipazione di chiunque abbia un legittimo interesse riguardo al benessere dei bambini e sia disponibile a lavorare in collaborazione: organizzazioni del Terzo settore, servizi comunali-provinciali-regionali, ordini o associazioni di professionisti, il settore privato, specifici gruppi di cittadini.

Buone pratiche (Sezioni primavera e oltre)

Dopo le presentazioni delle esperienze, viene illustrata dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte la situazione regionale in tema di autovalutazione.

In previsione del Rapporto di Autovalutazione, sono state messe in atto azioni di mappatura delle esperienze di autovalutazione con strumenti specifici; al momento però non sono ancora state avviate azioni di restituzione e lettura comparate dei dati.

Il corpo ispettivo regionale si è attivato per verificare la situazione delle scuole dell'infanzia, in particolare delle Sezioni Primavera e paritarie, con finalità consultive e non valutative.

Dalle scuole è emersa la necessità di stilare linee guida per la stesura dei progetti educativi delle Sezioni Primavera, predisposte nell'autunno 2014. L'inquadramento degli elementi di qualità consente di orientare il lavoro e dare visibilità alle buone prassi delle scuole dell'infanzia. Anche il personale docente coinvolto ha visto riqualificata la propria professionalità, che viene ora utilizzata per la formazione dei colleghi delle altre scuole.

Si condivide la necessità di censire e documentare in maniera divulgativa tutte le buone prassi, le progettualità e le ricerche collegate alla valutazione: esse costituiscono quella energia creativa che caratterizza da sempre la scuola dell'infanzia.

PROFESSIONALITÀ

PROFESSIONALITÀ E COMUNITÀ DI PRATICHE

Roberta Roversi

Come nasce una comunità di pratiche

La riflessione si è avviata con l'analisi dei contenuti presenti all'interno delle *Indicazioni nazionali*. Si tratta di una lettura critica, che prende in considerazione sia la parte introduttiva, sia il capitolo più specificamente inerente alla scuola dell'infanzia. L'esperienza di coordinamento presso il Comune di Bologna fa riferimento in modo diretto alla relazione con i team docenti, attraverso gli strumenti professionali che permettono agli adulti di percepirsi una comunità di pratiche. Il concetto deriva dal pensiero di Étienne Wenger, uno dei massimi esponenti delle teorie dell'apprendimento applicate nel settore delle comunità di pratiche.

Le comunità di pratiche non sono semplici aggregazioni di persone, ma emergono man mano che gli individui svolgono le loro attività e negoziano le condizioni per agire in uno spazio discorsivo di intersoggettività. Sono gruppi di persone che costruiscono obiettivi e interessi e che, nel perseguirli, producono pratiche comuni, condividono una cultura, lavorano con gli stessi strumenti e si esprimono con un linguaggio condiviso. Il loro forte senso di appartenenza e di coesione si sedimenta e rafforza grazie a una stessa modalità di interpretazione degli eventi che si presentano.

Una comunità di pratiche può essere definita come un gruppo di persone che mette in condivisione un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di apprendimento reciproco.

Le *Indicazioni nazionali* e l'idea di comunità

“La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L'acquisizione dell'autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche. Grazie a essa si è già avviato un processo di sempre maggiore responsabilizzazione condiviso dai docenti e dai dirigenti, che favorisce altresì la stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio.

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito 'dell'insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare a essere'. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme” (Cultura scuola persona, Per una nuova cittadinanza).

Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farle agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola.

“La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e a ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese” (Organizzazione del curriculum, Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza).

“La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale” (Organizzazione del curriculum, Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza). Le finalità della scuola devono sempre essere definite a partire dalla persona che apprende (percorso individuale e rete di relazioni); le strategie educative e didattiche devono tenere conto della singolarità e complessità di ogni singola persona (identità articolata, aspirazioni, capacità e fragilità, fasi di sviluppo e formazione).

L'identità professionale del docente

“La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità” (La scuola dell'infanzia, I docenti).

“L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare:

– *lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante;*

– *il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita”* (La scuola dell'infanzia, L'ambiente di apprendimento).

“Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo 'mondo', di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli” (La scuola dell'infanzia, I docenti).

Modelli di ricerca-azione e formazione in servizio

Si intende per ricerca-azione un modo di concepire la ricerca che si pone l'obiettivo non tanto di approfondire determinate conoscenze teoriche, ma di analizzare una pratica relativa a un campo di esperienza (ad esempio, la pratica educativa) da parte di un attore sociale con lo scopo di introdurre cambiamenti migliorativi.

Nell'ambito del processo-progetto educativo, la prospettiva della ricerca-azione si è rivelata produttiva anche in campo formativo, in quanto permette ai soggetti in formazione di essere 'attori' del processo formativo. *"Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici e in primo luogo da parte dei docenti"* (*Organizzazione del curriculum*, Comunità educativa, comunità professionale, cittadinanza).

Costruire ambienti collaborativi. *La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura.* (*La scuola dell'infanzia*, I docenti).

Progettare in team. *La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica.* (*La scuola dell'infanzia*, I docenti).

Funzioni di coordinamento pedagogico. *La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico.* (*La scuola dell'infanzia*, I docenti).

Condividere il progetto di scuola

Il progetto di scuola è il documento che deve rappresentare e rendere visibile la professionalità dei docenti e le scelte effettuate dalla 'comunità di pratiche'. Si tratta di un processo complesso, dove vengono messe in prima linea le caratteristiche personali dei singoli, e quindi la volontà di concorrere alla realizzazione di ambienti di apprendimento con una alta valenza educativa. Il lavoro di gruppo è facilitato da forme di conduzione sia diretta che indiretta, attraverso una formazione specifica che possa trasmettere gli strumenti operativi al fine di rendere proficuo il processo decisionale, attuando un confronto realmente partecipato. Sarà possibile pervenire a una scelta condivisa, che rappresenta un'autentica negoziazione di significati, tenuto conto dell'apporto di tutti i membri della comunità.

LA PROFESSIONALITÀ NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Gabriele Ventura

Professionalità fa rima con collegialità

Il tema della professionalità educativa e didattica e della sua declinazione (nel contesto di una collegialità assunta come valore e come risorsa) costituisce uno dei punti chiave di qualsivoglia discorso sulla qualità della proposta formativa nell'ambito dei diversi ordini e gradi del sistema educativo. È evidente la stretta correlazione di questi temi con quelli messi a fuoco nell'ambito degli altri *workshop* e in particolare: 1) prendersi cura delle relazioni e degli apprendimenti, 2) documentazione tra osservazione e valutazione, 3) valutare i contesti-valutare la qualità.

I due temi (professionalità e collegialità) ricorrono in tutte le esperienze presentate anche laddove non sono identificate con gli stessi termini. Esiste del resto un problema cronico di fondo intorno al lessico di base della Pedagogia che rischia di condizionare qualunque avanzamento teorico-pratico in termini di scientificità. Spesso succede infatti che la 'creatività terminologica' in campo pedagogico costituisca un tassello di quella babele discorsiva e sostanziale incomunicabilità delle pratiche sociali che caratterizzano il tessuto socioculturale della postmodernità.

Non è il caso delle esperienze presentate, che non si propongono come esemplari (nel senso di ambire a rappresentare pietre miliari di chissà quali innovazioni salvifiche e decisive in campo pedagogico e didattico), quanto piuttosto di documentare gli esiti e i modi di operare finalizzati a obiettivi precisi e condivisi in un determinato ambito formativo istituzionale e territoriale, in termini di 'artigianalità esperta'.

Ci pare di poter utilizzare questa definizione secondo la connotazione che ne dà uno studioso importante come R. Sennett¹¹, segnalandone la possibile estensione del significato, nell'ambito della sociocultura postmoderna, ad alcune professioni intellettuali (tra cui quelle relative alla formazione e all'insegnamento). Una connotazione simile del resto emerge nell'analisi del concetto di comunità di pratiche, che può essere applicato a diversi ambiti aziendali e professionali.

Merita segnalare piuttosto un aspetto comune alle esperienze presentate, che riguarda il rapporto fra centro e periferia in campo pedagogico e istituzionale, essendo tutte geograficamente collocate in comuni e territori di provincia e relativamente di non grandi dimensioni demografiche e socioeconomiche. Ne esce confermata la convinzione che una collocazione periferica non comporti necessariamente una condizione di marginalità e di irrilevanza o di impotenza. L'una o l'altra, infatti, risultano subordinate e conseguenti a precise scelte e assunzioni di responsabilità sul piano deontologico e professionale da parte degli insegnanti in carne e ossa e sul piano strategico da parte degli istituti scolastici (nonché dei soggetti istituzionali, professionali, associativi esterni alla scuola, disposti a collaborare alla definizione del progetto educativo e del Piano

¹¹ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.

dell'offerta formativa, all'attivazione di funzioni di servizio e di consulenza, ecc.). Meritano poi un commento specifico le esperienze, alla luce delle parole chiave utilizzate, del tema che trattano e del contesto complessivo in cui sono situate.

Inclusione della disabilità. L'utilizzo del metodo comunicazione aumentativa (caa) nella scuola d'infanzia¹²

L'esperienza riguarda l'integrazione di una bambina certificata con diagnosi di autismo nella scuola dell'infanzia statale. Il tema della professionalità in questo caso riguarda prevalentemente i diversi aspetti che sono implicati da una forte motivazione personale (insegnante di sostegno) e di gruppo (consiglio di intersezione) a maturare una capacità di ricerca e acquisizione di competenze di natura metodologica e tecnica specifiche, finalizzate a qualificare il percorso di inclusione.

Didattica speciale e didattica inclusiva rappresentano due polarità concettuali che spesso vengono contrapposte nei dibattiti che si sviluppano da sempre sul tema della integrazione delle disabilità in tutti gli ordini e gradi di scuola. Nell'ambito della scuola d'infanzia e della scuola primaria l'argomento assume poi obiettivamente una connotazione 'educativa e generalista' più marcata rispetto alla sua collocazione nel quadro del modello organizzativo della scuola secondaria di primo e secondo grado. Per altro l'accesso dibattuto che si è sviluppato nei mesi successivi al convegno sta a dimostrare che una soluzione convincente non è ancora a oggi disponibile in termini di consenso unanime. Ci riferiamo a:

- il disegno di legge sulla riforma del sostegno presentato dalle associazioni Fish e Fand, solo in parte recepite nella legge 107/2015;
- le deleghe in materia di inclusione approvate con la legge 107/2015;
- l'approvazione di una legge quadro specifica sull'autismo (giugno 2015).

Il tema della collegialità e della comunità di pratiche viene proposto in ordine al rapporto fra insegnante di sostegno e insegnanti di sezione, fra consiglio di intersezione e centri esterni di formazione e consulenza. Emergono con chiarezza la ricerca e il conseguimento di una competenza specifica sul piano delle relazioni con enti, servizi e centri a carattere specialistico operanti sul territorio in campo sanitario, riabilitativo e didattico, che possono rappresentare punti di riferimento sul piano della formazione dei docenti e della consulenza psicopedagogica.

Naturalmente, scientificamente, storicamente¹³. Insieme per un ambiente amico¹⁴

Ci sembra di poter accomunare nel commento le due esperienze non solo per il comune riferimento curricolare e tematico, ma anche per il tipo di approccio e di collaborazioni attivate all'esterno delle scuole sul territorio.

¹² Istituto Comprensivo n. 1, Intercomunale di Ravenna e Cervia.

¹³ Istituto Comprensivo "P.T. Venturi", San Severino Marche (Mc).

¹⁴ Istituto Comprensivo statale di Capoterra (Ca).

L'esperienza marchigiana riguarda infatti un progetto di educazione ambientale che ha coinvolto 5 scuole dello stesso istituto statale in continuità verticale (dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di primo grado) e successivamente a un istituto professionale, coprendo il territorio di 3 comuni in Provincia di Macerata. L'esperienza sarda ha coinvolto invece addirittura 7 istituti comprensivi statali in una prospettiva di continuità verticale (dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di primo grado) interessando complessivamente 20 classi (7 di scuola d'infanzia e 20 di scuola primaria e secondaria di primo grado), operanti in 3 Comuni in Provincia di Cagliari.

Il tema della professionalità in entrambe le esperienze riguarda i diversi aspetti implicati a partire da una forte motivazione personale e collettiva nella ricerca e acquisizione di competenze di natura metodologica e tecnica inerenti a un ambito tematico specifico (quello dell'ambiente naturale e sociale), declinato nella elaborazione di percorsi didattici di natura interdisciplinare a partire da elementi riferibili, singolarmente presi, ad alcuni ambiti disciplinari specifici (storia, scienze e geografia).

In entrambe le esperienze gioca un ruolo importante la capacità di tessere relazioni con esperti e istituzioni esterne che vengono chiamati nella fase di formazione dei docenti e poi di riflessione, documentazione e verifica dei percorsi attivati, determinando così un circolo virtuoso di accrescimento professionale collettivo.

Il tema della collegialità e delle comunità di pratiche in entrambi i casi si propone già nel fatto che vengono coinvolti gruppi di insegnanti interessati a uno specifico ambito tematico, ma ancora di più nel fatto che quei gruppi di insegnanti si evolvono, attraverso una iniziativa di formazione in servizio, l'attivazione in rete di funzioni di consulenza nonché di produzione di documentazione delle esperienze. La diffusione dei risultati sul territorio configura un impegno finalizzato al mantenimento-aggiornamento della cultura locale, ma anche (nel caso specifico della Sardegna) la prevenzione di specifici fattori di rischio (idrogeologico) e quindi di cittadinanza attiva.

Progetto pedagogico “Zerosei”¹⁵

Questa esperienza riguarda la elaborazione di un progetto pedagogico territoriale, che ha coinvolto 7 scuole d'infanzia (30 sezioni) e 12 nidi (24 sezioni) comunali afferenti alla Unione intercomunale Terre d'Argine (4 comuni in Provincia di Modena con Carpi come capofila).

Il tema della professionalità riguarda qui prevalentemente la costruzione di un impianto curricolare complessivo in continuità verticale per i bambini da zero a sei anni di età, coerentemente con un approccio diffuso nei comuni emiliani che gestiscono nidi e scuole d'infanzia paritarie. Questa prospettiva è oggi rinforzata dalle linee di indirizzo contenute nella delega “Zerosei” della legge 107/2015, ancorché restino tutte da risolvere le diverse questioni che si porranno in chiave attuativa a livello nazionale.

Un altro aspetto altamente significativo in ordine al tema della professionalità riguarda qui le funzioni di coordinamento pedagogico, tratto specifico dei servizi

¹⁵ Servizio nidi e scuole d'infanzia comunali dell'Unione Terre d'Argine di Carpi (Mo).

educativi e scolastici emiliani non solo in ambito comunale. La Regione infatti sostiene con appositi contributi economici derivanti dalle leggi sul diritto allo studio lo sviluppo di queste funzioni anche nelle scuole d'infanzia paritarie private e una sperimentazione anche nelle scuole d'infanzia statali in alcune realtà territoriali (Bologna e Comuni delle province di Parma, Ravenna, Modena e Ferrara).

Di specifico interesse la sperimentazione degli strumenti di auto ed eterovalutazione (sia nei nidi che nelle scuole d'infanzia) promossi dalla Regione attraverso le leggi regionali sui servizi educativi per la prima infanzia del 2000 e del 2004 e la Direttiva attuativa n. 85 del 2012, come contributo utile alla maturazione di una cultura della valutazione anche nell'ambito delle scuole d'infanzia.

Il tema della collegialità e della comunità di pratiche si riscontra soprattutto in un lavoro di formazione prolungato (un intero anno scolastico) e diffuso (incontri collegiali e incontri nell'ambito delle singole strutture di servizio), centrato prevalentemente su aspetti di natura metodologica su contenuti prevalentemente educazionali (identità e autonomia, osservazione e valutazione, accoglienza e partecipazione), che però restano decisivi accanto a quelli di natura più curricolare in senso stretto (apprendimento e campi di esperienza).

LINGUA

DISCORSI, PAROLE E TESTI: IL CURRICOLO VERTICALE DI LINGUA

Franca Rossi

Apprendere la lingua

Mi piace pensare al curricolo verticale di lingua, che è parte del titolo del nostro *workshop*, da una doppia prospettiva; quella del bambino, per il quale imparare una lingua significa, come affermava Austin (1987), *imparare a fare cose con le parole*, e quella dell'insegnante chiamata a organizzare contesti che permettano ai bambini di *fare cose con le parole*. Creare le condizioni affinché i due processi, quello dell'insegnamento e quello dell'apprendimento, si intreccino in modo armonico, è la complessità che i costruttori di curricoli devono affrontare.

Nel curricolo di lingua, in particolare, il passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria è una transizione particolarmente calda nella quale spesso vengono sottolineati più gli aspetti di discontinuità (*la scuola dell'infanzia non deve..., nella scuola primaria i bambini devono arrivare che sanno...*) che quelli di continuità. Ad esempio, i prerequisiti per l'apprendimento della lettura e della scrittura declinati nei loro aspetti di coordinazione occhio-mano, di lateralizzazione, di discriminazione dei fonemi ecc. hanno spesso contribuito ad accentuare la discontinuità degli apprendimenti in questo ambito. A questo proposito vale la pena di mettere in primo piano il *sapere* che i bambini costruiscono nei tre anni di scuola dell'infanzia prima di iniziare l'apprendimento formale della lettura e della scrittura nella prima classe della primaria.

Alcune domande possono aiutarci a rendere visibili i saperi dei bambini: sono disponibili a scrivere come sanno fare, oppure chiedono solo di copiare? Quando scrivono come sanno fare, come scrivono? Che tipo di legame ipotizzano tra fonemi e grafemi? Di fronte a un testo scritto che tipo di significati elaborano? Di quali informazioni tengono conto?

Per quanto riguarda l'oralità: quanto diversificano la loro comunicazione verbale in funzione dello scopo comunicativo (ad es., convincere l'interlocutore piuttosto che raccontargli un evento personale)? In che misura tengono conto delle caratteristiche dell'interlocutore (es. persona che conosce o che non conosce i fatti di cui si sta parlando)? Quanto considerano i vincoli linguistici ed extralinguistici che la situazione comunicativa impone (ad es., situazione formale o informale, pubblica o privata)?

Rilevare le competenze linguistiche

La presentazione dell'esperienza "Osservare, comprendere, potenziare" delle colleghe dell'I.C. "Almese" e dell'I.C. "S. Ambrogio" del Piemonte mette a tema una

questione importante: l'utilizzo di strumenti di rilevazione delle competenze linguistiche e il rigore metodologico necessario se si vogliono elaborare degli strumenti per conoscere meglio cosa sanno e cosa fanno fare i bambini con la lingua orale e scritta. È importante che investimenti in questo senso non siano realizzati esclusivamente per i gruppi di bambini di 5 anni in uscita, ma per tutti, perché il rischio è che si leghi in modo esclusivo lo sviluppo delle conoscenze e delle capacità all'età anagrafica.

Stimolare la narrazione

La presentazione del progetto “Storie in scatola”¹⁶ ci permette di fare una riflessione sulla costruzione della competenza narrativa: sono diversi gli aspetti interessanti di questa esperienza. Il primo è il ruolo di *scaffolding* dell'adulto nella costruzione della narrazione intorno al manufatto (la scatola) costruito dal bambino.

Viene sottolineato il ruolo della scrittura, da parte dell'insegnante, delle narrazioni prodotte dai bambini. Scrivere ciò che i bambini narrano non è solo una strategia per fissare i loro racconti, è anche un modo per introdurre i bambini alla complessa differenza tra oralità e scrittura. Quando l'adulto si sofferma a scrivere le parole dei bambini, in questo caso brevi narrazioni, dà loro la possibilità di familiarizzare con una lingua diversa da quella utilizzata nella comunicazione orale. Se l'insegnante scrive ciò che il bambino dice, quest'ultimo si rende conto che oralità e scrittura hanno, ad esempio, tempi diversi. Si tratta quindi di una esperienza molto promettente sul piano linguistico a patto che l'insegnante rilegga molto spesso il testo scritto, chiedendo al bambino conferme (*Ora te lo rileggo, ascolta bene. Va bene scritto così o vuoi cambiare qualcosa?*), perché altrimenti il rischio è che la scrittura dei pensieri dei bambini sia una faccenda solo dell'insegnante.

È importante anche la possibilità di alternare produzioni narrative squisitamente individuali a produzioni narrative di carattere collaborativo, costruite insieme con i pari nel contesto del piccolo gruppo. I due contesti di produzione (individuale versus sociale) sollecitano apprendimenti diversi e non sono, pertanto, intercambiabili. Argomentare, porsi domande, negoziare una scelta, esprimere accordo o disaccordo con posizioni diverse dalle proprie, sono tutti apprendimenti che possono realizzarsi solo attraverso l'interazione all'interno di un piccolo gruppo di pari che discute, ad esempio per concordare un testo narrativo.

La 'guida competente' dell'insegnante

Nell'esperienza “I linguaggi creativi e l'educazione alla legalità nella scuola dell'infanzia”¹⁷ ritengo molto interessante, e quindi da valorizzare in un curriculum di lingua, la questione dell'imparare a vedere le cose da diversi punti di vista e la consapevolezza che i significati degli eventi quotidiani vengono costantemente costruiti attraverso inter-

¹⁶ Scuola dell'infanzia “Barca a Vela” dell'I.C. di Vinci (Fi).

¹⁷ Scuola dell'infanzia dell'I.C. “Giancarlo Siani” di Sant'Angelo a Cupolo (Bn).

pretazioni negoziate socialmente. Di conseguenza solo confrontando le diverse prospettive posso arrivare a comprendere meglio un singolo evento.

Pertanto, nelle esperienze didattiche di questo tipo, l'insegnante deve dare valore e spazio al processo di negoziazione che i bambini, se opportunamente guidati dall'adulto, imparano a gestire in modo competente.

In cosa si sostanzia una opportuna guida dell'insegnante? Nel porre poche domande, di natura aperte, nel dare tempo per la costruzione di risposte, nel non anticipare soluzioni, nel rimandare al gruppo i dubbi, le problematizzazioni che emergono, nel rispettare quegli interventi che il gruppo non ha colto o che non sono stati presi in considerazione, nel non valutare gli interventi dei bambini (anche quelli corretti!), nell'accettare in modo autentico le interpretazioni costruite dal gruppo, anche se sono lontane dalla conoscenza convenzionale degli adulti.

Lavorare sui tempi lunghi

L'esperienza sul tema del tempo¹⁸ ci rende ancora più convinti di quanto sia promettente sul piano dell'apprendimento lavorare su progetti complessi, distesi nel tempo, che investono in modo forte nella costruzione di artefatti che poi vengono, dai bambini stessi, spesi in contesti sociali autentici dentro e fuori dalla scuola.

LA LINGUA NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Silvana Loiero

Le competenze linguistiche e comunicative

Il *workshop* ha rappresentato un momento di fecondo confronto tra la riflessione teorica relativa all'educazione linguistica nella scuola dell'infanzia e le esperienze didattiche più avanzate in questo campo.

Franca Rossi, l'esperta con cui i docenti presenti hanno avuto modo di discutere e confrontarsi, effettua da molti anni ricerche nell'area linguistica con bambini della scuola dell'infanzia, e in particolare dedica l'attenzione al primo contatto con la lingua scritta. Ha pertanto avuto modo di evidenziare l'enorme importanza della lingua, che offre a tutti i bambini dai 3 ai 6 anni e mezzo per sviluppare le competenze comunicative e linguistiche. Attraverso la lingua, infatti, il bambino impara a comunicare con parole e discorsi e a interagire in molteplici situazioni con i compagni e gli adulti; diventa capace di prestare attenzione alle proprie e altrui verbalizzazioni e di elaborare prime ipotesi sul sistema di scrittura.

