



Repubblica di San Marino
Segreteria di Stato per l'Istruzione e la Cultura
Direzione Scuola dell'Infanzia

**ORIENTAMENTI EDUCATIVI E DIDATTICI
PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA
DELLA REPUBBLICA DI SAN MARINO**



Repubblica di San Marino
Segreteria di Stato per l'Istruzione e la Cultura
Direzione Scuola dell'Infanzia

**ORIENTAMENTI EDUCATIVI E DIDATTICI
PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA
DELLA REPUBBLICA DI SAN MARINO**

Segreteria di Stato per l'Istruzione e la Cultura
Direzione della Scuola dell'Infanzia

Repubblica di San Marino - ottobre 2009

Stampa: Arti Grafiche Della Balda

Introduzione

L'identità della Scuola dell'Infanzia sammarinese e la qualità professionale degli insegnanti che in essa operano si sono sviluppate, in un percorso avviato negli ultimi decenni del secolo scorso, su basi sostanzialmente diverse da quelle precedenti. L'avvio di questo processo, come si afferma in questi stessi Orientamenti, può essere simbolicamente individuato nella Legge n. 60/1980, con la quale la Repubblica di San Marino definiva la collocazione a pieno titolo della scuola dell'infanzia nel sistema scolastico, assegnandole il compito specifico di primo gradino del percorso formativo extra-familiare.

Questa scelta istituzionale può essere legittimamente considerata nello stesso tempo come il punto di arrivo di un percorso di qualificazione iniziato in parallelo con il rinnovamento della scuola materna italiana e come il punto di partenza di una ricerca di identità specifica rispetto alla scuola italiana stessa.

I presenti Orientamenti documentano la qualità del percorso educativo effettuato dagli insegnanti della Scuola dell'Infanzia di San Marino, attraverso un lavoro di sperimentazione e innovazione didattica che li ha visti collaborare positivamente con gli altri ordini scolastici e con il Dipartimento della Formazione. Definiscono il progetto di una scuola matura, attenta a inserire le specifiche esigenze educative dei bambini, del singolo bambino e bambina, all'interno di una forte consapevolezza delle caratteristiche continuamente in transizione della nostra realtà socioculturale. Indicano nell'incontro dialettico tra le dimensioni individuali (i bisogni, le motivazioni, le risorse, gli interessi) e le dimensioni sociali e culturali (i saperi di questa nostra stagione storica, le competenze necessarie ad una partecipazione critica alla comunità) la chiave di un progetto educativo capace di stimolare la crescita di individui "completi". Collocano la Scuola dell'Infanzia nel quadro più complessivo dei soggetti che intervengono nell'educazione infantile, a partire ovviamente dalle famiglie e dalla necessità di cooperare con i progetti pedagogici di cui esse stesse sono portatrici.

Nel formalizzare questo documento ritengo doveroso ringraziare quanti hanno collaborato alla sua stesura e augurare che l'impegno professionale finora profuso trovi in queste pagine un ulteriore incentivo alla prosecuzione di quella attività di ricerca permanente e di disponibilità al cambiamento che sono caratteristica fondante del lavoro dell'insegnante.

Romeo Morri

Segretario di Stato per l'Istruzione e la Cultura

Presentazione

I presenti Orientamenti educativi e didattici costituiscono la revisione del primo Testo istituzionale relativo ai contenuti e alle modalità formative della scuola dell'infanzia di San Marino pubblicato il 24 marzo 1994 che recepiva sul piano istituzionale l'idea teorica e i concreti modi di essere di una scuola dell'infanzia che si veniva costruendo attraverso una lunga fase di innovazione diffusa, iniziata a partire dall'anno scolastico 1979/80.

Gli Orientamenti si presentano come un documento di natura metodologica frutto di un lungo lavoro di riflessione e di sperimentazione, funzionale non tanto a fornire soluzioni operative quanto ad articolare il quadro culturale e pedagogico all'interno del quale, nel rispetto dell'autonomia collegiale, costruire il progetto educativo della scuola dell'infanzia sammarinese.

Gli Orientamenti sono insieme un punto d'arrivo e uno strumento di partenza. In questa chiave il loro sviluppo, al di là delle necessarie e periodiche formalizzazioni istituzionali, è permanente ed interattivo, accompagna cioè la Ricerca/Azione compiuta costantemente dagli insegnanti, l'impegno a "leggere" non solo gli interessi e le aspettative dei bambini e delle bambine, ma la complessità di una società in continua transizione che si presenta come multietnica, multilinguistica, multiculturale.