¹⁸ Scuola dell'infanzia di via dell'Officina dell'I.C. "XX Settembre" di Rimini.

D'altro canto, le *Indicazioni nazionali per il curricolo* sottolineano molto bene come il bambino che entra nella scuola dell'infanzia ha già al suo attivo una gamma vasta e complessa di competenze linguistiche. La scuola tiene conto del patrimonio linguistico dei bambini e, a partire da questo, predispone occasioni educative mirate e percorsi specifici di apprendimento per l'arricchimento progressivo e il potenziamento delle capacità linguistiche.

Le esperienze presentate sono state un'efficace dimostrazione di buone pratiche per lo sviluppo delle abilità linguistiche di base nella scuola dell'infanzia.

Cosa fare prima dell'apprendimento della lettura e scrittura?

Il lavoro dei docenti di una rete di scuole piemontesi ha dimostrato che alla scuola dell'infanzia occorre creare i presupposti utili a potenziare i processi che sono alla base dell'apprendimento della lettura e scrittura. Il tutto in modo ludico, mediante giochi da realizzare durante la normale attività d'aula, cogliendo le molteplici occasioni che la routine quotidiana offre (presenze, calendario, momenti di attesa...). In particolare, in ordine alla lingua scritta e alla sperimentazione delle prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, i docenti hanno puntato l'attenzione sulle abilità fonologiche, lessicali e metacognitive, il cui sviluppo e potenziamento consentirà ai piccoli allievi di imparare a leggere e a scrivere efficacemente nella scuola primaria.

Chi insegna alla scuola primaria sa bene che l'apprendimento della lettura e scrittura in prima classe è un processo molto complesso. Il bambino deve riuscire ad analizzare i segni grafici, e quindi distinguere le varie lettere dell'alfabeto, e mantenerne in memoria la configurazione; seguire l'ordine sequenziale nella discriminazione visiva delle lettere, procedendo da sinistra a destra sul rigo (leggere una lettera *dopo* l'altra); distinguere i suoni che corrispondono alle varie lettere (i 'fonemi') e mantenerne una semplice sequenza nella memoria a breve termine (a mano a mano che il bambino riconosce i suoni di una parola deve conservarli in memoria nell'esatta sequenza, per ricomporli in unità nel momento successivo); 'fondere' i fonemi che gli sono stati presentati in forma separata, effettuando la sintesi uditiva, per formare le sillabe e le parole; associare la lettera dell'alfabeto (il grafema) al fonema corrispondente; sintetizzare i grafemi, leggendo la parola intera. Il piano fonico e quello grafico diventano per il piccolo alunno terreni di curiosità, di esplorazione, di ricerca, ma possono anche diventare 'campi minati' se le competenze di base, necessarie ad affrontare il percorso, non sono state acquisite alla scuola dell'infanzia.

Come ha avuto modo di scrivere la linguista Altieri Biagi, la difficoltà nell'avvio del percorso di letto-scrittura non sta nell'imparare a scrivere e a riconoscere le 'lettere' dell'alfabeto. Il vero problema consiste "*nell'individuare, nel continuum della lingua orale (un continuum compreso come messaggio globale, mai prima analizzato nelle sue parti costituenti minime), le unità, i 'fonemi' da simbolizzare con quelle 'lettere': unità che, prese una per una, sono sprovviste di significato*"¹⁹.

¹⁹ M.L. Altieri Biagi, *Didattica dell'Italiano*, Bruno Mondadori, Milano, 1985.

È questa la motivazione che ha spinto i docenti delle scuole d'infanzia piemontesi a costruire un percorso per lo sviluppo delle abilità che sono alla base dell'imparare a leggere e scrivere. Non bisogna aspettare che il bambino abbia sei anni per farlo riflettere sui suoni che compongono le parole. Lo si può – e anzi lo si deve – fare in modo ludico alla scuola dell'infanzia. Si pronuncia il nome degli oggetti, si riflette sul suono iniziale o finale, si confrontano suoni per scoprirne uguaglianze e differenze, si individuano rime in piacevoli filastrocche, si osservano immagini e se ne pronunciano i nomi, si gioca a cambiare il suono iniziale di una parola per vedere che cosa viene fuori, si riflette sui significati delle parole. Le possibilità sono tutte utili a far compiere ai piccoli allievi progressive attività metalinguistiche per 'ragionare' sulla lingua che si usa.

Una linea del tempo avvolta di magia!²⁰

Un'esperienza lunga due anni è mirata all'esplorazione della linea del tempo. Dalla storia personale di ogni bambino sono passati al tempo in cui stare bene, giocare con gli altri, inventare, creare e immaginare e hanno realizzato vari laboratori, tra cui uno sugli oggetti vecchi, da soffitta. È l'idea del tempo che passa: semplici materiali (bottoni, lane, stoffe, molle, spille ecc.) si trasformano in personaggi con un volto proprio e poi diventano attori di un teatro surrealista e fantastico; acquistano vita e teatralità, parlano, si possono muovere, possono raccontare ed emozionare. Con i personaggi creati i bambini hanno potuto inventare e animare piccole storie e poi hanno costruito un pannello di foto molto grandi con tutti i personaggi realizzati. Il video proiettato nel *workshop*²¹ è davvero stupefacente.

Attività relative al campo dell'arte, delle scienze, della storia e geografia hanno costituito lo sfondo di esperienze linguistiche. Dialogare, imparare parole nuove, raccontare e ascoltare storie, produrre 'libri' cartonati, sfogliare libri... Il tutto è avvenuto facendo esperienza a scuola e uscendo dalla scuola per conoscere la città in cui vivono, andando dall'aula al museo, per poter comprendere il passaggio dalla preistoria alla storia, dai disegni fatti in sezione ai quadri di grandi pittori.

Nel filmato è possibile vedere i piccoli alunni vestiti da uomini primitivi o guerrieri medioevali, che imparano e nel contempo creano. Visitano luoghi suggestivi che sanno di antico, osservano archi e ponti.

Hanno così modo di confrontare le case di oggi e quelle romane e di realizzare un piccolo plastico della città, ma anche mosaici, gioielli e monete dell'epoca romana. E 'ritrovano' reperti di un'epoca ancora più lontana, come un uovo gigante. I bambini fanno ipotesi, si pongono domande, capiscono che si tratta di uova di dinosauri e così, con i docenti, riscrivono 'la storia secondo noi', imparano nuove parole. Nel corso di un'attività laboratoriale costruiscono un vulcano e realizzano un esperimento scientifico. L'emozione è grande quando dal vulcano incomincia a uscire davvero la lava!

²⁰ I.C. "XX Settembre" di Rimini.

²¹ <https://drive.google.com/file/d/0B5Gnr1izkv92eGR6UVNDZDRQbzA/view>.

Si costruiscono oggetti di tutti i tipi con i materiali più disparati, si conversa e si discute, si acquisiscono conoscenze, si assiste a letture animate che hanno come protagonisti re, principesse e antichi cavalieri romani, dinosauri e uomini primitivi... Il bambino incontra la fiaba, ne è coinvolto, e poi utilizza la lingua nella sua funzione immaginativa attraverso il gioco del *far finta di*.

Un'esperienza interdisciplinare davvero entusiasmante.

Piccoli artisti crescono²²

Nelle scuole gli insegnanti si sono ispirati a J. Cornell, un artista surrealista statunitense pioniere dell'assemblaggio. I bambini hanno imitato Cornell nella realizzazione di 'scatole', all'interno delle quali hanno inserito personaggi, oggetti, luoghi, relativi alle storie. L'obiettivo primario era infatti quello di sviluppare l'immaginazione attraverso l'ascolto e la produzione di storie. La ricerca e l'assemblaggio di materiali vari hanno permesso di allestire *micromondi* abitati da personaggi e luoghi nati dall'immaginario.

“Joseph Cornell è un artista mago, creatore di piccoli assemblages dove le immagini si accostano secondo l'alchimia del ricordo. Gli oggetti banali trovati nella Manhattan dei rigattieri vengono accumulati nelle Shadow Boxes, composizioni mnemoniche che espongono l'incanto del quotidiano (...). Il mondo delle Shadow Boxes è fatto di oggetti reali riassemblati secondo le sensazioni dell'artista che diventa il direttore d'orchestra di una sinfonia illogica dove gli oggetti-note si incontrano in una danza: non è importante che una pipa si accosti a una mappa della luna o che un bicchiere contenga un uovo. Tutti gli elementi seguono un'unica musica, il ricordo (...). Il fascino del mondo in miniatura è un'esperienza d'infanzia: è la dimensione delle piccole cose, dei giochi dei bambini, di quelle case di bambola e di quei trenini che, per piccoli giocatori, sono gli oggetti che permettono di stimolare la fantasia, di creare storie fantastiche nelle quali immergersi e fingersi”²³.

L'artista 'gioca' dunque utilizzando piccole cose, che diventano nelle sue mani oggetti magici. Allo stesso modo fanno i bambini della scuola toscana, trasformando ogni scatola in piccoli 'palcoscenici'. Portano da casa una scatola, la rivestono, la dipingono. In ogni scatola assemblano materiali di vario tipo.

Poi accostano le scatole così costruite e le uniscono. Ne nascono due grandi installazioni: “Il castello delle bolle” e “L'onda”, che stimolano la produzione finale di una storia collettiva. I bambini immaginano grandi bolle di sapone che, innalzandosi nell'aria, si trasformano in personaggi di un castello: la bolla Gatto, la bolla Stella, la bolla Rana, la bolla Sole. Ogni personaggio abita una stanza del castello e ogni scatola rappresenta una stanza, all'interno della quale si sviluppa la microstoria raccontata dal bambino con la sollecitazione dell'insegnante attraverso dialoghi immaginari che animano persone, cose e animali.

Come non ricordare Gianni Rodari quando scriveva: “*Le favole dove stanno? Ce n'è una in ogni cosa: nel legno, nel tavolino, nel bicchiere, nella rosa*”. Sì, è proprio negli oggetti comuni che si

²² Istituto Comprensivo di Vinci (Fi).

²³ E. Rovida, *Bollettino Telematico dell'Arte*, 8 giugno 2013, n. 681.

possono trovare spunti per le storie, basta infatti usare la fantasia per trasformare le cose: *“La favola sta lì dentro da tanto tempo, e non parla: è una bella addormentata e bisogna svegliarla”*.

Diritto alla parola!²⁴

Nella scuola molteplici linguaggi hanno rappresentato gli ‘attrezzi’ privilegiati per l’educazione alla legalità nella scuola dell’infanzia. L’obiettivo era quello di realizzare un contesto scolastico che favorisse lo sviluppo della capacità di vedere le cose da un punto di vista diverso dal proprio. In tale ottica, la nota storia dei tre porcellini è stata rielaborata dai bambini, ed è stato ‘scritto’ un nuovo libro con diverse chiavi di lettura: dalla parte dei tre porcellini e dalla parte di... altri possibili personaggi presenti nel contesto. Mettersi *dal punto di vista di...* ha poi fornito gli spunti per ulteriori attività.

L’ascolto e l’invenzione di storie attraverso una varietà di tecniche specifiche hanno consentito ai bambini di discutere su argomenti molto importanti quali, ad esempio, i diritti. È così stato elaborato un elenco di ‘diritti’, in un contesto comunicativo efficace in cui i piccoli hanno avuto modo di ‘star bene’ e sviluppare relazioni positive.

Il diritto all’ozio

“Quando sto al mare mi piace tanto ozziare”.

“È quando uno sta sopra il letto o il divano, a occhi aperti, e non vuole fare il bagno, non vuole andare dalla sua amica e dalla sua cugina, non vuole fare niente per un pochino di tempo”.

Far sì che i bambini possano esercitarsi a guardare la realtà da punti di vista diversi è di fondamentale importanza. Vuol dire cominciare a inoltrarsi su sentieri che portano ad ammettere e coltivare visioni molteplici del mondo. È pur vero che riuscire a decentrarsi mettendosi nei panni degli altri non è cosa facile; ma è altrettanto vero che si tratta di un processo indispensabile per poter sviluppare interazioni positive tra compagni oggi e tra adulti domani. In tal senso la scuola dell’infanzia può fare molto, come ha ben dimostrato l’esperienza dei docenti di Benevento: può sollecitare pratiche linguistiche che mettano i piccoli allievi in condizione di scambiare punti di vista, confrontare le proprie interpretazioni attorno a fatti ed eventi, esprimere i propri pensieri, negoziare e condividere con gli altri le proprie opinioni. Una scuola-sezione intesa come ‘comunità’ di bambini, dunque, che assume la specificità di una ‘comunità di discorso’ in cui lo strumento ‘lingua’ viene utilizzato per stabilire relazioni con gli altri nel corso di differenti situazioni comunicative legate al gioco o alle varie attività.

²⁴ I.C. “Giancarlo Siani” di Sant’Angelo a Cupolo (Bn).

MATEMATICA

SPAZIO FIGURE E NUMERI: IL CURRICOLO VERTICALE DI MATEMATICA

Maria G. Bartolini Bussi

Una lunga storia

La storia istituzionale²⁵ di “spazio, figure e numeri” nella scuola dell’infanzia italiana si apre con gli *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*²⁶ che individuano sei campi di esperienza:

- Il sé e l’altro
- Il corpo e il movimento
- I discorsi e le parole
- Messaggi, forme e media
- Lo spazio, l’ordine, la misura
- Le cose, il tempo, la natura.

L’evoluzione successiva è brevemente riassunta nella tabella che segue, con le indicazioni dei nomi dei ministri che hanno licenziato il provvedimento. L’ordine di presentazione dei diversi campi di esperienza nei diversi provvedimenti è modificato per sottolineare una possibile continuità, ricostruita a giudizio di chi scrive.

1991 <i>Orientamenti</i> (Mattarella)	2004 <i>Raccomandazioni</i> (Moratti)	2007 <i>Indicazioni</i> (Fioroni)	2012 <i>Indicazioni</i> (Profumo)
Il sé e l’altro	Il sé è l’altro	Il sé è l’altro	Il sé è l’altro
Il corpo e il movimento	Corpo, movimento, salute	Il corpo in movimento	Il corpo e il movimento
I discorsi e le parole	Fruizione e produ- zione di messaggi	I discorsi e le parole	I discorsi e le parole
Messaggi, forme e media		Linguaggi, creatività, espressione	Immagini, suoni, colori
Lo spazio, l’ordine, la misura	Esplorare, cono- scere e progettare	La conoscenza del mondo	La conoscenza del mondo - Numero e spazio - Oggetti, fenomeni, viventi
Le cose, il tempo, la natura			

²⁵ Vedi M.G. Bartolini Bussi, *Matematica: I numeri e lo spazio*, Erickson, Trento, 2008.

²⁶ D.m. 3.6.1991.

I contenuti della matematica appaiono solo nella prima e nell'ultima colonna. Nel 2007, un testo compilato in modo frettoloso e ideologicamente orientato rimuove perfino il termine 'contare' dalle indicazioni, come se i bambini di 3-6 anni non contassero (in senso materiale e metaforico).

La contraddittorietà delle *Indicazioni* del 2007 è stata messa più volte in evidenza da chi scrive. Nel 2012, si è avuto un ripensamento che ha restituito dignità all'attività su "numero e spazio" che pure era svolta in molte scuole e che compare nei curricula di tutti i paesi.

In questo breve testo, si cercherà di ripercorrere i fili ideali che connettono gli *Orientamenti* del 1991 alle *Indicazioni* del 2012, per collocare le attività delle scuole, che non vivono di sussulti in occasione delle riforme, ma, piuttosto, di ricerche di continuità e di valorizzazione delle buone pratiche già sperimentate.

Universale e locale

Il campo di esperienza "Lo spazio, l'ordine, la misura" negli Orientamenti del 1991 è stato costruito da chi scrive, in collaborazione con Sergio Neri, membro della Commissione Ministeriale, ispirandosi a un fortunato libro di Alan Bishop²⁷, matematico e antropologo, che ha avuto notevole influenza sui curricula di molti paesi e, recentemente, anche sui curricula della scuola dell'infanzia di varie nazioni del nord Europa. Esistono, secondo Alan Bishop, sei attività fondamentali, universali e necessarie per lo sviluppo delle competenze matematiche:

Contare: usare modi sistematici di confronto, ordinamento, ecc. di quantità e fenomeni discreti.

Localizzare: esplorare l'ambiente spaziale, concettualizzare e simbolizzare l'ambiente con modelli, schemi, ecc.

Misurare: quantificare proprietà con lo scopo di confronto, ordinamento, ecc. (quantità continue).

Progettare (Designing): creare una forma o un progetto per un oggetto o per una parte dello spazio ambiente.

Giocare: concepire o affrontare giochi con regole.

Spiegare: dar conto dell'esistenza di fenomeni di vario tipo.

Questo elenco è costruito da Bishop sulla base di un'analisi accurata di innumerevoli ricerche condotte in tutti i continenti per individuare le attività nate dai bisogni essenziali degli individui e orientate a produrre 'tecnologie simboliche', intese come strumenti per realizzarle. L'universalità si riferisce alle attività, mentre le tecnologie simboliche possono (devono) avere anche caratteristiche non universali. Si noti che i numerali, i nomi delle forme, le tecniche per orientarsi (sistemi di riferimento), da molti identificati con la matematica, sono parte di queste tecnologie simboliche. Le ricerche successive svolte nel campo dell'etnomatematica e della pragmatica hanno arricchito la rassegna di Bishop di moltissimi altri casi. Qualche esempio può meglio illustrare questa affermazione.

²⁷ A.J. Bishop, *Mathematical Enculturation*, Kluwer Academic Publishers, 1991.

I numeri

Che cosa c'è di più universale dei primi numeri interi? In italiano questi numeri si chiamano anche 'numeri naturali', come se fossero naturalmente presenti nella mente dell'uomo. Eppure sappiamo che ci sono culture in cui non troviamo lunghe liste di numeri naturali, senza che per questo sia inibita l'attività del 'contare', nel senso di Bishop, cioè come attività finalizzata al confronto, ordinamento, ecc. di quantità e fenomeni discreti. Si pensi ad esempio a ricerche recenti condotte da Brian Butterworth con bambini indigeni australiani a cui viene chiesto di riprodurre su un tappetino chiaro una raccolta di molti oggetti (sassolini) scuri disposti di fianco²⁸. Lo scopo è quello di indagare la loro costruzione del concetto di numero naturale, senza però poter chiedere loro "quanti sono?" per la mancanza di numerali nella loro lingua. Questi bambini sono capaci di riprodurre velocemente queste configurazioni sia 'copiandole' che riproducendole a memoria. È come se il *subitizing* (cioè la capacità di esprimere giudizi rapidi, accurati e fedeli di numerosità senza contare), che di solito per gli occidentali riguarda collezioni di pochi oggetti, fosse esteso da questi bambini fino a collezioni di molti oggetti, sostituendosi all'attività del 'contare' a loro inibita per l'assenza dei numerali nella loro lingua.

Ma i numeri riservano sorprese anche in contesti più familiari. La pragmatica²⁹ offre molti esempi divertenti, che sono studiati dai linguisti ai fini anche di produrre traduzioni da una lingua all'altra che non siano 'letterali' ma conservino il senso. Anche in Italiano abbiamo esempi di questo tipo. Le frasi "vuoi due spaghetti?", "erano in quattro gatti" non hanno un senso letteralmente quantitativo, anche se coinvolgono numeri, e non hanno un corrispondente letterale in altre lingue.

Queste informazioni possono essere utili agli insegnanti, troppo spesso tesi a cercare continuità tra il linguaggio quotidiano e la matematica e a ignorare discontinuità che pure potrebbero prestarsi a interessanti discussioni con i bambini.

Le figure

Le figure della geometria sono tecnologie simboliche prodotte e studiate in molte culture e collegate anche al design, alla progettazione. L'etnomatematica ha messo in evidenza come la nostra cultura occidentale sia una cultura di angoli retti, mentre altre culture vedono il cerchio come elemento fondante. Ci sono innumerevoli esempi della 'creatività' che si manifesta quando gli architetti abbandonano il modello di case quadrate delle nostre città e propongono altri modelli (le case danzanti di Praga; il museo Guggenheim di New York; il teatro dell'Opera di Sidney; i grattacieli ritorti di Dubai).

Può essere interessante anche esplorare altre possibilità, legate alla fascia d'età 0-6 anni, come i disegni sulla sabbia o su farine alimentari. Non sono solo attività gradite ai bambini, ma sono anche profondamente radicate nella civiltà umana, soprattutto in culture molto lontane dalla nostra e lontane tra loro (i disegni sulla sabbia dei Vanuatu, i

²⁸ <http://www.umac.mo/fed/ICMI23/keynote.html>.

²⁹ C. Bazzanella, *Numeri per parlare. Da «quattro chiacchiere» a «grazie mille»*, Laterza, Bari, 2011.

Sona dell'Angola, i Kolam dei Tamil, i mandala della cultura tibetana). Non si danno qui riferimenti bibliografici perché si trovano spesso solo in riviste specialistiche. In ogni caso molti esempi con immagini si possono trovare in Internet.

Gli insegnanti e la ricerca didattica

Varie delle osservazioni che precedono sono tratte da lavori che non sono sempre disponibili agli insegnanti, perché pubblicati in lingua inglese e comunque non facilmente reperibili se non in biblioteche specializzate. E qui entra, forte, il ruolo delle Università e di coloro che, presso le università, conducono ricerche sulla didattica della matematica. È dalla sinergia tra università e scuola che nasce l'innovazione. Senza scuola, l'innovazione rischia di non realizzarsi; senza ricerca, la pratica della scuola rischia di percorrere strade già abbandonate perché non efficaci oppure di proporre esperimenti che non reggono al trasferimento in un'altra realtà. Non è un caso che le quattro esperienze presentate siano tutte intrecciate con un intervento di formazione in servizio sistematico. In alcuni casi (le scuole paritari comunali) la formazione in servizio è obbligatoria; in altre è una scelta autonoma della scuola. C'è da augurarsi che la formazione in servizio in collaborazione tra scuole e università diventi una caratteristica stabile della "buona scuola" del futuro.

LE ESPERIENZE DI MATEMATICA DELLE SCUOLE

Elisa Grandi

Spazio, figure e numeri

Le quattro esperienze presentate durante il *workshop* "Spazio, figure e numeri: il curriculum verticale di matematica" sono state realizzate in sedi diverse, con differenti modalità, ma prevedono tutte rapporti di collaborazione tra università e scuola dell'infanzia e momenti di interazione tra il mondo della ricerca in didattica della matematica e il mondo degli insegnanti che 'fanno' scuola. L'incontro tra le due realtà ha qualificato i momenti di progettazione e realizzazione e, per effetto della formazione in servizio, ha reso i docenti più consapevoli delle proprie potenzialità, ha offerto loro nuove chiavi di lettura delle strategie didattiche.

Le quattro esperienze, che mettono in gioco 'oggetti matematici' diversi e riflettono impianti teorici di riferimento particolari, rivelano tuttavia altri tratti comuni:

- una progettazione affidata a docenti motivati al confronto, capaci di analizzare e valorizzare le professionalità e le competenze di ciascuno;
- un'accurata individuazione ed elaborazione del contesto degli esperimenti;

- l'introduzione di attività e/o di artefatti culturali, sempre preceduta da un'approfondita analisi di tali elementi e delle loro potenzialità;
- una grande attenzione alla formulazione delle consegne;
- una diffusa capacità di osservare i bambini, comunicare con loro e interpretarne il pensiero.

Bambini che contano³⁰

La prima esperienza è esemplificativa di una pratica generalizzata nelle scuole comunali e della Fondazione modenese Cresci@mo. La proposta fa riferimento a un percorso di formazione e azione rivolto a insegnanti delle scuole dell'infanzia del Comune di Modena.

Il percorso mostra come sia possibile, col supporto di un forte impianto teorico, proporre ai bambini da tre a sei anni esperienze significative sulla matematica, partendo da situazioni legate alla vita reale di ogni giorno, arricchite dalla valorizzazione di alcuni strumenti deputati a incarnare, nelle diverse culture, particolari significati matematici (artefatti culturali). Nel quotidiano il bambino realizza le prime esperienze numeriche; per questo la scelta di campo è caduta sul mondo del 'numero' e sul 'contare'.

I piccoli dei tre anni sono stati avviati alle primissime forme 'del contare' chiedendo loro di utilizzare le manine, il più antico strumento di conteggio e di calcolo: un vero e proprio artefatto culturale. Gli sviluppi della ricerca hanno portato all'introduzione di altri strumenti, fra i quali il pallottoliere 'gigante', artefatto culturale utile a mediare con i bambini particolari significati matematici.

I bambini, sostenuti dal gruppo e dall'insegnante, sono stati invitati a utilizzare l'artefatto in diversi momenti della giornata, all'interno delle routine e delle più svariate attività: per registrare le presenze dei compagni, per decidere come suddividersi nei tavoli, ecc. La mediazione del docente è stata fondamentale, sia per costruire un contesto stimolante, sia per sollecitare e incoraggiare sistematicamente il bambino a verbalizzare l'esperienza effettuata individualmente, per piccolo e grande gruppo.

L'esperienza presentata fa parte di un percorso particolarmente ricco e complesso contenuto in un Dvd realizzato come documentazione e strumento di formazione a disposizione delle scuole dell'infanzia del territorio, dal titolo "Bambini che contano".

Punto, linea, superficie³¹

Il secondo percorso fa parte di un progetto di formazione e ricerca sulle *Indicazioni per il curricolo* denominato "Lo spaz-io e te", al quale hanno aderito le scuole della Rete Savio; tale iniziativa è stata rivolta ai docenti referenti del gruppo di matematica. Dalle sollecitazioni emerse in questa sede è nato il progetto "Punto, linea, superficie" dal quale, a livello di plesso, ha preso origine il percorso "Storie di mare", che ha previsto diversi momenti di laboratorio.

³⁰ Scuola comunale "Villaggio Zeta" di Modena (consulenza scientifica di Maria G. Bartolini Bussi).

³¹ Scuola dell'infanzia di Ronta di Cesena (Fc).

L'esperienza "Storie di mare" è stata pianificata partendo dalla scelta di creare situazioni di apprendimento utilizzando una pluralità di linguaggi, favorendo la creatività, sperimentando l'interdisciplinarietà attraverso arte, musica e corporeità.

Nel laboratorio "I giardini Zen" sono stati utilizzati esclusivamente materiali di recupero, facilmente reperibili (sabbia, sassi, conchiglie, scatole da scarpe...); i bambini sono stati invitati dai docenti a giocare con i materiali a loro disposizione sia manipolandoli liberamente (tracciando linee o punti, collocando oggetti nello spazio), sia seguendo precise consegne indicate dall'adulto e modificate a seconda degli obiettivi (sezioni, movimenti nello spazio...). I bambini hanno avuto modo, attraverso il gioco, la manipolazione e i movimenti nello spazio, di avvicinarsi ad alcuni saperi matematici.

Intelligenza numerica e percorsi personalizzati

La terza esperienza riguarda un approfondimento di una ricerca azione promossa dall'Ufficio scolastico regionale per l'Umbria³².

La prima somministrazione delle BIN 4-6³³, effettuata a inizio anno, ha consentito una valutazione accurata delle competenze numeriche e di conteggio già in possesso dei bambini. Dopo un'attenta analisi di contesto si è stabilito di attivare un potenziamento individuale per i sei bambini con Richiesta di attenzione (RA). Il risultato atteso era quello di portare il loro profilo individuale da RA a PS (Prestazione sufficiente), agendo in zona di sviluppo prossimale. Nella seconda somministrazione (aprile) il risultato è stato conseguito: il profilo di cinque bambini su sei è risultato sufficiente.

Ciò dimostra che più gli stimoli si conformano alle "*caratteristiche dominio specifiche cognitive dell'apprendimento*", più si facilita il potenziamento prossimale del sistema stesso; l'intervento di potenziamento non può prescindere dalla valutazione delle conoscenze del bambino (aspetti cognitivi e metacognitivi degli apprendimenti). Il progetto ha introdotto un *modus operandi* che, partendo dalla lettura analitica dei dati emersi dalle BIN, permette di valutare le conoscenze del bambino, cogliere le differenze individuali, individuare punti di forza e di debolezza e calibrare interventi personalizzati.

Esperienze visive, spaziali, tattili

La quarta esperienza, "Solide idee e geometrici pensieri"³⁴, è riconducibile a un'idea di matematica intesa come parte significativa dell'esperienza del bambino già dalla scuola dell'infanzia. Sono state esplorate rappresentazioni pratiche e 'meta-pratiche'

³² Il progetto è frutto del percorso di formazione sull'Intelligenza numerica intrapreso con D. Lucangeli (supervisione di S. Boarelli, M. Perona e P. Bettini del CNIS di Padova), sperimentato nel Circolo didattico di Magione (Pg) ed esteso a tutte le scuole dell'infanzia del Circolo didattico nell'a.s. 2014-15.

³³ A. Molin, S. Poli, D. Lucangeli, *Batteria per la Valutazione dell'Intelligenza numerica in bambini dai 4 ai 6 anni*, Erickson, Trento, 2007.

³⁴ Scuola di Rallo (Tn); il progetto fa parte delle proposte formative pluriennali nell'area matematica ("Progettare esperienze in ambito matematico") promosse dall'Ufficio Infanzia. Il percorso è stato condotto da B. Martini dell'Università di Urbino e da I. Foresti del gruppo di ricerca e sperimentazione in Didattica della matematica dell'Università di Bologna.

rintracciabili nella scuola dell'infanzia al fine di progettare percorsi sperimentali attorno a nuclei tematici quali: numero, spazio, misura, probabilità e statistica.

Per quanto riguarda l'ambito grafico-pittorico, considerato parte significativa dell'esperienza, la scuola ha fatto riferimento a progetti di scuola attivati durante un percorso con il Mart di Rovereto e alla casa dell'artista Fortunato Depero di Rovereto.

L'esperienza fa riferimento alle teorie che sostengono l'opportunità di un approccio precoce ai saperi matematici, per superare resistenze e disporre la mente all'acquisizione di particolari competenze. Partendo dalla consapevolezza che uno dei nuclei poco affrontati nelle scuole dell'infanzia è quello della 'geometria' e dei solidi, la scuola ha progettato un percorso partendo dalle figure tridimensionali per poi passare a quelle bidimensionali, dato che l'esperienza concreta del bambino avviene nello spazio tridimensionale. I bambini in questo modo sono stati maggiormente coinvolti e motivati, hanno potuto effettuare esperienze spaziali, visive, tattili e motorie: muovendosi tra gli oggetti e spostandoli nello spazio hanno sperimentato un primo approccio alla geometria di tipo fisico. È stata offerta al bambino, immerso in una realtà in 3D, una lettura del contesto più intuitiva e immediata. Si è puntato sull'intreccio tra visione spaziale, immaginazione spaziale e capacità di espressione linguistica.

La mediazione competente dell'insegnante

Dalle quattro esperienze emerge chiaramente quanto sia strategica e importante la figura dell'insegnante chiamato a mettersi in gioco nella veste di mediatore culturale, sollecitatore di interazioni, regista di situazioni e di contesti stimolanti.

Ma quali sono i tratti identificativi di questi contesti? I percorsi analizzati confermano che possono essere i più diversi e non solo quelli prettamente 'scolastici' riconducibili ad attività 'disciplinari'. È possibile partire dall'ambiente, dai contesti di gioco, dai riti di ogni giorno, dal corpo, dalle storie, per offrire ai bambini la possibilità di costruire abilità, di approfondire problemi, di elaborare ipotesi, di conquistare saperi matematici. Gli insegnanti sono consapevoli che questi processi non avvengono per caso, né spontaneamente. Le consegne e le interazioni consentono di indirizzare l'esperienza del bambino, mettendolo nella condizione di produrre gesti, movimenti, parole, disegni, segni che possono essere raccolti, valorizzati e rielaborati all'interno di un percorso orientato al 'sapere matematico'.

I docenti coinvolti in queste esperienze sono molto lontani dall'idea di improvvisazione: studiano, apprendono, progettano, si confrontano, mettono in gioco la loro professionalità arricchendola sul piano culturale e professionale.

COMPETENZE

IL PROFILO DELLE COMPETENZE: 3-14 ANNI

Ira Vannini

Da 3 a 14 anni: un arco di tempo arduo

È impossibile parlare del profilo delle competenze 3-14 anni delineato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* senza recuperare le finalità che danno la direzione fondamentale a questo stesso profilo. La prospettiva curricolare disegnata dalle *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione è infatti quella di un percorso formativo coerente, che ha inizio con l'accesso del bambino e della bambina alla scuola dell'infanzia e procede sino al raggiungimento di quelle competenze che sono state definite 'chiave' per garantire il diritto alla cittadinanza.

Le *Indicazioni* si innestano profondamente entro il quadro dei fini costituzionali della nostra scuola pubblica, prima, e delle finalità indicate nel Regolamento dell'Autonomia del 1999 (pluralismo culturale; successo formativo; diritto di apprendere; crescita educativa di tutti gli alunni; valorizzazione della diversità; promozione delle potenzialità di ciascuno).

Esse possono essere lette *in continuità* con la normativa sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione ai 16 anni di età, formalizzato dopo lunghi decenni di dibattiti con il D.m. 139/2007, unitamente alla definizione degli "Assi culturali" e dunque delle conoscenze e delle abilità che la scuola deve garantire agli studenti affinché tutti siano messi in grado di fruire di una partecipazione attiva alla vita nella propria società e di occasioni di formazione e di crescita per tutto l'arco della vita.

Dalla scuola dell'infanzia fino al termine dell'obbligo, dunque, si snoda il percorso di insegnamento-apprendimento che deve condurre alle abilità fondamentali 'per la vita': esse non possono che poggiare su un curriculum di base che la scuola deve coerentemente e pazientemente costruire fin dall'ingresso dei bambini nei contesti scolastici tre-sei anni, contesti i quali – con le specificità dei loro stili educativi e delle loro metodologie didattiche – hanno la responsabilità di osservare e rispettare le specificità e i tempi di apprendimento di ogni allievo e di "non lasciare indietro nessuno".

Costruire la cultura della continuità

È a partire da questa cornice di finalità istituzionali che le scuole e gli insegnanti, nel pieno esercizio della loro autonomia, sono chiamate a progettare la loro azione educativa e didattica.

La sfida è specificamente e precipuamente di carattere metodologico. Per essere affrontata, tuttavia richiede uno sguardo ampio sui molteplici elementi strutturali che influiscono sulle effettive opportunità di innovazione metodologica nella scuola. A questo proposito possiamo individuare due macro-aree di elementi strutturali delle nostre istituzioni scolastiche, in parte dipendenti dalle politiche ministeriali e in parte dalle politiche interne agli istituti:

- condizioni istituzionali favorevoli al lavoro collegiale e progettuale degli insegnanti (a partire dalla leadership del dirigente, alla cura del clima di scuola, all'organizzazione adeguata di funzioni, tempistiche e spazi...);

- concrete e qualificate opportunità di formazione in servizio, adeguate agli effettivi bisogni di professionalizzazione degli insegnanti.

Su ciascuna di queste aree tematiche sarebbero necessarie molte parole; qui ci si sofferma solamente su un elemento che si collega trasversalmente a entrambe e che si correla, pur se in modo complesso, alle prassi degli insegnanti e dunque alle effettive spinte operative verso l'innovazione metodologico-didattica e la continuità curricolare. Si tratta della cura e dell'attenzione che ci deve essere all'interno dei contesti scolastici per la promozione di concezioni educative e didattiche degli insegnanti che siano pedagogicamente fondate, mai abbandonate a impressionismi, timori, insicurezze personali. Proprio a partire da tali concezioni, o troppo spesso misconcezioni, è possibile costruire e ricostruire una *cultura della continuità* all'interno degli istituti scolastici e rendere più trasparenti e condivisi i valori pedagogici di riferimento connessi alla democrazia e all'equità dell'istruzione nella fascia 3-14/16 anni.

Il ruolo della scuola dell'infanzia, e dei suoi insegnanti, è in questa prospettiva particolarmente importante, in quanto da sempre si è caratterizzata come un contesto privilegiato, più aperto all'innovazione, più capace di mettersi in gioco, di condividere visioni e di sfruttare al meglio le potenzialità di un lavoro professionale di *équipe*.

Cosa pensano gli insegnanti?

È utile partire da alcuni esempi di concezioni-misconcezioni degli insegnanti per renderle esplicite, discuterle criticamente, affrontarle e condurle verso il cambiamento.

«Io devo seguire il programma»

Nel progressivo 'smantellamento' di tale misconcezione, vi è la necessità di sollecitare gli insegnanti a un continuo auto-aggiornamento sulle tematiche politico-istituzionali della nostra scuola italiana; a un'abitudine alla lettura analitica, accurata e critica delle *Indicazioni nazionali per il curricolo*; a richiedere percorsi formativi, o di ricerca-formazione, dedicati ai temi della progettazione curricolare; ad avere fiducia nelle proprie abilità professionali e a sfruttare pienamente i pochi spazi di progettazione collegiale per mettere in campo in modo equilibrato pensiero razionale e pensiero creativo.

«Il mio lavoro di insegnante è prima di tutto stare con i bambini-gli studenti»

Anche qui, è necessario smantellare questa concezione di insegnante come figura adulta solitaria, che si risolve prioritariamente nel chiudere la porta della propria classe per gestire ‘da soli’ le relazioni con gli allievi. Occorre portare sempre di più dentro le scuole l’*abito* della collegialità, del confronto, della fiducia nelle possibilità di arricchimento reciproco tra colleghi. L’insegnante è e dovrebbe essere prima di tutto un professionista che riflette e progetta con altri professionisti adulti, così da realizzare scelte educative condivise e da trovare costantemente, tra colleghi, una logica autentica di continuità curricolare.

«In questo livello scolastico si è sempre fatto in questo modo, non si possono confondere contesti e stili educativi differenti»

Nell’ottica del curricolo verticale 3-14/16 è importante esercitare la riflessività docente sulle possibilità di incontro e di scambio fra insegnanti di livelli scolastici differenti; questo non significa confondersi, ma arricchire di competenze e opportunità metodologiche i diversi ordini di scuola. In questo caso, alcune misconcezioni si superano sia attraverso il dialogo tra insegnanti in occasioni di progettazione verticale, sia attraverso concrete esperienze di ingresso degli insegnanti in ordini di scuola diversi dal proprio: per osservare, per osservarsi reciprocamente, per collaborare ad attività didattiche, ecc.

«In fondo in classe io sono da solo con gli allievi, è da solo che me la devo cavare»

E qui si riprende la seconda misconcezione, scendendo sul piano prettamente didattico, della relazione di insegnamento-apprendimento con gli allievi. L’idea distorta di una ‘solitudine necessaria’ dell’insegnante non la si contrasta solo con una progettazione curricolare condivisa, ma anche e soprattutto offrendo agli insegnanti l’opportunità di progettare insieme entrando nel merito delle metodologie e della didattica disciplinare, dell’analisi di situazioni esemplari: considerando le caratteristiche dei bambini della classe, gli obiettivi specifici da perseguire, i possibili mediatori didattici da mettere in atto. Sapere che una certa ‘prassi didattica’ la si fa nella classe accanto aiuta a tentare, a non sentirsi soli, a sapere che il collega è una ricchezza e un supporto.

«La valutazione è un mio compito, gli allievi devono abituarsi a essere valutati con i voti»

Sulla tematica della valutazione, e dell’importanza di una valutazione autenticamente promotrice di competenze, le parole sarebbero davvero tante. Così come le misconcezioni su una valutazione fatta solo di voti quale strumento di motivazione estrinseca all’apprendimento sono molteplici e diffusissime nella nostra scuola italiana. Percorsi di formazione, di studio personale e di auto-aggiornamento sono oggi particolarmente urgenti, al fine di promuovere pratiche valutative che siano effettivamente formative, il più possibile lontane da impressionismi e da quell’ansia pervasiva di voler attribuire costantemente giudizi e voti, quasi a scongiurare la paura della demotivazione degli allievi.

LE COMPETENZE NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Jaime Enrique Amaducci

Insegnare a vivere

Lo sfondo pedagogico tratteggiato da Ira Vannini, magistrale *discussant* a fianco dei relatori del gruppo di studio, ha dato una cornice di senso alle esperienze da loro proposte, offrendo al dibattito prospettive di confronto e rimandando alle immagini di vita scolastica illustrate da Simona Branca, Ivan Graziani, Maria Teresa Petraglia e Laura Venturelli³⁵.

Le loro cronache scolastiche confermano come già i bambini piccoli possono porsi di fronte ad argomenti complessi, attraverso un coinvolgimento attivo e la mediazione dell'adulto, dando loro la “*possibilità di affrontare i problemi fondamentali e globali dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano*”³⁶ tenendo conto che “*a vivere si impara attraverso le proprie esperienze con l'aiuto dapprima dei genitori, poi degli educatori ma anche attraverso i libri, la poesia, gli incontri. Vivere è vivere in quanto individuo che affronta i problemi della propria vita personale, è vivere in quanto cittadino della propria nazione, è vivere anche nella propria appartenenza all'umano. [...] Vivere è un'avventura*”³⁷.

I diritti dei bambini

Come scaturisce dalle documentazioni dei progetti, il ‘vivere’ si fa sostanza e indicazione per nuove esperienze. Seguendo le avventure dei bambini delle sei scuole di *Reggio Calabria* (tre istituti comprensivi e tre scuole dell'infanzia paritarie) narrate da Simona Branca. Nell'ambito del *progetto Children's Rights*, Messer Coniglio con i suoi figli Bianchino, Nerino, Grigetta, il riccio Ciò, la rana Cra e l'asino saggio hanno accompagnato i piccoli sui sentieri della creatività, per promuovere la valorizzazione delle diverse identità, attraverso l'accoglienza e la condivisione.

Si tratta di valori primari che, da una parte, sono perseguibili sin dalla prima infanzia e, dall'altra, da intendere in maniera strumentale, per sviluppare il senso di cittadinanza tramite la scoperta degli ‘altri’ e dei rispettivi bisogni. Gli eventuali contrasti sono gestiti grazie a regole condivise, definite attraverso il dialogo, all'insegna del rispetto reciproco e dello star bene insieme, nel pieno spirito della prima conoscenza dei diritti e dei doveri. Si promuovono la comprensione, la tolleranza, la valorizzazione delle differenze, percorrendo in maniera trasversale i diversi campi d'esperienza per sviluppare un'autentica cultura della ‘fiducia’ nella tutela dei diritti³⁸.

³⁵ Docenti referenti delle quattro esperienze presentate nel *workshop* (invece di M.T. Petraglia ha relazionato la dirigente scolastica Maria Pirozzi).

³⁶ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ <https://www.dropbox.com/l/bVM7xqCoEDLXEmi4PrsdIn>.

La matematica è un gioco³⁹

Anche le avventure raccontate da Ivan Graziani, professore di matematica della scuola secondaria di primo grado, da lui vissute insieme ai bambini coinvolti nel progetto “Happy verticality in matematica”, testimoniano come i piccoli possano apprendere rapidamente anche concetti complicati. Abbinando argomenti matematici (e non) a fatti o oggetti di uso quotidiano, con i bambini di 3-5 anni, i limiti che di solito l’adulto si pone possono essere superati in modo sorprendente.

Attraverso il gioco, con attenzione particolare al benessere e alla motivazione degli attori coinvolti, si è entrati nel mondo fantastico della matematica incontrando figure geometriche, traslazioni, simmetrie assiali, frazioni, probabilità... In maniera simpatica e amichevole, grazie al lavoro comune sul campo di insegnanti di ordini diversi e lo scambio educativo didattico reciproco (nel pieno rispetto delle pari dignità professionali), si sono affrontati contenuti e concetti non certo consueti per tale fascia di età⁴⁰.

Un approccio olistico

Il livello emotivo e professionale si mantiene ad alti livelli, seguendo il cammino dei bambini (artisti e competenti) descritto da Maria Pirozzi, dirigente scolastica dell’I.C. “Galilei” di Arienzo (Cs). In maniera adisciplinaristica, all’interno dei campi di esperienza si sono avviati approcci sia alla letto-scrittura attraverso l’arte, sia alla matematica attraverso la musica, mantenendo comunque prevalente la dimensione olistica nella scuola dell’infanzia che vede coinvolti tutti i campi di esperienza in maniera integrata. *“Nessun grande artista vede mai le cose come realmente sono. Se lo facesse, cesserebbe di essere un artista”*.

Prendendo spunto dalla frase di Oscar Wilde e coinvolgendo i bambini nelle diverse pratiche di pittura, di manipolazione, di costruzione plastica e meccanica non solo attraverso l’osservazione e l’imitazione ma anche attraverso il racconto-narrazione, l’interpretazione e la trasformazione, si può avere conferma di come realmente i bambini siano artisti, in quanto hanno la tendenza a vedere la realtà come il proprio mondo interiore detta loro⁴¹.

La pluralità dei linguaggi

Ascoltando le avventure pedagogiche raccontate da Laura Venturelli, riconducibili al progetto “Un cerchio che ci unisce”⁴², prende forma l’idea che nidi e scuole dell’infanzia, in maniera sinergica e nel rispetto delle reciproche specificità, possono mettere in campo i propri saperi progettando percorsi condivisi e di senso. Creando un clima sereno e collaborativo tra gli educatori per la prima e la seconda infanzia è possibile realizzare flessibilità didattiche che, unite all’utilizzo di diversi tipi di linguaggi, sono basilari per consentire a tutti di esprimersi e di integrarsi.

³⁹ Scuole dell’infanzia dell’IC di Santa Sofia (Fc).

⁴⁰ <http://www.icsantasofia.gov.it/>.

⁴¹ <http://www.scuolarienzo.gov.it/scuolarienzo>.

⁴² Comune di Vignola (Mo).

La fiaba “*Una zuppa di sasso*” ha aperto la strada a un percorso formativo su suoni e colori, coinvolgendo nidi e scuole dell’infanzia. Ciò ha permesso non solo di attivare esperienze riguardanti la narrazione, i sentimenti, le emozioni, concetti scientifici, esperienze sensoriali e grafico-pittoriche, educazione alimentare, ma anche di promuovere la riflessione sul valore dell’apertura verso l’altro, per superare diffidenze nei confronti delle diversità e sviluppare amicalità non banali o superficiali⁴³.