Il curriculum della scuola dell'infanzia prevede l'attivazione sistematica di percorsi educativi giocati su quattro Aree di esperienza, ambiente, comunicazione, corporeità, matematica, cui si aggiunge una quinta dimensione, definita "Area del Noi", che riunisce e integra tutti i campi di esperienza e che fa riferimento agli aspetti valoriali, sociali, culturali del progetto educativo della scuola. È questa area contiene forse la novità più significativa degli Orientamenti, perché è in questo ambito che la scuola sammarinese, anche facendo riferimento alle raccomandazioni provenienti dall'Unione Europea, costruisce in termini più specifici il proprio progetto di educazione alla cittadinanza. E' nel concetto di cittadinanza, infatti, che si può oggi raccogliere e riassumere il complesso sistema di competenze culturali e sociali che sta alla base della formazione di uomini e donne capaci di approfondire e difendere il proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti e nello stesso tempo di rispettare e dialogare con i modelli degli altri.

Altre innovazioni riguardano l'impalcatura didattica della scuola dell'infanzia, tenendo conto del lavoro sperimentale compiuto in questi anni e l'attenzione puntuale a nuove dimensioni dell'esperienza infantile, in particolare nell'area della comunicazione, connesse con le attuali prospettive della società della

conoscenza fondata sui nuovi strumenti di informazione e comunicazione e su di una più forte capacità di interazione linguistica fra tutti i cittadini.

Il profondo legame con l'innovazione rende questi Orientamenti un progetto educativo per la scuola dell'infanzia articolato e flessibile, problematico al proprio interno e, come si è già affermato, aperto alla trasformazione e al cambiamento.

Il Testo è articolato in quattro parti.

La prima parte dà conto dell'idea di società, di bambino e di scuola dell'infanzia che attraversa e connota questa stagione storica dell'Europa, con particolare riferimento alla Repubblica di San Marino.

La seconda parte definisce e progetta il percorso formativo (il curricolo) della scuola della infanzia articolato secondo cinque aree educative (corporeità, ambiente, comunicazione, matematica, il noi) chiamate a dare risposta ad uno sviluppo integrale della personalità del bambino e della bambina.

La terza parte intende fornire agli insegnanti della scuola dell'infanzia della Repubblica di San Marino il quadro organico delle strategie e degli strumenti di una programmazione educativa e didattica attenta alle ragioni dell'uguaglianza e della diversità dei percorsi di sviluppo e impegnata ad inserire la Scuola nel sistema formativo di territorio.

La quarta parte formalizza il profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia individuando le competenze relative alla sua formazione di base e alla sua formazione in servizio.

*Maria Domenica Michelotti
Dirigente Scuola dell'Infanzia*

PARTE PRIMA

L'idea di società

L'idea di infanzia

L'idea di scuola dell'infanzia

Il progetto educativo per la Scuola dell'Infanzia della
Repubblica di San Marino

L'idea di società

La società del cambiamento e della complessità

La società di questo scorcio di millennio sembra essere fundamentalmente società della complessità, del cambiamento e della transizione.

Punto primo. L'elemento unificante delle analisi sulle caratteristiche della società contemporanea risiede probabilmente nell'elaborazione dell'idea di complessità. Sull'immagine di una società *complessa* concordano infatti indagini condotte con diverse strumentazioni scientifiche ed elaborazioni politico-culturali: lo stesso concetto viene utilizzato come criterio interpretativo del mondo della formazione e della cultura, così come dell'economia, dell'ecologia, della politica.

Punto secondo. Alla base della complessità tutte le analisi collocano il riconoscimento di un *cambiamento*, in ogni settore pubblico e privato del contesto sociale, che ha assunto progressivamente caratteri di permanenza. Un cambiamento, quindi, che non si limita a introdurre il "nuovo" in modo più o meno rapido, più o meno prevedibile, ma che diventa processo di "cambio" continuo: elemento costante e legge regolativa della realtà sociale.

Punto terzo. Esiste quindi un terzo criterio di lettura unificante di questa nostra età storica: l'idea di una società in *transizione*. Una transizione destinata a caratterizzare continuativamente il contesto sociale rendendo difficile la progettazione esistenziale e politica, individuale e collettiva e generando situazioni e percezioni strutturali di incertezza e indeterminatezza.

La piena assunzione dei concetti di *complessità*, di *cambiamento* e di *transizione* e, ancor più, il loro approfondimento al fini della ridefinizione dell'intervento educativo postulano l'adozione di un atteggiamento problematico che eviti, in particolare, di generalizzare l'immagine del sociale emergente dalle grandi realtà metropolitane.

Nella società contemporanea, i principali elementi della transizione inerenti agli aspetti macro-sociali riguardano l'evoluzione in senso post-industriale del sistema economico ed il conseguente aumento della terziarizzazione; l'affermarsi della cosiddetta "cultura immateriale" legata all'esplosione dei media elettrici e computerizzati e del mercato dei consumi, con il conseguente privilegio delle dimensioni dell'apparire rispetto a quelle dell'essere; la nascita di nuove ricchezze e nuove povertà connessa con il cambiamento della percezione dei bisogni fondamentali dell'uomo; l'evolversi di un bisogno di religione che si indirizza a fedi e a pratiche di difficile lettura e comprensione; l'avanzare dei problemi di una società multietnica, multilinguistica, multiculturale, multietica accompagnati

dal conflitto tra la richiesta di integrazione e di “mondialità” e la crescita dell’intolleranza e del localismo.