Una pedagogia ecologica e di pace

Queste esperienze testimoniano come si possano realizzare azioni formative per affrontare la sfida culturale, drammaticamente urgente, che non può più essere disattesa. Non sono certo le uniche e tra le tante, ricordando il rimpianto Gianfranco Zavalloni e la sua “pedagogia della lumaca”, viene da pensare alle oramai più che decennali buone pratiche che si possono incontrare negli “*Orti di pace*” della scuola dell’infanzia di Fratta Terme dell’IC di Bertinoro (Fc), coordinate da Diletta Ravaioli.

Esempi concreti di come sia possibile la ri-costruzione di una società che rifondi il proprio senso di esistere tenendo conto che “*la storia dei bambini è fatta di equivoci e di incomprensioni e anche di conquiste e di scoperte [...] con bambini che vivono più i primi che le seconde, perché in buona parte del mondo non c’è molto spazio per loro: il mondo è fatto di gente seria, che vive guadagnando e i bambini non possono trovare grandi attenzioni*”⁴⁴.

Nonostante siano passati quasi quarant’anni, le parole di Andrea Canevaro sono tuttora e più che mai attuali. Come educatori siamo perciò chiamati a contestualizzare sulla base di nuovi bisogni sociali, un modello pedagogico che parta dal sistema integrato 0-6 e che prosegua lungo il percorso di un’istruzione permanente. Si tratta di un progetto che ‘modelli’ società di pace, o meglio di paci, centrate sull’idea di persona e che contrastino i venti di guerra.

Un modello pedagogico improntato su un curriculum ecologico, cura, educazione, accoglienza, laboratorialità, complicità formative tra educatori e genitori, perseguimento del pensiero critico e riflessivo, intelligenza emotiva, educazione alla cittadinanza, ad esempio, offre elementi per vincere la difficile sfida culturale e per “*trovare delle alternative alla crescita della produzione e dei consumi per trovare soddisfazione, in definitiva per essere felici. Ciò è necessario se non vogliamo distruggere il nostro habitat e generare fenomeni catastrofici come le guerre*”⁴⁵ ed è possibile “*intraprendendo un cammino autenticamente umano, un cammino fatto di reciproca comprensione*”⁴⁶.

⁴³ <http://doc.direzionededidattica-vignola.it/>.

⁴⁴ A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

⁴⁵ Z. Bauman, *Questa economia ci consuma: la moralità ormai è merce*, Festival dell’Economia, Trento, 5 giugno 2011.

⁴⁶ *Ibidem*.

CREATIVITÀ

I CENTO LINGUAGGI DEI BAMBINI: CREATIVI COME?

Paola Cagliari

I linguaggi della non-parola

Il titolo scelto per questo contributo propone un esplicito riferimento all'esperienza delle scuole comunali di Reggio Emilia che nascono dal pensiero e dall'opera di Loris Malaguzzi che della teoria dei 100 linguaggi è il creatore.

Cosa sono i cento linguaggi? Quali punti di contatto troviamo tra questa idea e le *Indicazioni nazionali per il curricolo* che sono il riferimento per la scuola dell'infanzia? I cento linguaggi sono una teoria sociale, politica, oltre che psicologica e pedagogica che si forma negli anni Settanta, in un momento di grande fermento culturale, di rinnovamento di tutte le istituzioni sociali, culturali e educative. Si tratta di un approccio teorico che propone il superamento della preminenza della parola, selettiva, soprattutto per i più piccoli o per le classi culturalmente e socialmente più povere, per dare a tutti possibilità e dignità di apprendimento, riconoscendo a ogni soggetto la libertà e la legittimità della differenza.

Uno dei passaggi fondamentali dichiarato nella teoria dei 100 linguaggi è che i processi comunicativi sono processi conoscitivi: mentre il soggetto comunica, nel comunicare, attraverso le molteplici forme linguistiche che l'umanità ha creato e che sono frutto della biologia umana, non comunica un concetto dato ma sviluppa il concetto stesso e avanza nella costruzione di mappe concettuali. Il bambino non disegna ciò che ha in mente, come si sosteneva negli anni '70, ma nel disegnare sviluppa ed elabora. Attraversando diversi media, il concetto si allarga, si struttura e si relaziona.

Loris Malaguzzi affermava: *“La parola si irrobustisce e si amplia con i guadagni che vengono dagli altri linguaggi che tutti si costruiscono nell'esperienza (parliamo cioè di natura interferente dei linguaggi). Ma qui occorre prendere atto: che anche i linguaggi della non parola hanno in realtà, dentro di sé, molte parole, sensazioni e pensieri, molti desideri e mezzi per conoscere, comunicare ed esprimersi. Sono anch'essi modi di essere, di agire, generatori di immagini e di lessici complessi, di metafore e simboli; organizzatori di logiche pratiche e formali, di promozione di stili personali e creativi”*⁴⁷.

⁴⁷ L. Malaguzzi, *L'educazione dei cento linguaggi dei bambini*, in “Zerosci”, n. 4-5, dicembre 1983, ripubblicato in “Bambini”, novembre 2013.

Accessi plurimi alla conoscenza

Le neuroscienze oggi suffragano dal punto di vista neurofisiologico le tesi espresse e cioè la democrazia della conoscenza, il riconoscimento delle differenze e la fecondità della molteplicità dei linguaggi.

Marco Ruini, neurochirurgo, commentando il testo di Malaguzzi sui 100 linguaggi scritto per la mostra omonima, scrive: *“Le neuroscienze infatti oggi confermano l’importanza del linguaggio gestuale, dei sensi come il tatto, la vista, l’udito, nella comunicazione interpersonale e nell’empatia, ma stanno andando oltre [...] non esiste un tipo di comunicazione, verbale o non verbale, che non coinvolga tutti gli altri tipi. Così che non solo ci sono un linguaggio verbale, uno gestuale, uno espressivo ecc., ma questi si intrecciano così tanto che ogni bambino ha un suo modo di comunicare e di apprendere, un linguaggio unico che esprime la sua singolarità. Questa pluralità di linguaggi nasce dall’esperienza soggettiva e fa parte di un individuo che è in divenire, unico nel suo modo di pensare e di agire e sempre diverso nel tempo”*⁴⁸.

Ogni bambino, lo sappiamo, ha suoi modi di conoscere, di entrare in contatto con il mondo. Ecco allora i 100 linguaggi dei bambini. Plurimi accessi al mondo, non gerarchizzati, liberi ingressi che come adulti dobbiamo ‘consentire’ ai bambini per aprire le loro menti. Propongo il termine ‘consentire’ nella doppia accezione:

- riconoscere gli accessi che i bambini utilizzano;
- costruire contesti che prevedono accessi differenti.

Nel primo caso intendiamo un adulto che agisce una capacità di attesa, di tempi non prefissati, di previsioni aperte e non tese a un obiettivo preordinato troppo stretto. Intendiamo la capacità dell’adulto di osservare e cogliere gli indizi che i bambini offrono per farli diventare le mappe su cui costruire la conoscenza dei bambini e la conoscenza degli adulti su come i bambini conoscono. Intendiamo l’individuazione di possibili nuovi percorsi, non scritti dagli adulti, ma scritti insieme adulti e bambini.

Nella seconda accezione facciamo riferimento alla costruzione di contesti aperti, ricchi di possibilità, che sono:

- nel *materiale* predisposto, e soprattutto nella cura con cui questo materiale viene offerto; una cura che ne esalta la bellezza, le possibilità di intreccio, di accostamento, di dialogo sottile con i bambini;

- nelle *domande* che l’adulto pone: aperte, curiose (le *Indicazioni* sottolineano questo tema) che non abbiano già in sé la risposta (e una unica risposta). Possibilità che l’adulto amplia con il dialogo e il rilancio delle idee dei bambini per produrre quegli approfondimenti di cui tanto parlano le *Indicazioni*;

- nel *gruppo dei bambini* che condivide l’esperienza. È questa un’altra ricchezza che abbiamo per costruire contesti che consentano plurimi accessi, che valorizzino i 100 linguaggi. È infatti la dimensione dell’agire, parlare, costruire insieme che moltiplica le visioni, gli accessi, le idee, i linguaggi. Il fare insieme non si improvvisa, ma è frutto di percorsi costanti che hanno una loro durata, che consente ai bambini di entrare nel

⁴⁸ M. Ruini, *L’educazione dei cento linguaggi dei bambini*, in “Bambini”, novembre 2013.

soggetto di conoscenza, di discuterlo insieme, trovando lessici comuni, modi di agire e comunicare produttivi.

Creatività e potenzialità cognitive

I 100 linguaggi sono spesso associati alla creatività, ma è necessario fare una precisazione: non è creativo il bambino che passa liberamente attraverso molteplici tecniche. Creativo è prima di tutto il processo di conoscenza, se non è standardizzato, perché consente al bambino di esserne autore, di elaborare le sue conoscenze in forme nuove, originali, che contengono la sua impronta digitale.

Creatività è dare una forma alle proprie idee, scegliendo i *media* più idonei a sviluppare e comunicare le proprie idee e pensieri. Favorire la conoscenza delle potenzialità espressive e comunicative dei differenti media, in questa ottica, è compito prioritario della scuola. L'attenzione deve essere quella di non ridurre i linguaggi a tecniche. È importante che i bambini li possano incontrare all'interno di contesti di elaborazione e comunicazione in cui l'esplorazione del linguaggio e la sua espressività possano convivere e arricchirsi reciprocamente. La creatività, inoltre, chiede anche un riconoscimento nel gruppo, un'estetica che viene apprezzata e condivisa, una costruzione di metafore, analogie, spaesamenti, trasformazioni che abbiano una loro comunicatività nel gruppo.

Rimane fondamentale la circolarità tra le menti: tra le menti dei bambini, tra le menti degli adulti, tra le menti degli adulti e quelle dei bambini. Troppo spesso invece la comunicazione è unidirezionale, dall'adulto al bambino e dal bambino all'adulto, spesso tesa a offrire da parte dell'adulto conoscenze ai bambini. Quanto i nostri bambini per accrescere i loro linguaggi e la loro creatività hanno bisogno di tanti contenuti, o quanto questa è una prefigurazione adulta che rischia di 'soverchiare' la ricerca dei bambini?

Il sapere 'colto' degli insegnanti

Ogni linguaggio, non solo il linguaggio verbale, ha una grammatica, una sintassi e una semantica proprie. Siamo in grado, come adulti, di accompagnare i bambini verso una sempre maggiore formalizzazione dei linguaggi, perché i bambini ne diventino parlanti competenti?

Quanto la formazione che ci viene data come insegnanti ci mette nelle condizioni di padroneggiare la grammatica del linguaggio della grafica, della costruttività tridimensionale, della musica, del movimento, della pittura, della poesia, ecc.?

Questo è un tema che non svolgiamo ma su cui è necessario sostare se vogliamo attuare le *Indicazioni per il curricolo* nella loro complessità. Il lavoro con i bambini piccoli chiede molte competenze, un sapere colto per non essere direttivi, ingabbiati in stereotipi o, dall'altra parte, preda di un lasciar fare che ci consegna un agire dei bambini a cui non riusciamo a volte a dare significato.

LA CREATIVITÀ NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Silvana Meglioli

Un quadro di riferimento teorico

Scrivono Loris Malaguzzi: *“Pensiamo che il cervello non sia ingabbiato da geni, che il pensiero sia modificabile perché si interseca con l'ambiente, che l'intelligenza sia frutto di cooperazioni sinergiche delle varie parti cerebrali. Per questo si sostiene che tutti i linguaggi di vita nascono con loro. Sono atti interagenti e dotati di attrezzature esplorative e percettive in grado di organizzare informazioni e sensazioni e di ricercare scambi e reciprocità. Hanno dalla loro l'arte incipiente del semiologo e del detective, di utilizzare metodi indiziari, di ipotizzare le spiegazioni assenti, di ricostruire i fatti... Più linguaggi riconosciamo ai bambini più li aiutiamo ad agire e a individuare modelli metodologici che occorrono per affrontare gli eventi fino ad assorbire le anomalie di Olson, le differenze di Bateson o gli schemi di Piaget in un processo costruttivo e applicabile a ogni tipo di conoscenza: dando forza ai loro progetti ai loro desideri (...). La curiosità e la conoscenza rifiutano fin dagli inizi le cose semplici e isolate: amano trovare misure e relazioni di situazioni complesse e ricercano addirittura il piacere di trasgredirle, spostarle di significato, creare analogie, metafore, sensi antropomorfici e sensi di logica realistica (...). Nulla nasce da nulla, tutto continua e si trasforma. L'immaginazione e la logica come la socializzazione, il sentimento, la creatività e l'estetica hanno cento radici e cento genesi e a nessuno è consentito giurare sulle assolutezze del metodo e della previsione stipulando accordi con sviluppi genetici e processi conoscitivi perfetti, continui, irreversibili. Il pensiero, la ragione, la parola ma anche il sentimento vivono di fatti agiti, di confronti: c'è una forza che spinge i bambini ma la loro forza si moltiplica se si convincono che i fatti, le idee sono una risorsa, come sono una impagabile risorsa i coetanei e gli adulti che li frequentano”*⁴⁹.

I linguaggi dei bambini, il rilancio degli adulti

Questa citazione ci introduce al senso delle riflessioni emerse nel gruppo di lavoro legate al tema dei “Centi linguaggi dei bambini” come momento fondante del significato della pluralità di linguaggi che un bambino o una bambina possono utilizzare per comunicare idee e pensieri. Sono linguaggi che vanno oltre le parole, infatti bambini e bambine comunicano oltre le parole e questo legittima le differenze, perché si dà valore e dignità al pensiero di ognuno. Da qui l'importanza, come adulti, di riconoscere gli accessi che utilizzano per interpretare l'oggetto dell'indagine e soprattutto adulti che osservano, colgono gli indizi che essi offrono in modo da costruire contesti che ne permettono utilizzi diversi. All'interno di questi l'adulto è il regista, che accoglie e rilancia i pensieri dei bambini per ritornare sull'oggetto dell'indagine. Questi percorsi devono durare nel tempo per comprenderli, discuterli, riprogettarli, sbagliare e riprovare in modo da favorire competenze che si alimentano nell'incontro e nello scambio con il gruppo

⁴⁹ L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior-Spaggiari, Parma, 1995-2017.

dei pari. Per entrare a fondo in questo tema così interessante e complesso sono state individuate quattro esperienze, che nella loro diversità hanno posto il focus d'attenzione sulla pluralità di linguaggi che un progetto all'interno della scuola dell'infanzia mette in campo nel suo iter di realizzazione.

Apprendendo con le stelle

Il progetto *E Twinning* "Sotto le stelle dei grandi – Podgwiazdamiwielkich"⁵⁰, proposto nell'a.s. 2013-14, ha coinvolto i bambini di 5 anni, ed è stato un lavoro ambizioso e innovativo, con l'intento di avviare percorsi di educazione scientifica e avvicinare i bambini ai fenomeni celesti, attraverso attività di osservazione, di registrazione, di rappresentazione, di interpretazione, di immaginazione, di progettazione e di narrazione, da realizzare attraverso l'uso di racconti, dialoghi, disegni, immagini, programmi per computer, visite guidate nella scoperta dell'universo, degli astri nel cielo e nelle galassie. L'aspetto interessante è stato che i bambini hanno potuto conoscere anche numerosi artisti che, attraverso i loro studi e le loro osservazioni astronomiche, hanno tradotto in pittura le novità osservate, rimanendo meravigliati e affascinati di fronte a queste scoperte: Tamayo, Mirò, Van Gogh. I bambini hanno costruito un sistema solare utilizzando materiali diversi, inoltre sono stati accompagnati lungo il percorso da una mascotte (una italiana e una polacca) creata con materiali di riciclo.

Hanno consultato libri scientifici, riviste e la visione delle immagini che *Google Earth* diffonde in Internet. Hanno utilizzato i programmi "Celestia" e "Stellarium"; hanno presentato ai partner due astronomi famosissimi, i bambini polacchi hanno raccontato di Copernico, mentre i bambini italiani hanno proposto Cassini.

Questa esperienza, riguardante l'ambito scientifico e non solo, ha coinvolto, oltre a bambini italiani e bambini polacchi, attraverso uno scambio virtuale di idee, pensieri ed esperienze. Il valore aggiunto del percorso sta nel fatto che le esperienze, hanno attraversato non solo l'ambito scientifico, ma diversi campi di indagine come l'arte, le narrazioni, la costruttività e i programmi multimediali, in un continuo confronto e scambio con partner di un'altra nazione europea. Tutto ciò sostiene sempre più l'idea delle possibilità intrinseche che i diversi linguaggi offrono a tutti i livelli.

Linguaggi, emozioni, diversità

Il progetto "Educare alle emozioni: l'albero dell'amicizia"⁵¹ ha inteso porre l'attenzione sulla qualità delle relazioni che si stabiliscono all'interno della comunità educante, condividendole con bambini e bambine per promuovere benessere e prevenire anche forme di disagio. Ha voluto promuovere e realizzare strategie relazionali e comunicative capaci di trasformare in profondità i modi di vivere e di sentire il senso della diversità e della somiglianza, di accettare le contraddizioni e i conflitti come strutture portanti del convivere, ricostruire e riorientare le relazioni con caratteristiche d'incontro e

⁵⁰ Scuola dell'infanzia statale di Pietrabrugna-San Lorenzo a Mare (Im).

⁵¹ Scuole dell'infanzia statali, I.C. "Giovanni Battista Lucarelli" di Benevento.

differenze. Ha cercato di aiutare il bambino a gestire le sue emozioni, a riconoscerle, a comprendere l'importanza e il valore di sentimenti positivi.

L'esperienza ha inteso 'sperimentare' e favorire forme di 'convivenza' fra bambini appartenenti a contesti sociali differenti 'scoprendo' e utilizzando il 'talento' di cui ciascuno è dotato. Ha consentito di sperimentare 'modelli' espressivi diversi (attraverso l'utilizzo di tanti linguaggi) per promuovere 'il successo formativo', per eliminare o allentare tensioni a causa delle quali, spesso, diminuisce la motivazione ad apprendere.

Il progetto ha consentito di realizzare, nel piccolo gruppo, concrete forme d'intervento individualizzato. Ha favorito una maggiore consapevolezza del ruolo che ciascun bambino o adulto ricopre nella scuola e a casa. Sono stati utilizzati diversi linguaggi, da quello corporeo a quello dell'arte e della musica, per interagire positivamente con l'altro (adulto o bambino), esempi di narrazioni e infine l'esperienza teatrale prima e cinematografica poi, come situazioni per 'vivere' e 'interpretare' le emozioni.

Questo progetto, molto articolato e organizzato su più scuole, mette in evidenza come motivazione, impegno, confronto, condivisione ed entusiasmo possono essere 'motori' per far vivere a bambini e bambine esperienze molto significative legate al mondo delle emozioni che possono essere interpretate attraverso l'utilizzo di linguaggi plurimi per far sì che ognuno possa esprimere il proprio mondo interiore. Da qui possiamo prendere atto come anche i linguaggi della non parola in realtà hanno dentro di sé molte parole, sensazioni e pensieri, desideri e mezzi per conoscere, comunicare ed esprimersi.

Laboratorio "Giocare con l'arte"

Il progetto "Giocare con l'arte e con le storie... l'arte e i bambini, i bambini e l'arte"⁵², articolato in laboratori, ha inteso avvicinare bambini e bambine all'arte moderna e contemporanea. Il percorso iniziato con Alessandro Sanna, illustratore conosciuto a livello nazionale e internazionale, si è articolato con l'organizzazione di laboratori, condotti da Lucia Scuderi, come consapevolezza che l'educazione estetica passa, fin da piccoli, attraverso un approccio di tipo percettivo, laboratoriale e creativo e l'utilizzo e la sperimentazione di molteplici tecniche, di materiali e di codici diversificati. Sono stati attivati laboratori riguardanti costruzione del giocattolo, costruzione del libro, segno, punto acqua, colore, corpo e movimento: ricerca del gusto, i bambini e l'arte, l'arte e i bambini, favole in cucina.

Ogni opera d'arte è testimonianza della storia di vita di ogni artista, poiché è espressione del vissuto di chi la crea. Il linguaggio artistico è legato al linguaggio delle parole e alla creazione delle narrazioni. L'esperienza laboratoriale è stata vissuta anche dagli adulti attraverso percorsi di formazione che hanno determinato processi di apprendimento-cambiamento e permesso l'acquisizione di nuove competenze, la rivisitazione di modelli costruttivi e di strategie metodologiche che hanno consentito una riqualificazione della professionalità docente. Il progetto, definito 'affascinante' dagli stessi

⁵² Scuole dell'infanzia e classi 1^e e 2^e di scuola primaria del Circolo didattico di Zafferana Etnea (Ct).

protagonisti, dimostra come un'esperienza *in progress* abbia il privilegio di entrare nel mondo della visione estetica e contribuire a educare bambini e bambine al piacere del bello e quindi dell'arte in tutte le sue forme.

I linguaggi, il pensiero, l'immaginazione

Il progetto "Storie d'ombra"⁵³ ha riguardato l'interpretazione da parte dei bambini di un luogo della città e la progettazione e realizzazione di un 'regalo' per quel luogo. Gli apprendimenti sono relativi a collaborazione nel progettare, comunicare ed esprimere emozioni attraverso plurimi linguaggi, individuazioni di modalità e strumenti per esplorare e conoscere il mondo, sensibilità ecologica, empatia con i luoghi, *problem solving*, incontro con tecnologie digitali. Il lavoro svolto a piccoli gruppi e la progettualità costruita con bambini e bambine hanno favorito benessere e motivazione.

Di primaria importanza si è rivelato il ruolo dell'adulto nei processi di osservazione, documentazione e interpretazione dei processi di apprendimento di bambini e nell'individuazione di contesti di apprendimento in evoluzione. Viene confermata l'immagine di un bambino sensibile e capace di ascoltare e interpretare un luogo e di costruire relazioni fra i fenomeni scientifici e la propria esperienza. Questo progetto conferma come i bambini abbiano bisogno di molte libertà, di indagare, provare, scegliere dove e con chi investire curiosità, intelligenze, emozioni. Solo così potranno apprezzare le infinite risorse delle mani, della vista, dell'udito, delle forme, dei materiali, dei suoni, dei colori e rendersi conto come la ragione, il pensiero, l'immaginazione creino continue e infinite trame tra le cose.

⁵³ Scuole e nidi d'infanzia: Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

LINGUE STRANIERE

LE LINGUE STRANIERE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Gisella Langè

Le lunghe stagioni della sperimentazione

Gli anni Novanta dello scorso secolo vedono la scuola 'materna' impegnata nell'attuazione sia degli *Orientamenti '91* sia delle indicazioni che emergono a livello europeo grazie a documenti e progetti che mettono a fuoco i nuovi bisogni educativi, tra cui quello di accedere alla conoscenza di più lingue comunitarie, considerata come parte integrante della formazione del futuro cittadino europeo.

È in questo contesto che il Ministero della Pubblica Istruzione - Servizio scuola materna attiva nel 1995 una prima indagine per verificare le esperienze esistenti di insegnamento della lingua straniera sul territorio nazionale, cui fa seguito un progetto di formazione in servizio di docenti appartenenti a 40 scuole. A questo primo progetto ne segue un altro, basato sul metodo *Hocus&Lotus*, nato da una ricerca europea che coinvolge dal 1997 al 2000 centoventi docenti provenienti da 15 regioni italiane.

A queste iniziative nazionali seguono vari progetti regionali o interregionali, spesso guidati dagli Irrsae-Irre regionali in collaborazione con *équipe* universitarie.

Si fornisce, a titolo di esempio, un breve elenco:

1. Progetto "Lesi" (Lingue Europee nella scuola dell'infanzia), sviluppatosi tra il 1998 e il 2001, realizzato dalla Federazione Provinciale delle scuole materne di Trento.

2. Progetto "6 Irrsae", ricerca educativa sulle linee pedagogico-didattiche di introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, realizzata da Irrsae Lombardia, Piemonte, Marche, Liguria, Friuli Venezia Giulia, Sardegna negli anni 1999-2001.

3. Progetto "Apple" (Apprendimento Precoce Lingue Straniere) organizzato da 10 Irre in Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Veneto, a partire dal 2001, "Anno Europeo delle Lingue", sino al 2005. Si sviluppano azioni di ricerca, sperimentazione e formazione dei docenti.

4. Progetto "LiReMar" (Lingua inglese in Rete nelle Marche) nato dalla collaborazione tra l'Università di Urbino e l'Irrsae Marche: viene organizzata una rete di 27 scuole che sperimentano l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia dal 1999 al 2005.

La stagione delle sperimentazioni continua a fiorire, grazie anche al *Progetto Lingue 2000*, sino al 2005, ma non trova uno sbocco 'istituzionale' né con sperimentazioni strutturate a livello nazionale né con linee di indirizzo finalizzate a guidare le scuole dell'infanzia nell'introduzione di esperienze di insegnamento-sensibilizzazione alle lingue straniere.

Lingue straniere e Indicazioni nazionali /2012

Nelle *Indicazioni nazionali/2012* non è previsto l'insegnamento esplicito di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia, ma numerosi sono i riferimenti sull'importanza del "patrimonio linguistico significativo" di ogni bambino, che va attentamente osservato e valorizzato. Viene ricordato che "la scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine". Inoltre "i bambini vivono spesso in ambienti plurilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi".

Sulla base di questi orientamenti i docenti hanno attivato vari approcci e modalità che in alcune scuole vedono l'organizzazione dell'insegnamento di una lingua straniera e in altre realtà attività di sensibilizzazione alle pluralità di culture e lingue. Quale la differenza? Le attività di insegnamento si configurano come vere e proprie 'lezioni' in una sola lingua straniera (ovviamente secondo un approccio non disciplinare ma trasversale ai campi di esperienza), mentre le attività di 'sensibilizzazione' si configurano come attività di esposizione a più lingue e culture.

Primi elementi di lingua inglese

L'offerta formativa che si è sviluppata sul territorio nazionale in totale libertà ha subito una modifica con l'approvazione della Legge 8 novembre 2013, n. 128: *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. In essa l'art. 5 (Potenziamento dell'offerta formativa) apporta una modifica al D.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59: nell'art. 1 (*Finalità della scuola dell'infanzia*), viene inserita la frase "anche promuovendo il plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese".

Questo nuovo articolo cambia le modalità con le quali è stato sinora sviluppato l'insegnamento-sensibilizzazione alle lingue straniere e potrebbe innestare maggiore attenzione al plurilinguismo, con nuove proposte di insegnamento delle lingue e con nuovi finanziamenti per la formazione dei docenti in servizio nella scuola dell'infanzia.

Una esperienza di eccellenza: il progetto IBI-BEI

Quali modelli potrebbero essere di riferimento per le scuole dell'infanzia? Inutile negare che una vera 'immersione' nella lingua straniera offre le migliori opportunità. Un esempio può essere fornito dal progetto Ibi-Bei (Insegnamento Bilingue Italia-Bilingual Education Italy), che ha coinvolto sei scuole primarie della Lombardia e che è stato organizzato a partire dall'a.s. 2010-11 dall'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia, in collaborazione con il *British Council Italy* e la Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici.

Il progetto nasce sullo sfondo delle più recenti ricerche relative all'insegnamento bilingue, che hanno dimostrato che i bambini possono acquisire vantaggi evidenti in termini di sviluppo linguistico, interculturale, sociale, cognitivo e personale, senza alcuna perdita nella loro lingua madre o nell'apprendimento di discipline chiave. Ciò è però legato ad alcune condizioni di tipo organizzativo-didattico irrinunciabili, quali la

presenza di insegnanti di classe adeguatamente qualificati e una continuità di apprendimento negli anni.

Per questi motivi sono stati definiti precisi criteri di adesione al progetto che prevedono:

1. la presenza di docenti con una competenza nella lingua inglese di almeno Livello B2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa;
2. la disponibilità di dirigenti scolastici e docenti a partecipare a riunioni di progettazione, corsi di formazione linguistica e metodologica (in presenza e online), seminari e conferenze;
3. il coinvolgimento di almeno il 50% delle classi prime della scuola o del plesso;
4. la garanzia di continuità per l'intero quinquennio ai bambini che iniziano l'istruzione bilingue nel primo anno di scuola primaria;
5. la quantità minima di ore dedicate all'inglese, pari al 25% dell'orario settimanale;
6. la presenza nell'istituzione scolastica di assistenti di lingua inglese.

I dati emersi dal monitoraggio affidato all'Università di Modena e Reggio Emilia confermano l'ipotesi di partenza del progetto: i bambini imparano facilmente la lingua inglese, senza per questo inficiare la loro competenza nella lingua materna, né l'efficacia dell'apprendimento dei contenuti disciplinari. Dal punto di vista dell'impatto, il progetto ha avuto, a giudizio dei dirigenti e dei docenti interpellati:

- a) una positiva ricaduta sulle abilità soprattutto linguistiche degli studenti;
- b) un'influenza diretta sul modo di insegnare dei docenti, cambiandolo in meglio.

Le riflessioni condivise da dirigenti e docenti hanno inoltre messo in luce *alcuni aspetti innovativi* del processo di apprendimento-insegnamento tra cui la progettazione delle attività didattiche in gruppo (team) e nuove modalità e tecniche di insegnamento, favorendo un ripensamento dell'intera offerta formativa delle scuole interessate.

LE LINGUE STRANIERE NELLE ESPERIENZE DELLE SCUOLE

Lorena Pirani

Una giornata particolare

Intensa mattinata nel cuore della Bologna accademica, per un confronto aperto sul tema delle lingue straniere (LS) nella scuola dell'infanzia. Ad accogliere gli ospiti Gabriele Azzaro⁵⁴ che, introducendo alcuni temi sull'apprendimento delle LS nella scuola dell'infanzia (tra cui la possibilità di promuovere un approccio trasversale ai campi di esperienza), ha evidenziato la necessità della formazione dei docenti durante tutto l'arco della propria esperienza professionale, sin dalla formazione iniziale.

In apertura, gli esiti del Monitoraggio nazionale sullo stato delle esperienze di insegnamento e sensibilizzazione alle lingue straniere nella scuola dell'infanzia sono stati esposti da Daniela Marrocchi⁵⁵.

Giovanni Schiavone⁵⁶, in rappresentanza dell'Amministrazione scolastica, nel salutare il pubblico ha apprezzato l'iniziativa e, ricordando la sua prima professione di maestro, ha sottolineato che la motivazione è la fondamentale componente per affrontare ogni esperienza, sin dalla più tenera età.

Discussant del *workshop*, Gisella Langè⁵⁷ ha delimitato il campo attraverso alcune parole chiave: *ambienti plurilingui e multiculturali, interculturalità, lingua di scolarizzazione, programmazione verticale e trasversalità, competenze dei docenti*. Langè ha percorso le tappe normative che hanno interessato, dagli anni '90 dello scorso secolo a oggi, l'insegnamento-apprendimento della LS nella scuola di base, le implicazioni metodologico-didattiche e formative che coinvolgono i docenti di tutte le discipline, interfacciando aspetti linguistico-culturali ad analisi di contesto territoriali. Occasione di confronto e di scambio di idee sono state le presentazioni dei progetti-percorsi educativi delle istituzioni scolastiche, individuate dal Comitato scientifico del seminario, che hanno interagito con i partecipanti facendo scaturire ulteriori piste di lavoro.

Le buone pratiche: a scuola d'infanzia

Le numerose esperienze didattiche, provenienti da tutte le regioni d'Italia e realizzate sin dai primissimi anni di scolarizzazione, hanno offerto un ventaglio di esempi di buone pratiche che vanno dalla sensibilizzazione e dall'approccio alla LS, all'apprendimento di più lingue straniere, all'insegnamento dell'italiano come L2.

⁵⁴ Docente di Lingue nel Dipartimento di scienze dell'educazione "G.M. Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

⁵⁵ Ispettore tecnico, componente del gruppo di lavoro "Monitoraggio esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia" (Rapporto MIUR – Dir. Gen. Ordinamenti, novembre 2014).

⁵⁶ Dirigente dell'Ufficio di ambito territoriale di Bologna.

⁵⁷ Ispettore tecnico di Lingue straniere, membro del CSN *Indicazioni per il curricolo 2012* e Coordinatore del gruppo di monitoraggio nazionale.

Ricco ed esauriente il materiale multimediale e cartaceo (non sono mancati neppure deliziosi manufatti) a supporto delle presentazioni, che hanno messo in luce le metodologie utilizzate (approccio ludico, comunicativo-esperienziale, *Total Physical response* - TPR), CLIL inclusa.

Il curriculum verticale

L'Istituto paritario "San Vincenzo De' Paoli" di Ravenna ha illustrato il progetto di plurilinguismo in verticale "Formare futuri cittadini europei" – realizzato con alunni dai due ai quattordici anni, in cui l'apprendimento di tre LS intende essere un aiuto a muovere i primi passi e a consolidare gradualmente quei presupposti necessari ad acquisire la vera competenza linguistica. Nell'ambito della Strategia di Europa 2020 la conoscenza delle lingue straniere è definita *competenza chiave*: vivere in un mondo globalizzato richiede competenze adeguate per 'starci dentro'.

L'ambiente plurilingue

La scuola dell'infanzia regionale "Octave Berard", di Sarre - Val d'Aosta, ha presentato "Sac a dos des contes dans nos langues", un autentico percorso itinerante realizzato attraverso uno zainetto che via via si arricchisce di *materiali preziosi e di una sorpresa* – le esperienze linguistiche e culturali dei bambini – che li accompagna, assieme alle loro famiglie, nel viaggio della conoscenza delle lingue, anche minoritarie e locali, insegnando loro a guardare non con paura, ma con curiosità e interesse le culture altre. Ogni diversità può diventare ricca nel promuovere esperienze, per far sì che ogni bambino possa sentirsi a proprio agio. La scuola è partner di un progetto Comenius Regio e sviluppa strategie di insegnamento-apprendimento *dal bilinguismo al plurilinguismo*, assieme a scuole francesi.

Lo scambio interculturale

Dal Veneto l'I.C. "C.G. Cesare" di Mestre ha illustrato un esempio di sinergico lavoro *scuola-servizi territoriali* tale da coinvolgere l'utenza, prevalentemente non italofona, attraverso il progetto pluriennale "Incontriamoci ... buone pratiche per la scuola dell'infanzia", che ha come obiettivo quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente: *Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme*. La collaborazione dei mediatori culturali ha favorito la comunicazione e lo scambio di idee interculturali, il dialogo, la condivisione.

Conoscere la lingua

Un altro zainetto itinerante arrivato da Lecce ha portato al *workshop* "Language tools for the future: lo spagnolo nello zaino", proposto dal Dipartimento disciplinare per le Lingue comunitarie, verticale ai tre ordini di scuola, dell'I.C. "G. Falcone"; il progetto, che coinvolge anche le sezioni primavera, ha introdotto i bambini alla conoscenza della lingua spagnola come L2, avvicinandoli alla cultura e alle tradizioni della Spagna attraverso il gioco, la manipolazione (*learning by doing*). Il prodotto didattico finale ha ricevuto il

Premio all'Illustrazione assegnato dalla Giuria Tecnica della 5a edizione del concorso "Il Veliero Parlante. Le scuole che fanno i libri".

C'è anche il trilinguismo

La Provincia Autonoma di Trento ha rappresentato "PRISMA. Lingue quasi un gioco!", un progetto che focalizza l'impianto metodologico messo a punto negli anni, caratterizzante la realtà linguistica trentina, che coinvolge dall'anno 2000 oltre il 50% delle scuole della provincia. Per diventare occasione di apprendimento significativo e naturale, la lingua deve intersecarsi nel piano ordinario di attività della scuola dell'infanzia, coinvolta a pieno titolo nell'attuazione del Piano provinciale per il Trilinguismo.

L'obiettivo del piano, di natura strategica anche sul piano legislativo oltre che linguistico, sostiene una progressiva estensione del progetto sul territorio e l'innalzamento degli standard di qualità, anche in termini di esposizione linguistica dei bambini.

L'italiano come L2

La Direzione didattica "IV Circolo" di Piacenza ha presentato una esperienza di insegnamento-apprendimento dell'italiano come L2 con il Progetto formativo in verticale "L2 e apprendimento cooperativo-Strategie e percorsi per lo sviluppo precoce dell'Italiano L2", le cui piste di lavoro, che si basano sulle Linee Guida ministeriali del 2014, sono frutto di formazione progressiva e ricerca-azione da parte di tutto il personale e sono state sperimentate su un'organizzazione per piccoli gruppi eterogenei per età e omogenei per prerequisiti. Tra gli elementi significativi dell'esperienza realizzata sono da ricordare l'approccio umanistico-affettivo, che utilizza tecniche ludiche; il *cooperative learning*, con attività basate sulla mediazione sociale, per cui l'obiettivo viene raggiunto lavorando insieme; l'integrazione di competenze cognitive, linguistiche, sociali, emotive; l'attenzione intenzionale al contesto e alle preconcoscenze. Le attività proposte, in successione graduale di difficoltà, possono essere utilizzate in relazione al livello di conoscenza che i bambini hanno nella L2 e della sicurezza progressivamente acquisita.

Il CLIL nell'infanzia

L'I.C. statale Monte Grappa di Bussero-Milano, in qualità di Scuola Polo della Rete per le Lingue, ha voluto esplorare, attraverso "Il CLIL nella scuola dell'infanzia-Frutta e verdura (verso l'Expo ...)", l'approccio al CLIL sin dalla scuola dell'infanzia e nel contempo l'impatto dell'ambiente plurilingue sullo sviluppo delle competenze comunicative del bambino, nonché la fattibilità di queste strategie nell'azione didattica concreta e quotidiana di una sezione. La scuola è partner in un progetto di rete centralizzato europeo (CLIL4U "Under the same sky"), cui fa capo la Danimarca: tra i compiti prioritari della collaborazione internazionale di rete, quello di proporre un manuale per l'insegnamento delle lingue secondo la metodologia CLIL, di realizzare unità di apprendimento in lingua quale modello di insegnamento per ogni ordine scolastico e livello di età, in una prospettiva verticale.

Il bilinguismo precoce

“*Gli ometti di Giacometti*” – un progetto che fa parte dell’esperienza pluriennale sul bilinguismo – è realizzato nella sezione dei bambini di 5 anni della scuola dell’infanzia paritaria del Collegio San Carlo di Milano. Dal 1998 è stato avviato al San Carlo il progetto interculturale, partendo dalla scuola dell’infanzia, dove le esperienze dei bambini vengono proposte al 50% in Italiano e al 50% in inglese, con docenti di madrelingua con formazione pedagogica adeguata all’età dei bambini. Dall’a.s. 2013-14 è stato avviato il progetto “Impariamo il Cinese” in cui vengono proposti moduli in cinese con docenti di madrelingua.

Nell’ambito del Progetto Arte “*Educare al Bello. Le sculture antropomorfe di Alberto Giacometti*” i bambini hanno realizzato un prodotto finale complesso che, ispirandosi all’opera artistica di Giacometti, ha portato alla creazione della propria scultura; è stato necessario impostare la metodologia dell’attività sul piccolo gruppo, attuando un’accurata pianificazione logistica (utilizzo degli spazi più idonei) e il coordinamento delle attività di entrambi gli insegnanti di sezione e degli specialisti (educazione motoria).

Il futuro è già presente

Il seminario è confluito in un dibattito conclusivo, che ha trattenuto i partecipanti oltre i tempi e ha sollecitato l’attenzione verso l’attualità dell’argomento, in cui la multimedialità, la globalizzazione, la multiculturalità non lasciano scampo: integrazione e inclusione costituiscono la più idonea opportunità per aprire le porte della scuola verso orizzonti allargati.

Oggi i gruppi classe-sezione sono formati da bambini provenienti da ogni parte del mondo, che vivono insieme e si scambiano esperienze, attraverso svariati codici comunicativi-sinaptici, il cui esito è da ricercare soprattutto nell’arricchimento che ognuno ne trae, e non solo quale conseguenza dell’esigenza di comunicare e di convivere.

La sensibilizzazione a una pluralità di lingue e culture porta indissolubilmente a una esposizione linguistica e culturale, propedeutica all’approccio linguistico, che proseguirà con attività di insegnamento-apprendimento. La familiarizzazione con una lingua e cultura *altra*, i costanti stimoli sonori e culturali in situazioni naturali e quotidiane contribuiscono a far acquisire la consapevolezza di suoni, ritmi, abitudini, significati di mondi *altri*. Non sempre i piccoli (e non solo) possiedono strumenti adatti per comprenderli e metterli in relazione con il proprio mondo. È compito della scuola fornire adeguati supporti affinché ognuno possa sviluppare un’identità consapevole e aperta.

Parte III
Le prospettive istituzionali

CONTRO-COMMENTO ALLE TESI DEL CONVEGNO

Luigi Guerra

Un commento critico e costruttivo

Il documento introduttivo al Convegno¹ presenta nove tesi sulla scuola dell'infanzia di oggi: sono affermazioni scritte da mani competenti in modo garbato e attento alle sfumature; dimostrano una squisita sensibilità pedagogica nei confronti del mondo infantile; appaiono del tutto condivisibili nei contenuti. Insomma, vorrei averle scritte io. Eppure, nello scrivere la decima tesi, la 'mia' tesi come richiesto, provo un discreto imbarazzo. Potrei accontentarmi di stare con facilità sull'onda, di accompagnare la poetica pedagogica che il documento propone con ulteriori considerazioni che asseverino il clima pedagogico complessivo per la scuola dell'infanzia che emerge dalle tesi, ma la mia coscienza 'politica' di educatore non me lo consente e mi impone di essere critico, forse anche provocatorio. Quindi, pur nella consapevolezza di mettere a rischio la mia reputazione e la mia decennale militanza pedagogica, provo a proporre una tesi che apparirà senz'altro un controcanto stonato, anche se dal mio punto di vista potrebbe essere anche ben integrata con le altre nove. In realtà non è una tesi, bensì un commento critico ad alcune affermazioni del documento.

Il problema che intendo rappresentare in generale è che alcune delle tesi (e il documento nella sua complessità) non mi sembrano sufficientemente fare i conti con la realtà effettiva della scuola dell'infanzia italiana e con la realtà diffusa dell'educazione infantile contemporanea: ne tracciano un'immagine idealizzata, ne propongono un'interpretazione che sembra nascere da una non conoscenza approfondita della situazione. Oppure dalla conoscenza specifica di soltanto una piccola parte del mondo dell'educazione infantile: quella che viene proposta nei convegni 'di punta', quella che viene documentata per gli uffici dei Ministeri, quella che consola i cinquecento lettori delle riviste pedagogiche del settore...

Limito il mio commento a tre argomenti proposti dalle tesi, raggruppando con qualche consapevole forzatura considerazioni in esse presenti.

Tra cura e apprendimento

Il primo argomento riguarda gli *apprendimenti scolastici* nella scuola dell'infanzia.

Dicono le tesi:

“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”.

¹ Le nove tesi del convegno "Infanzia e oltre" sono riportate in appendice a questo volume.

“Una malintesa accelerazione degli apprendimenti scolastici potrebbe produrre sorprese negative nei risultati a lungo termine. Lo stesso profilo in uscita del bambino dalla scuola dell’infanzia si carica di valenze socio-affettive, piuttosto che ruvidamente cognitive”.

“I rapporti frequenti con i servizi educativi che precedono la scuola dell’infanzia (...) 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”.

Si potrebbero e dovrebbero dire, anche, tante altre cose. Per esempio, che oggi si idolatrano i processi di crescita autotrainati dal bambino a partire, giustamente, dall’allattamento *on demand*, per arrivare spesso poi al rispetto convinto di qualsiasi capriccio, alla rinuncia a porre regole e limiti di qualsiasi natura: con un’attenzione esclusiva agli elementi genotipici dello sviluppo infantile che può arrivare pericolosamente a confinare col determinismo biologico. Che appaiono altrettanto ruvidi e violenti (rispetto alle citate ‘valenze ruvidamente cognitive’) i gesti di affetto che nascondano sempre e comunque le asprezze del mondo, le cure che arrivino a precludere ogni forma di *empowerment*, come pure l’accettazione acritica di qualsiasi esigenza faccia valere il bambino. O, ancora, che la qualità dei contesti di apprendimento e l’attivazione di un pensiero critico e divergente non si ottengono di certo sostituendo le proposte ‘dirette’ degli insegnanti con i condizionamenti indiretti, ma altrettanto adultisti, derivanti dalle tutine griffate, dagli accessori di Sam il pompiere o Peppa Pig o anche dall’adozione di pensatissime suppellettili svedesi. Il dubbio che viene a chi, come il sottoscritto, si collochi decisamente in una prospettiva culturalista è che si rischi di non capire la rivoluzionaria proposta di Maria Montessori: rispettare l’infanzia vuol dire stimolarne al massimo l’autonomia e le potenzialità di sviluppo delle capacità di conoscenza, con la massima attenzione alla relazione, ai gesti di cura e ai ritmi di crescita individuale, ma anche con un progetto culturale forte e determinato. Il che ovviamente non significa riproporre pagine di aste, ore di punteggio, sermoni a memoria...

Compiti di sviluppo e curricolo

Il secondo argomento riguarda il *progetto pedagogico complessivo* della scuola dell’infanzia.

Dicono le tesi: *“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 curricolo di carattere globale, ecologico. È una scuola intenzionalmente ‘dalla parte delle bambine e dei bambini’”.*

Si potrebbe e dovrebbe dire che il gioco, l’esplorazione cognitiva, la creatività non sono attivabili nel vuoto. Richiedono un progetto pedagogico e culturale che alluda a competenze specifiche e descrivibili. Postulano risultati che chiede, per continuare a giocare o a impegnarsi, lo stesso bambino e che devono essere stati preventivamente pensati dall’insegnante. Non è questione di schierarsi dalla parte delle bambine e dei bambini: questo lo fa (o dichiara di farlo) sia chi dice di sì a proporre un progetto di competenze ‘forte’ al bambino, sia chi dice di no, attendendo le proposte del bambino stesso. Un curricolo globale ed ecologico rifiuta la recinzione dei saperi in discipline e

in competenze da riprodurre, ma è pur sempre fatto di contenuti, propone obiettivi di competenza e di sviluppo. Non ci sarà ovviamente la pagella, che peraltro non c'è mai stata e non c'è più nell'intera scuola (anche se occorre non sottovalutare qualche riermersione post-gelminiana), ma ci deve essere un quadro di conoscenze e di comportamenti attesi, sul quale ovviamente non parametrare il bambino, ma verso il quale stimolarlo, nella logica convinta del rispetto dei tempi, delle motivazioni, degli interessi legati alle soggettività individuali, ma anche nella ferma volontà del 'non uno di meno'. La scuola in generale e la scuola pubblica in particolare esistono per questo.

Elogio dell'insegnamento

Il terzo argomento riguarda la *professionalità dell'insegnante* di scuola dell'infanzia.

Dicono le tesi:

“È 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”.

“Non ci sono da insegnare i contenuti dei campi di esperienza, c'è da saper guardare i bambini mentre giocano, toccano, parlano, osservano, esplorano la realtà”.

È sicuramente l'adulto della prima frase quello che vorremmo a insegnare nella scuola dell'infanzia, ma è una figura di docente ancora tutta da costruire, nonostante le tante eccezioni. Lo affermo dopo più di un decennio di insegnamento nei corsi universitari che formano l'insegnante per l'infanzia e, a costo di farmi nemiche le mie studentesse, con un qualche rimpianto per le insegnanti che hanno lottato e che abbiamo accompagnato nel faticoso e controverso processo di transizione dall'Asilo infantile all'attuale scuola dell'infanzia. La mia impressione è che si stia tornando rapidamente verso un'insegnante mamma invece di crescere verso un professionista dell'educazione criticamente appassionato sul piano umano e intellettualmente motivato alla ricerca e al cambiamento. Peraltro, la professione rimane saldamente declinata al femminile, scelta normalmente da studentesse provenienti da carriere scolastiche minori, richiesta con caratteristiche prevalenti di tipo materno da stuoli di genitori iperprotettivi...

Sui contenuti della seconda frase dichiaro invece la mia più profonda contrarietà o anche insofferenza. I contenuti dei campi di esperienza devono essere insegnati, senza ridurli in alcun caso a nozioni da ripetere, assumendone invece le valenze di formazione intellettuale più profonde e metacognitive, ma devono essere insegnati. Insegnare non è una brutta parola. Si tratta soltanto di discutere come lo si deve fare e certamente alla scuola dell'infanzia (ma anche in ogni altra scuola, compresa l'Università) l'insegnamento deve partire dall'osservazione, dal rispetto e dalla valorizzazione delle risorse e delle motivazioni degli studenti.

Il testo dice che occorre osservare, non intervenire: “c'è da saper guardare”. Ma per saper guardare occorre un progetto culturale e pedagogico, sono necessarie ipotesi problematiche, *check list*, strumenti, altrimenti non si tratta di osservazione o, almeno, non di osservazione scientifica. E un progetto propone comportamenti da incentivare e comportamenti da non valorizzare: in altre parole richiede che si insegnino.

Oltre l'affettuoso badantato

In realtà, come appare evidente, la mia tesi è alla fine soltanto una. Occorre saper scegliere il problema principale da affrontare: le tesi lo scelgono nella scuola dei contenuti e nell'insegnante precocista, in chi ponga troppa attenzione ai risultati di competenza dimenticandosi dello sviluppo reale dei bambini, in chi non si faccia carico con attenzione dei piani della cura e della relazione. Hanno ragione: sono inutili o addirittura dannose eventuali competenze incollate artificialmente sul bambino senza passare attraverso la costruzione di quella reale comprensione dei saperi che è possibile solo promuovendo un clima di benessere, di rispetto dei tempi individuali, di osservazione dei livelli di sviluppo, di attivazione di un intenso piano di relazioni sociali e affettive. Lo ribadisco per estrema chiarezza: sarebbero competenze inutili o addirittura non sarebbero competenze.

Ma esiste questa scuola? Certamente sì, ma dal mio punto di vista, nonostante la straordinaria crescita qualitativa della scuola dell'infanzia italiana, è più rara da trovare rispetto a un'altra scuola e a un altro insegnante: quello che non ha mai messo a punto con i colleghi e condiviso con i genitori un progetto né effettua programmazioni, se non ricopiando per il dirigente quelle dell'anno precedente; quello che ribadisce in modo stantio le canzoncine, i giochini e le ritualità della scuola materna; quello che dà per scontato che "quel bambino sia fatto così" e non si propone di fornirgli strumenti di sviluppo e di cambiamento... Quello che non concepisce il suo lavoro come una professione intellettuale dai precisi confini culturali e sociali che richiedono studio continuo. Quello, infine, che non si rende conto del vero e pesante precocismo derivante dall'uso quotidiano in ambiente familiare del tablet e del cellulare materno, dall'assorbimento acritico dei contenuti e delle competenze veicolate dall'esplosione dei canali e dei prodotti televisivi per l'infanzia, dalla consuetudine intensiva con i costosissimi giocattoli 'intelligenti' che ingombrano i nostri pavimenti.

E allora, se occorre scegliere un problema principale da affrontare, pur continuando a considerare tale anche il primo io preferisco scegliere il secondo. È più diffuso e molto più pericoloso, lo sottolineo con orgogliosa deriva gramsciana. Rappresenta di più, rispetto al pur dannosissimo insegnante precocista, quello che alla fine io non vorrei dalla scuola dell'infanzia: che diventi (o rimanga) un luogo di affettuoso badantato.

SCUOLA DELL'INFANZIA ED ENTI LOCALI

Marilena Pillati

L'attualità del convegno

Il convegno sulla scuola dell'infanzia organizzato a Bologna dal Miur, con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, ci offre un'importante e preziosa occasione per sviluppare una riflessione aggiornata e a più voci sui percorsi di formazione che coinvolgono i bambini da 3 a 6 anni in una prospettiva di continuità educativa con gli altri ordini di scuola, alla luce delle trasformazioni sociali in corso e delle difficoltà di ordine economico che attraversano il nostro paese nel contesto di una più ampia crisi che riguarda, da molti punti di vista, l'intera Europa.

Bene hanno fatto MIUR e Ufficio Scolastico Regionale ad aver scelto per questo importante appuntamento nazionale Bologna, una città che ha una lunga tradizione nel campo dell'educazione e della scuola e nella quale l'Amministrazione comunale ha svolto un ruolo fondamentale nello sviluppo della scuola dell'infanzia a partire dall'inizio del secolo scorso. Una storia amministrativa – quella bolognese – che ci ha consegnato un'eredità importante: un patrimonio enorme di scuole e servizi per l'infanzia, ma anche una tradizione d'impegno sull'intero sistema cittadino integrato – che vede la presenza di scuole comunali, statali e private paritarie – e sulla sua qualità.

Le due giornate bolognesi hanno dato voce alle diverse esperienze educative, che si sono sviluppate nelle scuole statali e non statali di tutte le regioni italiane, favorendo l'incontro con la riflessione pedagogica degli esperti, del mondo universitario, delle riviste di settore, attraverso uno scambio e un confronto sulle esperienze di solito ben difficile da praticare su larga scala.

Tutte le tipologie di gestione delle scuole d'infanzia che fanno parte del sistema nazionale di istruzione oggi condividono il riferimento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* e sono chiamate a contribuire al raggiungimento di obiettivi comuni in ordine alla generalizzazione, alla qualificazione e all'integrazione dell'offerta formativa sul territorio locale; a livello nazionale si profila, dopo l'approvazione della Legge 107 del 15 luglio 2015, un percorso complesso di riordino dell'intero sistema 0-6 anni, attraverso provvedimenti normativi e amministrativi che dovranno essere via via adottati.

Il contesto nazionale e le prospettive di riforma

Non è certamente questa la sede per approfondire i temi impegnativi da affrontare nel corso dell'iter attuativo della Legge 107/2015. Voglio però richiamare in questa sede il decreto legislativo che ha per oggetto l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, ovvero l'integrazione del sistema dei servizi educativi per la prima infanzia per i bambini da 0 a 3 anni (gestiti dai comuni e da soggetti privati secondo un quadro legislativo regionale molto differenziato in ambito

nazionale) con il sistema delle scuole d'infanzia, incardinato nel ciclo dell'istruzione primaria, che presenta forti differenze nelle diverse aree del paese nell'assetto organizzativo. Infatti, mentre a livello nazionale lo Stato garantisce circa il 60% dell'offerta, vi sono realtà del Centro-Nord in cui l'offerta statale è molto inferiore e la scuola d'infanzia è in prevalenza garantita dagli enti locali e da soggetti privati.

Il sistema integrato rappresenta una svolta straordinaria che non solo sottrae i nidi dall'ambito dei servizi a domanda individuale, ma che prevede su questo segmento educativo un'assunzione di responsabilità nazionale sia sul piano legislativo che su quello dei finanziamenti, una responsabilità reclamata da tempo da più parti (Comuni, associazioni di famiglie, associazioni professionali).

La scelta dell'ottica "zero-sei" non è sicuramente una prospettiva facile sul piano attuativo, stante le diverse norme che regolano i due segmenti, ma rappresenta una sfida che vale la pena di cogliere, perché riconosce la necessità di continuità, di unitarietà del percorso educativo da zero a sei anni. È una fascia di età, che impone un'attenzione allo sviluppo delle potenzialità infantili di relazione, gioco, movimento, creatività, autonomia e apprendimento in un contesto che deve essere caratterizzato dall'intreccio tra educazione e cura e consolida il percorso in questa fascia d'età non sotto il profilo curricolare.

Il contesto regionale e le sue peculiarità

Il sistema integrato di educazione e di istruzione prefigurato dai nuovi indirizzi legislativi richiama l'esperienza sviluppata in Emilia-Romagna, dove, ad esempio, il sistema degli enti locali ha promosso, attraverso lo strumento delle intese, l'integrazione, all'interno di una cornice di regole comuni, tra le diverse tipologie di scuole dell'infanzia che fanno parte del sistema nazionale di istruzione.

In Emilia-Romagna le scuole d'infanzia paritarie a gestione comunale hanno una storia relevantissima per quantità e qualità e i Comuni, sostenuti anche da una legislazione regionale sul diritto allo studio, hanno sviluppato accordi e convenzioni con le scuole d'infanzia paritarie a gestione privata e hanno promosso lo sviluppo di una cultura dell'infanzia diffusa.

Si è poi sviluppato un forte impulso da parte della Regione volto a sostenere una progettazione educativa attenta alla continuità fra nidi e scuole d'infanzia e la promozione di un approccio alla valutazione tramite strumenti di auto ed eterovalutazione in collaborazione con le Università di Bologna e di Modena sia nei nidi, sia nelle scuole d'infanzia paritarie.

La qualità nei servizi 0-3 così come nella scuola dell'infanzia rappresenta una sfida per tutti i soggetti gestori, che condividono in modo trasversale riflessioni sui processi per il perseguimento costante della qualità. Siamo in presenza di un frutto importante di una politica che si fonda sull'idea di una relazione tra diversi soggetti e sulla messa in circolo di saperi e buone prassi.

Il contesto cittadino bolognese e le sue peculiarità

Il Comune di Bologna si inserisce in questo panorama portando in dote:

– una presenza rilevantissima sul piano quantitativo di scuole d'infanzia a gestione comunale (ancora oggi pari a poco meno del 60% dell'offerta complessiva presente in città);

– un sistema di convenzioni con le scuole d'infanzia paritarie che si è evoluto nell'arco di un ventennio per sostenere processi di qualificazione formativa, di perequazione tariffaria e il coordinamento cittadino delle procedure di iscrizione;

– un sistema più recente di convenzioni con le scuole statali finalizzato a coordinare le iscrizioni alla scuola d'infanzia, ad attivare la sperimentazione del coordinamento pedagogico secondo modalità adeguate al modello organizzativo delle scuole d'infanzia statali, a offrire la formazione degli insegnanti e la gestione di completamenti orari nelle sezioni statali funzionanti a orario ridotto.

A tutto ciò si aggiunge a partire da settembre 2014 la nascita della “Istituzione Educazione e Scuola”, che rappresenta una riorganizzazione delle modalità di gestione e di coordinamento pedagogico dell'intero sistema dei nidi e delle scuole d'infanzia comunali, precedentemente affidata ai nove quartieri cittadini.

La nascita dell'Istituzione rappresenta per noi l'occasione di sottolineare la centralità del lavoro educativo, di dare slancio al sistema dei servizi educativi e delle scuole d'infanzia, attraverso un forte investimento sul personale e potenziando le progettualità, le sperimentazioni e l'innovazione.

L'Istituzione deve rafforzare il profilo pedagogico e l'autonomia dei servizi “zero-sei” comunali e la capacità propulsiva per promuovere il confronto, il dialogo e la relazione all'interno del sistema integrato dei servizi per l'infanzia, nell'ambito del più ampio sistema formativo integrato, che da molti anni rappresenta la prospettiva culturale di riferimento.

Il ruolo degli enti locali per l'infanzia

Va qui ricordato, in conclusione, l'impegno straordinario che il sistema delle autonomie in molte parti del nostro paese sta sostenendo a favore dell'infanzia e della sua scuola, in un momento di grandi difficoltà per i bilanci degli enti locali. Questo impegno deve essere considerato prioritario ed essenziale, ma attende ancora un adeguato sostegno da parte dello Stato centrale. Uno sforzo importante lo stanno sostenendo anche le scuole d'infanzia paritarie, che rappresentano in alcune regioni del Paese quote rilevanti del sistema.

È nell'auspicio di tutti che i provvedimenti legislativi approvati, e in via di attuazione, tengano conto della complessità e delle differenze che caratterizzano questo primo ma fondamentale segmento del sistema nazionale d'istruzione. Insieme possiamo realizzare una prospettiva di generalizzazione, qualificazione diffusa e reale integrazione all'interno di un sistema nel quale scuole in relazione e non in competizione siano davvero in grado di garantire ai nostri bambini e alle nostre bambine pari opportunità di educazione, istruzione e cura.

LE PAROLE DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Luciano Rondanini

Nuovi orizzonti educativi

Nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del novembre 2012 è stato inserito, nella parte iniziale, un passaggio completamente nuovo rispetto alla versione del 2007: *“il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. In particolare vi è un'attenzione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise”*.

Nel testo delle *Indicazioni* viene riproposto uno dei problemi più rilevanti del discorso pedagogico dell'attuale periodo, quello dell'assenza del limite. L'infanzia, un tempo eccessivamente regolata dalle norme imposte dai genitori, si sviluppa oggi in una direzione completamente opposta, che finisce per avallare una sorta di sovranità del bambino e di sottomissione degli adulti alle sue esigenze. Il venir meno di una società e di una famiglia regolative e l'affermazione di scenari dominati da un diffuso permissivismo hanno rimosso la funzione del limite come requisito fondativo della vera autonomia e libertà della persona, a cominciare dalla più tenera età.

Di contro, come misura di ripiego, si tendono a tollerare sempre più frequentemente situazioni di eccesso che finiscono per rendere schiavi, grandi e piccoli, di logiche consumistiche, difficilmente controllabili e generative di comportamenti a cui la famiglia ricorre per evitare di pronunciare quei 'no' che sono la linfa di un reale processo di crescita. In particolare, i genitori rischiano di determinare condizioni di un precoce coinvolgimento dei figli nelle dinamiche della vita adulta e un progressivo allontanamento dall'assunzione delle responsabilità che anche i bambini devono osservare. Come si sottolinea nelle *Indicazioni/2012*: *“(...) l'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi”*.

La scuola come ecosistema

Una possibile risposta a questa nuova condizione può essere affidata alla costruzione di comunità scolastiche capaci di costruire alleanze educative in un gioco concentrico che, partendo dalla sezione della scuola dell'infanzia, sappia coinvolgere tutti gli attori del più ampio contesto sociale. Mentre in una società 'autoritaria' era sufficiente la presenza del padre per governare i passaggi evolutivi da un'età all'altra, oggi è necessario ricorrere a un sistema allargato, capace di integrare le azioni dei diversi protagonisti chiamati in causa, genitori e insegnanti *in primis*. La sezione della scuola dell'infanzia, come la classe nei gradi scolastici successivi, rappresenta l'ambiente della prossimità

educativa (per Bronfenbrenner è il microsistema) dove le relazioni avvengono, 'faccia a faccia', nelle medesime forme che il bambino sperimenta in famiglia. Invece le responsabilità e le competenze degli enti locali, delle ASL e, più in generale, dei soggetti 'espres-sivi' (associazioni, gruppi di volontariato, ecc.) rappresentano il macrosistema che deve garantire interventi coerenti con le istituzioni più influenti per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini, la famiglia e la scuola.

La qualità dei contesti

L'*ambiente di apprendimento* è senza ombra di dubbio la parola-chiave del curriculum della scuola dell'infanzia sia del primo che del secondo ciclo d'istruzione.

Per la verità, questa centralità non rappresenta una novità delle *Indicazioni/2012*. Tale istanza era stata ben delineata nei *Programmi didattici* per la scuola primaria del 1985, in cui si affermava che: "Ogni alunno deve vivere la scuola come ambiente educativo di apprendimento nel quale maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione e di studio individuale". Si prefiguravano con molta chiarezza i principi coerenti con una didattica per competenze: responsabilità e intraprendenza personali, capacità di studio individuale e di lavoro nel gruppo dei pari.

Non meno efficace era quanto sostenuto negli *Orientamenti* della scuola dell'infanzia del 1991. Nel paragrafo *Lineamenti di metodo* si affermava che la scuola materna: "richiede un'organizzazione didattica intesa come predisposizione di un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti". La qualità del contesto educativo viene ricondotta a due peculiarità molto ben circoscritte: l'accoglienza e la motivazione.

La prima fa da pendant con la dimensione relazionale e la cura dei rapporti adulto-bambino dove, come si afferma nelle *Indicazioni/2012*, le stesse *routine* (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo...) si offrono come 'base sicura' per nuove esperienze.

La motivazione che i docenti devono sollecitare riguarda invece lo spessore educativo delle esperienze e delle attività di apprendimento che i bambini realizzano a scuola. Vita affettivo-relazionale e sviluppo delle potenzialità intellettive sono dunque i due pilastri su cui poggia la qualità della scuola dell'infanzia. In questo senso, le *Indicazioni/2012* riprendono e valorizzano ulteriormente i precedenti richiami. Infatti, nel paragrafo *L'ambiente di apprendimento*, si afferma che: "Lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità".

La qualità del contesto sezione-classe è condizionata dalle caratteristiche individuali di alunni e insegnanti e in particolare dal livello di aspettative che i docenti manifestano nei confronti di ogni bambino e di se stessi.

La costruzione di solide relazioni interpersonali, la realizzazione di una buona qualità delle attività di apprendimento, la costruzione di didattiche del confronto e del reciproco apprendimento presuppongono l'organizzazione di contesti ricchi di opportunità e di spazi attrezzati nei quali bambini e bambine possano valorizzare interessi, curiosità e pensieri creativi.

Il senso dell'esperienza educativa

Uno dei compiti più difficili che la scuola dell'infanzia e l'intero sistema d'istruzione sono chiamati a svolgere è quello di costruire luoghi nei quali i bambini, fin dai primi anni, possano comprendere e apprezzare il senso delle attività che vengono loro proposte. A questo proposito, Karl Weick, in un'ottica più generale legata allo studio delle organizzazioni, parla di *sensemaking* (creazione di significati). Secondo l'autore americano, nella scuola come in altri contesti organizzati, risulta di fondamentale importanza che gli 'attori' sappiano costruire *cornici di senso* in grado di assolvere a una funzione di guida al 'pensare' e 'agire' delle persone. Questo vale sia per gli adulti, ma soprattutto per i bambini: la realtà è superiore all'idea. Come ci ricorda il grande poeta andaluso Antonio Machado: "*Caminante*, non c'è il sentiero. Il sentiero si fa camminando".

L'imparare facendo è il terreno più coerente di prassi educative che mettano effettivamente al centro il bambino nella costruzione del proprio sé affettivo e cognitivo.

Le *Indicazioni/2012* sono ancora una volta estremamente puntuali nel delineare e circoscrivere l'importanza di questo 'vincolo pedagogico': "*La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene di cui prendersi cura (...) coltivano la fantasia e il pensiero originale, si confrontano per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà, riflettendo sul senso e le conseguenze delle proprie scelte* (La scuola del primo ciclo. *Il senso dell'esperienza educativa*)

La scuola non può sottrarsi al compito di promuovere le premesse di un nuovo umanesimo, educando i bambini a un duplice legame di fedeltà: da un lato, la persona è influenzata da tutto ciò che accade nel mondo e, dall'altro, ognuno di noi ha nelle proprie mani l'enorme responsabilità di guidare il futuro dell'umanità.

La stessa progettazione del curriculum d'istituto non può che partire dalla ricerca di risposte alle domande che bambini e bambine si pongono e ci pongono. Persone, sistemi simbolici, esperienze e contesti di apprendimento sono i 'mondi vitali' nei quali ognuno maturerà la consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti.

Una scuola che si prende cura

La scuola non può abdicare al compito di *educare alla libertà*, affrancando i bambini da una pretesa di autosufficienza e di autodeterminazione come sta avvenendo sempre più frequentemente. Si sta diffondendo, infatti, una prospettiva secondo la quale ci si pensa 'autogenerati', espressione di una pseudocultura individualista, che è l'esatto contrario di una concezione dell'uomo come persona in relazione, idea fondativa del patrimonio pedagogico europeo. La stessa idea di competenza, oggi molto presente nel dibattito culturale, non può essere disgiunta da un suo significato profondamente personalista, premessa di una unitarietà del soggetto che pensa, progetta, agisce, cambia... mobilitando tutto se stesso, senza mai poter far niente con una sola parte di sé e con i contesti sociali con i quali intrattiene rapporti.

La scuola, pertanto, dovrà costituirsi come 'comunità curante' che lega indissolubilmente la qualità di un buon apprendimento con la possibilità di esercitare una cittadinanza attiva e aperta alla diversità ("*il saper stare al mondo*"). Un sistema di cura

presuppone la diretta responsabilità del docente verso l'alunno. La cura, infatti, è l'assunzione di un compito che non prevede deleghe e dove ognuno risponde di ciò che è riuscito a fare o a non fare, adducendo le ragioni dell'una o dell'altra condizione. In quest'ottica, il 'prendersi cura' (*pedagogical caring*) costituisce un ponte fra gli aspetti prettamente didattici e i processi legati alla crescita affettivo-relazionale.

La cura incurante, al contrario, coincide spesso con comportamenti vissuti come atti dovuti: in una situazione di questo genere, le persone finiscono per diventare oggetti, nomi scritti in un registro scolastico (che sia cartaceo o elettronico, poco importa) o semplicemente 'pigiami' in un ospedale!

Bibliografia

- U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
N. Capaldo, L. Rondanini, *Dirigere domani*, Erickson, Trento, 2015.
A. Ciucci Giuliani, *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma, 2005.
P. Cornaglia Ferraris, *Camici e pigiami*, Laterza, Bari, 1999.
M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia*, Erickson, Trento, 2005.
L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
C. Palmieri, *La causa educativa*, Franco Angeli, Milano, 2002.
M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000.
L. Rondanini, *La cura incurante*, La Nuova Tipolito, Felina (RE), 2008.
K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

LA QUALITÀ DIFFUSA

Sandra Benedetti

Oltre il mito della buona pedagogia

Nella cultura pedagogica europea che ciascun paese ha promosso in questi ultimi cinquant'anni assieme al valore accordato alla conoscenza e alla comprensione dell'infanzia e del suo crescere in contesti di cura educativa dedicata, si è fatto strada contemporaneamente il rischio di una frammentazione dell'approccio con cui ciascun paese, nella sua dimensione singolare, guarda al bambino, e ancor più alle politiche dedicate allo sviluppo e consolidamento dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia.

Ciò ha prodotto o produce una visione parziale del fenomeno ben più vasto entro il quale l'educazione si genera e sviluppa, con il rischio di riconoscere solo in alcune realtà notoriamente accreditate il punto di riferimento da assumere o peggio ancora replicare. Alcune di queste realtà si sono così culturalmente radicate che difficilmente potremmo criticarle o obiettarle. Non è un caso che si siano trasformate in miti. Tali approcci tuttavia, nel momento in cui vengono assunti come modelli, rischiano di perdere la pratica autoriflessiva per assumere, soprattutto all'interno dei contesti in cui si esprimono, connotazioni rischiosamente autoreferenziali.

Eppure, gli stessi filosofi che hanno nutrito la cultura europea ci dicono che occorre diffidare dei miti, esortandoci a metterli in discussione, a criticarli, a incontrare idee nuove, ad allargare gli orizzonti e produrre apertura mentale e autoriflessività.

Identità e pluralità dei modelli educativi

Sul piano epistemologico, peraltro, la cura educativa, nell'accezione che ne dà Mortari (ossia della cura dell'anima, che si esprime nella capacità di avvertire il tessuto emotivo dell'altro, nella sua pregnanza etica), comporta sempre il riferimento esplicito al pensiero della complessità ben espresso in differenti scritti di Morin: il prendersi cura esce dall'esperienza privata e si propone come un aspetto etico, significativo, inerente all'etica pubblica.

Queste considerazioni hanno orientato anche i decisori politici e gli amministratori locali di alcune regioni, come l'Emilia-Romagna, e di alcuni Paesi europei a sostenere nei programmi annuali e triennali percorsi formativi rivolti al personale educativo dei servizi, orientati a offrire loro occasioni di scambio tra professionalità diverse, messe in valore da buone esperienze, da contaminazioni di saperi fra operatori di diverse appartenenze.

La Regione ha assunto prima di tutto *come primo obiettivo l'esplicitazione delle diverse identità pedagogiche*, aspetto questo che implica la messa in comune dei riferimenti culturali sottesi alla propria cultura pedagogica tra i diversi soggetti gestori, per declinarne gli aspetti relativi alla centralità del bambino, ma anche in relazione al suo rapporto con la rete familiare di appartenenza e i contesti di vita.

Le competenze dei bambini al centro del progetto

In questa ottica è decisivo il lavoro costante dei coordinatori pedagogici e delle équipe educative sui passaggi che strutturano la personalità del bambino e che sono da riferimento per caratterizzare un'azione educativa intenzionale:

- il *senso di sicurezza, di fiducia e di stima* che il contesto gli rimanda;
- l'importanza dello *sperimentare con tutto il corpo*, con il sistema emozionale e non solo cognitivo, di fare esperienze e ripeterle per consolidarsi nell'identità e negli apprendimenti;
- l'*uso dello spazio*, del contesto fisico e dei materiali a disposizione per sperimentare;
- l'acquisizione dell'autonomia, cioè il diventare capaci di stare, lavorare, giocare insieme agli altri;
- l'apprendere a *rapportarsi con adulti* diversi dai propri genitori;
- l'imparare a *rispettare regole piccole* ma fondamentali nella vita di comunità;
- l'imparare a *differire i propri desideri, a decentrarsi dal sé* per mettersi in empatia con l'altro;
- la capacità progressiva a *tollerare le difficoltà*, le piccole frustrazioni, i piccoli graffi;
- la capacità di *stabilire una pausa tra gli stimoli e la pulsione*: l'educazione deve avere il tempo di inserire uno iato in cui si incunea il pensiero che necessita di un tempo di elaborazione;
- la capacità di *esprimere competenze*, che non vuole dire sapere molte cose, ma utilizzarle rielaborandole secondo un pensiero autonomo e creativo;
- la capacità di *divenire co-costruttore* di cultura e conoscenza per sé e per gli altri, adulti e coetanei, che lo affiancano.

Un welfare educativo

Un accreditato impianto pedagogico deve essere sostenuto anche da uno *scaffolding* legislativo adeguato; allora cosa può fare in più una Regione per non disperdere il patrimonio di esperienze maturate da un'attenta ricerca e da un'assidua pratica operativa pedagogica? È indispensabile un'operazione di profondo rammendo, inteso come arte di legare, unire, connettere e, come nel rammendo, tentare di conservare, innovando. A essa compete la cura degli assetti istituzionali e normativi in cui gemmano e si sviluppano i programmi politici che danno luogo alla costruzione di un welfare dedicato all'infanzia e alle famiglie.

Nel novero delle differenti leggi, la Legge della Regione Emilia-Romagna n. 26/2001 attualmente vigente, in sintonia con le norme contenute nella Legge nazionale n. 62/2000, disciplina gli interventi per il diritto allo studio e all'apprendimento per tutta la vita; con questa legge la Regione ha puntato al finanziamento della qualità del sistema integrato, prevedendo finanziamenti rivolti a progetti di qualificazione dell'intero sistema; a questi si aggiungono i progetti volti al miglioramento del contesto dell'offerta educativa delle scuole paritarie private, nell'intento di garantire a ogni bambino pari opportunità educative, indipendentemente dal tipo di scuola frequentata.

Gli obiettivi strategici del sistema integrato

Gli indirizzi introdotti dalle Leggi regionali 1/2000 e 14/2008 rafforzano alcune piste per noi oramai irrinunciabili, sorrette appunto, per quel che riguarda il rapporto con il privato paritario, da specifiche intese sottoscritte da FISM, FOE e Lega cooperative, oltre che da schemi di convenzioni in cui includere alcuni obiettivi fondamentali tra i quali:

- l'adozione di una maggiore *flessibilità degli orari* per facilitare l'accesso delle famiglie a questi servizi;
- la diffusione della *compresenza* del personale sui turni per innalzare la qualità degli interventi rivolti ai bambini sia per quanto riguarda il rapporto numerico, sia per quanto riguarda la realizzazione del progetto pedagogico;
- azioni di *miglioramento del contesto*, con particolare riguardo alla congruenza tra organizzazione e qualità degli spazi e degli arredi nelle sezioni come nei luoghi in cui si realizza la comunicazione in entrata e in uscita con i genitori;
- interventi di *raccordo* tra le scuole dell'infanzia, i servizi integrativi del territorio e la scuola dell'obbligo;
- azioni di promozione della *partecipazione dei genitori*;
- la diffusione delle esperienze condotte attraverso il perfezionamento della *documentazione dell'attività svolta* per favorire la trasmissibilità e il confronto delle esperienze;
- fare leva sui *coordinamenti pedagogici* come garanti della *governance* educativa e affinché condividano, in una medesima sede territoriale indicata come sede del CPT (Coordinamento Pedagogico Territoriale), le linee comuni di orientamento da assumere in un'ottica di sistema;
- fare leva sulla *qualificazione del sistema* dei servizi educativi 0-6 anni e delle scuole dell'infanzia, sostenendo i progetti di qualificazione da essi realizzati e presentati alle Province e dalle Province alla Regione;
- facilitare e promuovere i *progetti di continuità orizzontale e verticale*;
- ampliare il raggio d'azione degli *scambi pedagogici*, oltre il perimetro del proprio campanile, perché è solo nel *melting pot* pedagogico che si favorisce una consapevolezza sulle differenti identità dei servizi educativi e scolastici, sui loro modelli organizzativi e gestionali oltre che quelli pedagogici, ciascuno dei quali va ricondotto a un'idea di bambino contemporaneo che va dichiarata.

Verso una qualità discorsiva e negoziata

Un obiettivo strategico è rappresentato dall'esplicitazione dei criteri di valutazione della qualità del gesto educativo adottati da ciascuna scuola, criteri che rendano coerente l'azione tra dichiarato e praticato.

Anche in questo senso le molteplici azioni promuovono e sostengono progetti di qualificazione. La Regione Emilia-Romagna, con il percorso sulla sperimentazione delle linee guida per la regolazione del sistema di qualità nei servizi 0-3, intende incoraggiare esperienze di ricerca-formazione in contesti e su pratiche, potenziando la riflessione e

la sperimentazione di azioni innovative non solo sotto il profilo pedagogico, ma anche sul versante della gestione e dell'organizzazione di singoli servizi.

Valutare in ambito educativo significa sospendere il giudizio e orientarsi, piuttosto che verso i soli dati quantitativi, verso quelli qualitativi sottesi alla costruzione del significato, ovvero sul perché agisco in un modo piuttosto che in un altro e perché il bambino risponde in un modo piuttosto che in un altro.

Nel campo della prima infanzia il discorso sulla costruzione del significato si occupa soprattutto di approfondire l'interpretazione dell'istituzione della prima infanzia, dei suoi progetti e del lavoro pedagogico. In esso non l'eccellenza, ma la qualità che genera *trasformatività* è buona quando produce pratica discorsiva, spesso soggetta a disaccordo e comunque sempre destinata alla negoziazione.

Le politiche regionali per l'infanzia

Infine, a partire dall'attuazione della Legge Regionale n. 12/2003 in materia di "Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita", la Regione Emilia-Romagna non trascura il sistema educativo.

Gli obiettivi che si stanno perseguendo riguardano:

1. la *generalizzazione*, attraverso l'estensione dell'offerta (in particolare della scuola pubblica). La Regione, attraverso la L.R. 12/2003, assume come prioritaria la finalità della generalizzazione, anche attraverso risorse proprie, aggiuntive rispetto a quelle statali;

2. la *qualificazione*: la Regione definirà linee orientative, basate sulle ricerche, sulle esperienze e più in generale sul patrimonio culturale in ambito educativo espresso dal territorio. Si cercherà di ampliare l'attuale esperienza del coordinamento pedagogico, favorendone il rafforzamento e diffondendolo in tutti i territori;

3. la *partecipazione* delle famiglie al progetto educativo;

4. la *continuità* dei percorsi educativi, ben sapendo che la continuità educativa orizzontale tra le scuole dell'infanzia e verticale con i servizi educativi per la prima infanzia e con il primo ciclo dell'istruzione è volta a garantire il diritto dei bambini a percorsi che rispettino le fasi del loro sviluppo, specialmente nel momento dell'ingresso nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Proprio sul piano della continuità si giocherà, con correttezza, la complessa partita dell'anticipo.

LA DINAMICA MATURITÀ DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Agostina Melucci

Mezzo secolo fa: quel che deve restare

È passato quasi mezzo secolo dal 18 marzo del 1968 quando, con la Legge 444, nacque la scuola dell'infanzia gestita direttamente dallo Stato. La sua istituzione, insieme a quella della media unificata avvenuta nel 1962, costituisce la più profonda (e profondamente partecipata) innovazione del nostro sistema scolastico dal dopoguerra a oggi. Era quello, peraltro, un periodo di grandi riforme per l'universalizzazione dei diritti: riforma sanitaria, statuto dei lavoratori, nazionalizzazione dell'energia elettrica. Rispetto ad allora la direzione del processo riformatore è mutata. Ma ci sono aspetti di permanenza, tratti di identità che devono rimanere; il *novum*, motivo di essere di ogni scuola, ce lo stiamo inventando, giorno dopo giorno.

Cosa conservare?

Le finalità dell'agire educativo. Spesso trascurate, rappresentano invece l'orientamento fondante. Non possono essere messe in disparte o ritenute meramente decorative; sempre vanno discusse. Costituiscono le direzioni di senso che tengono insieme le parti. Impostare la didattica sull'esperienza, grande lascito dell'attivismo, costituisce il carattere identitario della scuola per i bambini dai 3 ai 6 anni. Ed è esperienza che diventa conoscibile attraverso la rielaborazione culturale.

Cardinale la protensione all'Intero: l'approccio educativo ha carattere unitario (che non è affatto l'indifferenziato), ricerca le connessioni, i collegamenti, le trame narrative; l'esperienza viene ricomposta e ricostruita; solo così emergono nuovi significati e un diverso quadro di insieme.

Il gioco. È modalità specifica dell'esistere e del conoscere dell'infanzia e continua a esserlo anche nel tempo del *puer technologicus*. Ha grande valore fondazionale e generativo. Essenziale è il gioco del guardare, del vedere, dell'immaginare.

La dimensione relazionale. È condizione per essere felici e per imparare. Non si impara per effetto di spinte ma di attrazioni, perché si è creato un campo di attese. L'apprendere (prendere-da) e il produrre vengono costruiti nella relazione; si impara insieme nella variegata gamma della dinamica relazionale entro cui si declina il NOI: attività per piccoli gruppi, coppie, grande gruppo, gruppi liberi, strutturati; nei laboratori, atelier, angoli, tane, grotte, botteghe; nelle varie articolazioni della sezione e dell'intersezione.

Profilo identitario di Prima Scuola

La nostra scuola non dovrebbe mai essere piegata a funzioni assistenziali, né costretta ad assumere modalità precociste, prescolasticiste ovvero meramente preparatorie agli apprendimenti successivi. Si è inventata, forse unica nel panorama scolastico, un originale modo di fare scuola che è divenuto un modello a livello mondiale, grazie alle sperimentazioni, alle ricerche, alle innovazioni, al positivo e reciprocamente vantaggioso rapporto con l'Università. La scuola dell'infanzia rafforza, con le *Indicazioni* del 2012, che hanno fatto tesoro degli *Orientamenti* del 1991, l'identità di luogo intenzionalmente educativo. Agisce potenziando i processi di simbolizzazione, di conoscenza di sé, del mondo, dell'altro e aiuta la progressiva conquista dell'autonomia.

È scuola perché luogo intenzionale di *cura* educativa, nel profondo significato fenomenologico derivato da Martin Heidegger e recentemente evidenziato da Luigina Mortari (l'interesse costitutivo della soggettualità, il prendersi a cuore l'altro e il mondo). Ci sono cura e curiosità quando il proprio tempo e la propria terra vengono pienamente avvertiti nella loro storicità e attualità nonché vissuti con protensione al futuro. La scuola dell'infanzia offre le condizioni per entrare in modo felice negli alfabeti ponendosi quale ambiente altamente simbolico, connotato culturalmente. La nostra scuola non è un ambiente in cui si fabbrica il prevedibile ma è luogo di interazione ludica, dolcemente ironica, fondata sulla creatività, l'imprevisto, la meraviglia, l'attenzione a ciascun bambino e al contesto in cui avviene la crescita. Accompagna l'evolversi dell'essere umano nelle prime, preziose stagioni della vita. Ciascuno di noi, in larga misura, è compimento nell'ulteriorità di ciò che è stato nell'infanzia, periodo della vita ricco di potenzialità e di infinite possibilità di essere che la scuola deve saper evocare.

È decisiva la questione dell'identità, perché una scuola con una precisa e consapevole ma dinamica identità istituzionale ospita al meglio il formarsi dell'identità dei Bambini. E delle Maestre. Metto la maiuscola a indicare la preziosa singolarità di ogni soggetto, quando si riesce a salvarsi dalla serialità.

Offrire ai bambini (e per essi all'epoca) un conoscere nuovo

A mezzo secolo dall'inizio, la scuola dell'infanzia di Stato si colloca entro uno scenario che vede una forte evoluzione delle scienze, sia umanistiche che del mondo fisico. Dobbiamo inoltre fare i conti con il mutamento da globalizzazione del paesaggio culturale e con i cambiamenti in corso del quadro costituzionale e dell'istruzione. La scuola dell'infanzia di Stato ha la fondata capacità di partecipare originalmente, criticamente e creativamente all'evoluzione culturale e sociale complessiva.

Quali i tratti essenziali del nuovo quadro scientifico e tecnologico? Essenzialmente il guadagnare sintonia con i nuovi processi di pensiero. Il paradigma tardo-moderno è giunto ormai allo stato critico. Il post-moderno si va indirizzando verso saperi intensamente evolutivi. Teoria della complessità, fenomenologia, ermeneutica ne costituiscono la struttura epistemologica orientando la genesi dei processi di pensiero scientifico e sono paradigmi che incidono profondamente anche sulla pedagogia, scienza

eminentemente filosofica. Poiché i nostri bambini, da adulti, si muoveranno in un quadro di riferimenti ad alta instabilità, incertezza, imprevedibilità, per esprimere pienamente il loro potenziale dovranno possedere capacità non solo, né tanto flessibili, applicative e adattive ma sviluppare, fin da piccoli, un pensiero agile, critico, creativo, multi-prospettico, autonomo ma interconnesso, narrativo. Per questo aiutiamo il formarsi di intelligenze con i caratteri della generatività, capacità necessaria per bene integrarsi nel futuro senza perdere l'anima.

Altro forte cambiamento è dato dal nuovo quadro antropologico-culturale. Nelle nostre scuole, sempre più colorate da volti che vengono da lontano nello spazio e molto spesso nel tempo, ci siamo dati, fin dalla fine degli anni '80, un compito importante: è quello interculturale. Il contesto mondiale si è venuto complessificando in modo drammatico. Il compito oggi è quello di portare fili aggrovigliati a incrociarsi per costruire qualcosa di inedito, cercando di creare un tessuto di culture e di storie personali, solide ma elastiche, capaci di resistere agli strappi. L'idea centrale del radicamento valoriale nella cultura di appartenenza unito alla disponibilità interculturale appartiene al nostro patrimonio pedagogico. La nostra scuola sta sostenendo un forte carico di eterogeneità, sapendo corrisponderci mediante l'accoglienza di bambini e genitori (attività di alfabetizzazione, laboratori di educazione interculturale, impiego di mediatori, iniziative con i centri per le famiglie, reti finalizzate di scuole). Assolve egregiamente a una importante funzione di coesione sociale.

Qualche considerazione riguardo all'ipotesi zero-sei

La scuola dell'infanzia gestita direttamente dallo Stato è inserita pienamente nel sistema scolastico di cui rappresenta la fondazione; non si colloca in senso stretto – anche se certamente lo è in senso lato, come peraltro ogni scuola – entro i servizi educativi. Puntare a un'identità basata sul 'servizio educativo' può indurre ad applicare anche alla scuola dell'infanzia statale categorie improprie quali quelle di 'pre-scuola'. *Non siamo pre-scuola, siamo scuola.*

La scuola dell'infanzia statale nasce entro il sistema dell'istruzione e viene aggregata, fin dall'origine, alle direzioni didattiche e, in modo progressivamente esteso, agli Istituti comprensivi. La sua impronta genetica è e deve restare il sistema scolastico. Questa è anche la condizione ottimale per favorire la verticalità del curriculum. Il nostro percorso scolastico è compreso, sul piano ordinamentale, entro la fascia 3-14.

Potremmo semmai ipotizzare uno sguardo più lungo, magari 0-18, naturalmente con un progetto educativo unitario nelle linee di fondo, poi articolato a seconda dell'età degli alunni; permetterebbe un buon equilibrio nell'interazione tra scuole, utile sia alla scuola dell'infanzia che alle successive. Importante è il dotarsi di un unitario disegno fondazionale per tutti, dal nido alla scuola secondaria superiore, su un'unica trama istituzionale, culturale, pedagogica.

È senz'altro necessario – peraltro – rafforzare la natura educativa degli asili nido e contrastare il loro isolamento nel complesso delle organizzazioni per l'educazione. Il

nido era stato inizialmente pensato, nella grande pedagogia a cavallo tra il XX secolo e l'attuale (da Piero Bertolini, Loris Malaguzzi, Sergio Neri, in particolare), come luogo essenzialmente educativo al servizio del bambino, della cultura e della società ventura. La continuità anche istituzionale tra nidi e scuole dell'infanzia è preziosa categoria pedagogica purché questo non comporti un distacco strutturale tra scuola dell'infanzia e il resto dell'istruzione. La scuola dell'infanzia statale teme, dopo essersi guadagnata una piena collocazione nel sistema dell'istruzione, di trovarsi inserita entro la cultura e la normativa dei servizi educativi.

C'è inoltre la preoccupazione che gli attuali eccellenti livelli sul piano dell'educazione e dell'istruzione – riconosciuti anche a livello internazionale – della nostra 'prima scuola' possano essere compromessi da modelli organizzativi come quelli talora messi in atto negli asili nido (iperflessibilità quanti/qualitativa delle prestazioni, affidamento extraistituzionale a cooperative, ecc.). La qualità della scuola dell'infanzia gestita direttamente dallo Stato è dovuta, in larga misura, alla sua collocazione istituzionale, all'identità pedagogica, ai buoni modelli organizzativi felicemente consolidati, alla presenza di un corpo docente colto, motivato, disponibile all'innovazione, alla formazione, alla ricerca.

Gli scenari politico-culturali, il quadro pedagogico e le esperienze di riferimento delle proposte "Zero-sei" correnti sono quelli dei servizi educativi comunali emiliani. Il grande portato delle scuole dell'infanzia di Stato appare al momento poco presente nelle proposte di cui si legge.

Aprirsi al nuovo, senza subirlo

In questo scenario evolutivo è indispensabile conservare, in una positiva evoluzione ed entro un ampio quadro culturale e ordinamentale, le alte tradizioni pedagogiche e le specificità della scuola gestita direttamente dallo Stato, aprendosi al nuovo ma non subendolo. Ciò è necessario proprio per essere agenti di autentica innovazione, soggetti di sperimentazioni culturalmente e scientificamente fondate. Senza radici non crescono alberi.

Ma guai se l'albero poi non crescesse. A noi il *novum* vero è amico, piace, fa crescere e lo facciamo crescere. In questo mezzo secolo, la scuola dell'infanzia è stata quella che ha dimostrato più di tutte di non temere il nuovo, ma anzi di essere capace di produrlo, anche se non è mai stato fatto un bilancio nazionale delle attività di ricerca e di sperimentazione intraprese. Suggesto di organizzare iniziative nazionali al riguardo. Intanto grazie, Maestre.

Bibliografia

- A. Melucci (a cura di), *Innovazione*, Il Segnalibro, Torino, 1997.
G. Boselli, *Non-pensiero e oltre*, Erickson, Trento, 2006.
L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
Riviste: *Encyclopaideia*, *Paedagogica*, *Le Scienze*, *Infanzia*.

BAMBINI PLURALI IN UNA SCUOLA PLURALE

Sandra Rompianesi

I valori di riferimento

In un contesto di sistema integrato quale è quello del nostro Paese molti sono i punti comuni delle istituzioni che operano nei servizi all'infanzia. Qui evidenzierò alcune specificità del progetto educativo dei servizi offerti dalla Fism².

I bambini e le bambine sono posti al centro dell'azione educativa in tutti i loro aspetti: sono bambini 'rotondi'. Presentano energia vitale e spinta a sperimentare, a conoscere, competenze multiple ma anche fragilità e vulnerabilità. In questa prospettiva lo sforzo che si compie all'interno delle scuole Fism è quello di tenere il bambino 'tutto intero', progettando azioni che valorizzano tutte le sue dimensioni, in particolare quelle che curano lo sviluppo della sua dimensione spirituale, favorendo precise domande esistenziali sulle quali i bambini amano 'stare', allo scopo di favorire la ricerca di orizzonti di significato e di senso dell'esperienza stessa, pur 'tenera' che sia.

La dimensione spirituale

La dimensione spirituale rappresenta come per un iceberg la parte più grande, sommersa, invisibile. Senza questa parte l'iceberg sarebbe spinto dalle correnti e dai venti senza avere una stabilità propria. Ciò può accadere anche all'essere umano che non ha maturato e sviluppato la sua parte non visibile. Spesso pensiamo che spiritualità abbia a che fare con la religione. Ma le due cose non si identificano, sono molto diverse tra loro. Religione (dal latino *religare*) vuol dire legare: una persona religiosa è una persona che è legata a qualcosa, a delle credenze, a delle norme, a dei comandamenti, a dei riti, a dei testi sacri, a delle istituzioni. La religione è solo di alcuni; si parla di religioni al plurale. Invece la spiritualità è di tutti. La spiritualità è una dimensione, una facoltà che è di ogni uomo, di ogni bambino e come tale va educata.

La spiritualità si rivela nell'atteggiamento dell'uomo, mediante il quale egli vuole trascendere, cioè andare al di là di quello che vede, di ciò che è misurabile, che è secondo 'la natura delle cose'. Quindi, tante volte, la spiritualità si accompagna con l'inquietudine, con l'incertezza, perché è una ricerca che scaturisce dall'insoddisfazione rispetto a ciò che è finito. La spiritualità si colloca quindi sul versante della domanda e della ricerca, la religione invece si colloca prevalentemente sul versante della risposta.

Le risposte alla ricerca spirituale possono essere molte. Ci sono diverse religioni, ci sono risposte che fanno riferimento a una religione rivelata, a ideologie o a certi stili di vita. Ma, mentre le risposte possono essere diversificate, la ricerca è unica, anche se si esprime in modi molto diversi.

² Federazione italiana scuola materna: www.fism.net.

Le domande più profonde del bambino

Educare e accogliere la dimensione spirituale è seguire e valorizzare l'aspirazione alla pienezza e al senso. Significa ascoltare la richiesta di significati che il bambino esprime continuamente chiedendo spiegazioni, facendo sue le grandi domande: chi sono? Da dove vengo? Che senso ha la mia vita? È permettergli, nel tempo, di elaborare un universo interiore di motivazioni personali (spiritualità) per ispirare il proprio comportamento ai grandi valori universali del bene, della giustizia, della verità verso i quali è naturalmente spinto.

Occorre dunque ripensare e valorizzare l'insoddisfazione, anche del bambino; essa è il sintomo del bisogno spirituale, del bisogno esistenziale. L'insoddisfazione diventa anche in lui ricerca di risposte ai piccoli grandi quesiti della vita, non definitive, ma sufficienti ad acquietarlo, spingendolo oltre. La cosa straordinaria è che quanto più piccoli sono i bambini, tanto più sono capaci di recepire cose grandi, e si appagano solo in cose grandi ed essenziali.

L'esperienza religiosa è connaturale al bambino: bambini di età diversa (3-6 anni) e appartenenti ad ambienti diversi dimostrano una diffusa attrattiva appassionata verso Dio tanto da teorizzare che esista tra il bambino e Dio un rapporto radicato più a fondo che nell'intelletto. Tale rapporto si manifesta non solo nell'enunciazione di una verità, ma attraverso la gioia e la pace che sembrano coinvolgere il bambino nel profondo. Nell'infanzia il bisogno basilare del bambino è quello di essere amato di un amore protettivo e di avere qualcuno da amare. Per questo consideriamo connaturale l'esperienza religiosa nei primi sei anni di vita. Prima di tale età il rapporto con Dio si stabilisce senza contrasti; il bambino è sgombrato da qualsiasi preoccupazione, è aperto all'incontro con Dio e al godimento che ne deriva. Tardare nell'avviare l'esperienza religiosa nell'età in cui il fanciullo si apre ai valori morali può far confondere l'incontro con Dio con i problemi morali (bontà nei comportamenti) e Dio facilmente assumerà l'aspetto del giudice.

La relazione con il trascendente

Definiamo il bambino di questa età 'bambino metafisico': egli si muove a suo agio nel mondo del trascendente e gode, pago e sereno, nel contatto con Dio.

"Dio e il bambino se la intendono" (Adele Costa Gnocchi): essendo l'esperienza religiosa fondamentalmente una esperienza d'amore, essa corrisponde in particolar modo alla natura del bambino. Il bambino ha più di chiunque altro bisogno d'amore, perché è egli stesso ricco d'amore.

La relazione con un Dio che è Amore può appagare il suo bisogno di amore incondizionato, in questa età d'oro. Il progetto educativo può senza indugio ispirare azioni educative e progettualità che offrano al bambino esperienze ricche della forza dei valori universali quali il perdono, la gratuità, la benevolenza, la solidarietà, la condivisione. Inoltre il confronto con la storia di Gesù di Nazaret, come egli abbia incarnato e vissuto i valori umani e universali, propone come termine di paragone una misura straordinaria della capacità di amare che colpisce profondamente i bambini.

La relazione con il trascendente dona ai bambini un senso di meraviglia talmente indistruttibile da durare una vita intera, come antidoto infallibile contro la noia e il disincantamento degli anni successivi, contro il preoccuparsi sterile di cose artificiali. Per mantenere intatto il suo senso di meraviglia un bambino ha bisogno della compagnia di almeno un adulto capace di condividere questo senso, capace di ritrovare con lui la gioia, il fascino, il mistero del mondo nel quale viviamo.

La narrazione come relazione di cura

Ecco che nell'esperienza educativa delle nostre scuole diventa rilevante la qualità e la cura delle relazioni; la scuola cerca di vivere le relazioni umane come esercizio di umanità. L'esperienza umana e relazionale assume un grande valore ed è intenzionalmente condivisa, per questo la narrazione diviene modello pedagogico di umanizzazione. L'interesse del bambino al narrare la propria storia, ad ascoltare quella altrui, degli amici, degli adulti non ha una valenza scientifica, ha il valore della mediazione affettiva. Chi narra non è solo un rappresentante della storia ma uno che lo collega a essa; egli può vivere la sua piccola vita e insieme la vita delle precedenti generazioni; e questo rappresenta un insostituibile allargamento di orizzonti umani, cognitivi e affettivi.

Narrare è dunque ri-vivere gli eventi, introducendovi un intreccio, una trama, un collegamento. Nessuno può narrare sommando i fatti come fossero perle di una collana. Si scopre che narrare è trovare un punto focale che dia dignità di parola agli eventi, riorganizzandoli. E dunque chiunque, anche il bambino, può narrare di nuovo e magari alzare il punto luce che inondi gli eventi del suo più pieno significato.

La narrazione è relazione di cura: il narrare istituisce e consolida il rapporto all'interno della grande famiglia umana, che mantiene il fascino della circolarità. L'uno ha negli altri uno specchio e viceversa. Ciò che passa dà gravidanza ai contenuti, perché ciascuno può dire "io sono qui per te". L'uno è in compagnia degli altri e ciò è molto di più di una presenza fisica, è l'esperienza della rottura dell'isolamento.

La comunità educante

La comunità è prima di tutto di bambini in relazione con altri bambini. L'esperienza educativa è in relazione costante con il bisogno dei bambini di relazionarsi tra pari. Questa esigenza non è un *optional*, perché la promozione e lo sviluppo di ognuno stimolano la promozione e lo sviluppo degli altri. Solo nelle relazioni può compiersi la maturazione di una personalità capace di riconoscere autenticamente il proprio valore e contemporaneamente accordarlo all'altro. Nella relazione con i coetanei, i bambini, divenuti amici, si dedicano tempo e attenzione, si imitano, si scambiano ruoli, vivono e sperimentano la loro identità nel confronto con gli altri, esprimono e sviluppano le proprie competenze. Sperimentano la misura della reciprocità e della vicinanza, in una situazione di sostanziale equilibrio affettivo.

I bambini, che interloquiscono tra loro e progrediscono, esprimono anche il proprio bisogno profondo di essere accompagnati. In una visione del processo di maturazione del bambino, lontana dall'autodeterminazione dell'individuo, ma anche da una visione

comportamentista, è centrale nelle nostre scuole il valore della mediazione che l'adulto compie nei vari processi di crescita: la crescita del bambino dipende dalla qualità e dalla quantità della mediazione, cioè dalla relazione educativa che l'adulto costruisce con il bambino, con i bambini e tra i bambini. Grande centralità viene riconosciuta in particolare alla mediazione culturale nell'esperienza di apprendimento: in altre parole l'apprendimento e il cambiamento strutturale nel bambino dipendono dalla quantità e qualità della mediazione, cioè della relazione educativa, tra lui e il mondo.

La mediazione competente dell'adulto

L'insegnante è un mediatore, cioè una persona che si fa carico in modo intenzionale dell'esperienza del bambino, si interpone fra quest'ultimo e gli stimoli ambientali, ne seleziona e ne evidenzia alcuni, li modifica perché siano recepiti, li ripete con una frequenza maggiore di quella che avrebbero naturalmente, ne regola la durata, l'intensità, l'ordine di apparizione, dà loro un significato.

L'adulto regista e mediatore crea in questo modo condizioni più favorevoli perché l'esperienza sia significativa, perché facilita l'organizzazione dei dati, nello spazio e nel tempo, abitua i bambini a mettere a confronto gli elementi, a individuare le connessioni, a definire con precisione i problemi e a prefigurarsi mentalmente il percorso necessario per risolverli, anticipando le conseguenze delle mosse ipotizzate, prima di passare all'azione. L'insegnante-mediatore aiuta così i bambini a controllare l'impulsività, a ricorrere con parsimonia al procedimento 'per prove ed errori', li affianca nel momento di produrre risposte (orali, grafiche o motorie) per far sì che siano comprensibili, non egocentriche, precise, coerenti.

Abbiamo bisogno di adulti consapevoli dell'importanza delle relazioni tra loro, di insegnanti e genitori in continuo confronto per ricavare chiarezza di ruoli, riconoscimento e stima reciproca, disponibili a camminare insieme su un terreno comune (quello educativo) per fare passi congiunti per la crescita in umanità dei bambini.

L'accoglienza delle famiglie riguarda la loro totalità (genitori, nonni, parenti) nell'ottica del riconoscimento del ruolo educativo e nell'ottica del contatto tra famiglie. La scuola così diventa crocevia e spazio dove le famiglie si possono incontrare, conoscere ed esprimersi solidarietà reciproca rispetto al percorso educativo che stanno conducendo con i loro figli e all'esperienza di vita familiare. Scaturisce una grande forza da un sistema di relazioni educative che cerca di favorire l'alleanza e l'unità piuttosto che la divisione e la competizione, a partire dal riconoscimento reciproco esistenziale e professionale, in grado di valorizzare le individualità e le differenze anche di ruolo, il dialogo, lo scambio, l'incontro che genera il cambiamento dove è necessario e l'attenzione ai bisogni di tutti.

LA SCUOLA DELL'INFANZIA: UN'AGENDA APERTA

Giancarlo Cerini

Dalla parte della scuola dell'infanzia

Il pianeta 'scuole dell'infanzia' ha una sua tradizione e identità positiva (contrassegnata da un ricco pensiero pedagogico: Aporti, Agazzi, Montessori, Ciari, Scurati, Malaguzzi e oltre fino ai giorni nostri), ma è frammentato in una rete di piccole strutture (oltre 22.000 scuole), a diversa gestione (60% dello Stato, 12% dei Comuni, 28% del privato sociale), molto vicine ai genitori e alle proprie comunità. Questa condizione è un punto di forza, perché la rende una scuola di prossimità, ma può determinarne anche la fragilità, lo scarso peso nelle politiche educative.

Certamente la scuola per i bambini dai 3 ai 6 anni ha diritto alla sua identità, di primo segmento del sistema di istruzione, come 'base sicura' di tutto il successivo percorso di scolarizzazione. L'impressione, però, è che il riconoscimento avvenga solo su un piano astrattamente pedagogico, ma che poi il carattere di non obbligatorietà di questa scuola finisca con il penalizzarla, come nella tormentata vicenda del doppio anticipo (verso la scuola primaria in uscita, e verso la prima infanzia in entrata) che rende addirittura incerti i dati sugli effettivi livelli di scolarizzazione. Ma forse parlare di cicli, di 'gradi e ordini' scolastici, impedisce di interpretare le nuove esigenze educative, centrate sulla personalizzazione dei percorsi, sulla valorizzazione dell'iniziativa degli allievi, sulla capacità di affrontare le numerose 'transizioni' che si presentano lungo il percorso formativo e nella stessa vita adulta. Questo rimescolamento dei confini dovrebbe aiutare a riscoprire le ragioni vere dell'educazione, oggi schiacciata funzionalmente sulla preparazione a un lavoro, che spesso non c'è.

La cultura dell'anticipo

Nella società di oggi sembra prevalere un pensiero sbrigativo, che vuole semplificare i percorsi, tagliare i tempi della maturazione, abilitare precocemente i piccoli. Magari si rende omaggio alle potenzialità di sviluppo dei bambini, si cita un ambiente sociale sempre più ricco di relazioni, si ricorda la pervasività di linguaggi, tecnologie, alfabeti nella società contemporanea, non a caso definita società della conoscenza e dell'apprendimento. Si presume che tutto questo abbia risvolti positivi anche per i bambini, precocemente immessi (o da immettere) nella società dei grandi. I genitori sembrano affetti da una sindrome narcisistica nei confronti dei figli, pretendono per loro il successo immediato e strumentalizzano in questo loro desiderio anche il possibile ruolo formativo della scuola.

L'enfasi sulla valutazione delle prestazioni, emblematicamente rappresentata dalle fortune del voto in decimi presso l'opinione pubblica, sembra segnalare questa spinta

verso la priorità dei risultati, tra l'altro misurati in modo assai approssimato, 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, allora 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, allora occorre costruire esperienze di avvicinamento alla lettura in cui prevalgano il piacere della narrazione, la curiosità dell'anticipazione evocatrice, la costruzione dei significati.

Un simile approccio è previsto nelle *Indicazioni per il curricolo/2012*, ove l'incontro con i saperi dei grandi (i sistemi simbolico-culturali) si distende in esperienze naturali di gioco, di esplorazione, di immaginazione, di rielaborazione. Nel campo di esperienza 'i discorsi e le parole' c'è 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 le dimensioni dell'incoraggiamento costante, della motivazione, della partecipazione attiva alla 'costruzione della lingua'.

Il mestiere di scolaro

Di fronte alle richieste improprie dei genitori, di accelerare le tappe dello sviluppo, di concentrare l'attenzione su apprendimenti di prerequisiti strumentali, la scuola dell'infanzia deve saper presentare la qualità dei suoi ambienti di apprendimento, facendo capire il nesso imprescindibile tra relazione e apprendimento, tra crescita dell'autonomia e curiosità cognitiva, tra cura del corpo e cura della mente. Una malintesa accelerazione degli apprendimenti scolastici potrebbe poi produrre sorprese negative nei risultati a medio termine (come sembrano attestare i risultati delle indagini Invalsi riferiti agli alunni anticipatari).

Lo stesso profilo in uscita del bambino dalla scuola dell'infanzia si carica di valenze socio-affettive, piuttosto che ruvidamente cognitive: i concetti che prevalgono sono quelli di iniziativa, autonomia, curiosità, socialità, ascolto, attenzione, creatività, partecipazione, ecc. Sono risorse socio-emotive indispensabili per sorreggere quel 'mestiere di scolaro' che si apprende già nella scuola dell'infanzia, come costruzione di un atteggiamento positivo verso la dimensione sociale della conoscenza (che si alimenta nelle situazioni di scambio, di relazione, di incontro guidato con i saperi). Nel profilo di uscita a 6 anni si parla di 'competenze di base' che 'strutturano la crescita'. In relazione ai traguardi si utilizza la frase "è ragionevole attendersi?". Si richiamano i "compiti di sviluppo" (dicitura assai più promettente del termine di obiettivi) pensati unitariamente per i bambini dai 3 ai 6 anni.

Una via d'uscita, il curricolo 'verticale'

L'elaborazione di un curricolo verticale, visto nella sua forza generativa, nelle sue dinamiche evolutive, magari in una distensione dai 3 ai 14 anni (oggi resa possibile dalla

generalizzazione degli istituti comprensivi) è la miglior risposta ai bisogni di crescita dei bambini.

Il curriculum è evolutivo se si delineano a maglie larghe gli apprendimenti attesi nelle varie fasi di età, in cui a ogni bambino sia consentito sperimentare le modalità di apprendimento più appropriate, dove la scuola si organizza con passaggi graduali all'interno di un percorso unitario. Mentre gli ordini e i gradi scolastici sono il retaggio di un vecchio modo di 'amministrare' l'educazione, il curriculum verticale dovrebbe invece descrivere la progressione degli apprendimenti legati ai diversi saperi, disegnando gli *step* delle competenze attese, lungo un asse cronologico, che va oltre l'appartenenza a una specifica classe scolastica e di età. Per ogni gradino si potrà poi disegnare una gradazione di livelli rispetto ai quali ogni allievo potrà posizionare la sua personale progressione. Il livello non esprime un giudizio di valore definitivo, ma segna le fasi di un'evoluzione da promuovere.

Servono buone politiche per l'infanzia

La scuola dell'infanzia offre dunque un contributo decisivo alla crescita cognitiva, affettiva e sociale dei bambini e nel garantire loro pari opportunità. Come già segnalato nei documenti di riferimento dell'OCSE, *Starting Strong I, II e III*, le politiche educative dovrebbero considerare con maggiore attenzione e intensità il ruolo educativo della scuola per i bambini dai 3 ai 6 anni.

L'opportunità di una più forte attenzione al segmento educativo da 0 a 6 nasce dalla constatazione delle potenzialità, ma anche dalle criticità dell'attuale sistema dei servizi educativi per l'infanzia. In Italia abbiamo un settore assai ampio di scuole dell'infanzia 3-6 anni, che copre il 95% dei potenziali utenti, ma con forti differenziazioni nella gestione, nella qualità, nella distribuzione delle opportunità. Diventa importante arrivare a regole comuni per elevare gli standard di qualità, a prescindere dal tipo di gestione della scuola (sia essa statale, comunale, privata paritaria, ecc.). È tempo quindi di definire 'i livelli essenziali delle prestazioni' (o indicatori di funzionamento) che devono essere garantiti in tutti i contesti e questo certamente rafforza l'idea educativa di scuola dell'infanzia (pensiamo all'effetto positivo di inserire tra questi standard una fascia di presenza oraria per ogni sezione).

Per i nidi la situazione è più complessa, perché il settore è più fragile (accoglie poco più del 15% dei bambini fino a 3 anni), assai costoso per le famiglie, con molte esperienze private e non sempre di qualità accertata. Una buona legge sui nidi (l'ultima e unica nazionale risale al 1971) può aiutare a riconoscere la funzione educativa di questi servizi e ad agevolare la diffusione e la frequenza, prevedendo più consistenti incentivi pubblici. In fondo, lo 0-6 comprende due segmenti distinti, con storie, tradizioni e funzioni diverse, ma è di tutta convenienza considerarli un settore 'integrato' per dare forza (e risorse) all'intero settore.

Lo zero-sei e l'identità della scuola dell'infanzia

È evidente che ogni segmento scolastico sia orgoglioso della propria identità (lo capiamo bene quando parliamo di istituti comprensivi dai 3 ai 14 anni e registriamo ancora sindromi da 'separati in casa') e che auspichi la conferma di questa identità nelle nuove proposte. Nell'ipotesi 0-6 credo si debba guardare soprattutto al profilo culturale e pedagogico, all'idea di un percorso all'insegna della 'cura ed educazione' (questo lo affermano anche le *Indicazioni/2012*), dove l'attenzione alle dimensioni corporee, affettive, sociali, cognitive dello sviluppo dei bambini aiuti a costruire un originale contesto educativo. Una buona pedagogia dell'infanzia, come ci dicono le migliori ricerche italiane e internazionali, sa coniugare 'cura e apprendimento', 'mente e corpo', 'occhi e mani' del bambino.

L'identità dei nidi (più attenta alle dimensioni dell'accoglienza, della relazione, della socialità) e quella dell'infanzia (ove già si parla di saperi, di linguaggi, di alfabeti) possono utilmente incontrarsi per costruire un modello educativo equilibrato ed ecologico, senza forzature e senza anticipazioni. Nello 0-6 c'è una base pedagogica fortemente unitaria, anche se ci sono due storie che devono dialogare mantenendo la loro originalità. La stessa delega contenuta nella Legge 107/2015 non propone la 'fusione' dei due segmenti, ma li rispetta e li valorizza.

Noi optiamo per un servizio integrato sul territorio, composto di nidi (con maggiori sostegni pubblici) e di scuole dell'infanzia (con migliori standard di qualità), dove il settore pubblico (lo Stato è largamente maggioritario nelle scuole dell'infanzia) si interfaccia senza remore con il settore privato (se questo adotta regole pubbliche), dove i servizi 0-3 anni operano d'intesa con le scuole 3-6 anni. Ma esiste una geografia di insediamenti (le scuole e i nidi, con le loro diverse strutture) che andrà rispettata.

In alcune realtà potremmo avere interessanti sperimentazioni 0-6 (già lo si fa in certe strutture comunali o paritarie) e la legge parla di poli per l'infanzia anche per gli istituti comprensivi. Soluzioni intelligenti si potrebbero avere nei piccoli comuni ove non sono presenti asili nido. In ogni caso, ideale è la presenza di strutture diverse (spazi, ambienti, sezioni), ma funzionalmente collegati per agevolare continuità ed esperienze di arricchimento per i bambini (laboratori, atelier, servizi, ecc.). Intanto si potrebbe cominciare accogliendo meglio le sezioni primavera, oggi ai margini del sistema, e che vivono una vita grama. Occorre salvaguardare la qualità degli ambienti educativi (adeguati per ogni fascia di età) e le competenze dei docenti (con le opportune specializzazioni), nell'ambito di una visione comune sull'educazione dei piccoli.

Appendice

LE NOVE 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) ha dedicato alle misure di accompagnamento delle *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*.

I seminari nazionali¹ sono stati le tappe di questo percorso partecipato verso la costruzione della scuola di base, delle sue indicazioni e delle sue coerenze curriculari e didattiche. Sono stati seminari di ‘produzione’, piuttosto che di mero consumo, e da essi sono scaturiti 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 stati previsti 9, con 38 esperienze provenienti da tutta Italia) favorisce 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.

Le tesi del convegno

Dai lavori preparatori del seminario, nel confronto all'interno del comitato promotore ‘locale’ e nell'elaborazione del comitato scientifico nazionale abbiamo nucleato alcune tesi (9 tesi) che possono fungere da piste di riflessione per collegare i diversi momenti del convegno.

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

¹ I Seminari nazionali si sono svolti a:

- Abano Terme (Pd): *Indicazioni per promuovere competenze* (2014);
- San Benedetto del Tronto (Ap): *Indicazioni per promuovere curricula verticali* (2014);
- Bologna: *Infanzia e oltre. Una buona partenza per una buona scuola* (2015);
- Rovereto (Tn): *L'Italiano e le altre... al tempo del plurilinguismo* (2015);
- Vibo Valentia: *Le competenze tra apprendimento, misurazione e certificazione: la parola alle scuole* (2015).

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 suggellata dal testo delle *Indicazioni/2012*, che propone un curriculum 'verticale' ed evolutivo, per accompagnare la progressiva maturazione di esperienze, di apprendimenti, di atteggiamenti personali e sociali. È 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. È 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 qualità² e le raccomandazioni OCSE nei documenti "Starting Strong"³.

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'⁴ alla mente del bambino, di amplificarla, andando ben oltre il semplice richiamo al 'fare per il fare'. È 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,

² Cfr. *Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014.

³ Cfr. *Starting Strong III: a Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, 2012.

⁴ Lo *scaffolding* bruneriano evoca i ponteggi necessari per costruire grandi opere.

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 curricolo*, 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 e 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.

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 scolastico. 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

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 compe-

tenze '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 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 anticipatori (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 - La decima tesi

Scrivi tu...

Bologna, marzo 2015