Gli elementi di tendenza indicati caratterizzano inevitabilmente anche gli ambiti micro-sociali: a cominciare dalla famiglia. In essa, la transizione si fa sentire principalmente per quanto riguarda il fenomeno di una progressiva e sempre maggiore fragilità dovuta all’evoluzione del contesto sociale e all’evoluzione dei ruoli interni. Un’evoluzione che riguarda in particolare: il ruolo della donna, impegnata sul fronte dell’emancipazione e della rivendicazione di una propria specifica “diversità” da valorizzare sul piano dei valori esistenziali nonché da legittimare su quello dell’ambiente professionale; il ruolo dell’anziano, di frequente restituito come risorsa alla famiglia dalle diverse formule del pensionamento; il ruolo dei minori, ai quali viene riconosciuta in modo diffuso una nuova centralità nei momenti della determinazione dei programmi e dei consumi domestici; il ruolo dei giovani, destinati a restare economicamente dipendenti per tempi crescenti in funzione dell’aumento dei tempi della formazione, della difficoltà dell’inserimento lavorativo, del reperimento di alloggi. Questa evoluzione, contrassegnata anche dal tendenziale appartenere di ciascun membro della famiglia a “reti” culturali, ludiche, associative diverse, ha messo progressivamente in crisi il “mestiere” di genitore, rendendo particolarmente difficile l’elaborazione di un progetto pedagogico familiare. L’infanzia, anche se vissuta come investimento fondamentale e come scelta, rischia quindi di non trovare compiutamente nel contesto della famiglia punti di riferimento formativo organici e leggibili: l’aumento quantitativo delle risposte che può ottenere non trova di frequente una adeguata corrispondenza sul piano della qualità educativa e culturale della risposta stessa.

Il contesto socio-familiare a San Marino

La realtà sociale della Repubblica di San Marino può essere ricondotta abbastanza puntualmente all’insieme problematico delle osservazioni effettuate in precedenza. Certamente, si possono rilevare alcune specificità nella situazione di particolare diffusione del benessere economico affermatosi negli ultimi decenni: una situazione che ha trasformato San Marino da realtà dalla quale ancora nel primo dopo-guerra si doveva emigrare (e in modo consistente) in luogo di estesa agiatezza, meta specifica di rientro dei sammarinesi all’estero e potenziale territorio di immigrazione. Il benessere economico della grande maggioranza dei cittadini è accompagnato e sostenuto dalla forte capillarità dei servizi pubblici: l’organizzazione dello “stato sociale” a San Marino offre ai residenti risposte qualificate per quanto riguarda i bisogni sociali di base, le problematiche

sanitarie, la domanda formativa.

Le mutate condizioni economiche, unite alla consapevole rivendicazione dell'unicità ed autonomia della propria storia e della propria strutturazione amministrativa e politica, hanno avviato a San Marino un rapido processo di superamento della tradizionale condizione di periferia culturale sostanzialmente subalterna rispetto alle regioni limitrofe. Tale processo è sottolineato dalla scelta di entrare a pieno titolo nella Comunità Europea, di dotarsi di proprie sedi universitarie, di investire nei settori più avanzati dell'informazione e della ricerca tecnologica.

Fanno da contrappunto alla "positività" di questa nuova situazione alcuni elementi, peraltro strettamente legati con le trasformazioni intervenute: il rischio di ricercare la propria identità in un autocentrismo incapace di tenere alto il livello del confronto con le altre culture europee; la prospettiva di incertezza economica e politica connessa con la più generale crisi economica e culturale delle società occidentali e con i problemi relativi allo sviluppo futuro dei mercati del turismo e della finanza; la difficoltà a garantire la partecipazione individuale e collettiva alla gestione delle strutture di governo democratico dello Stato.

Le famiglie di San Marino vivono ovviamente le dimensioni della transizione e della complessità indicate in precedenza con le specificazioni relative alla realtà del loro territorio.

Le donne sammarinesi sono da tempo avviate verso la piena occupazione, in particolare nel terziario. Lo Stato, attraverso l'insieme delle sue funzioni e dei suoi servizi, è per uomini e donne il principale datore di lavoro. La situazione di benessere economico diffuso offre alle famiglie la possibilità di un investimento elevato sulla formazione dei figli: sia nei tempi di vacanza, con una crescente proiezione sull'estero e non solo sull'Italia, sia nei tempi del lavoro, con elevate possibilità di utilizzazione dell'insieme dei servizi scolastici, ricreativi, sportivi, presente sul territorio. In questo quadro non è comunque da sottovalutare, sul piano qualitativo oltre che quantitativo, il problema dei nuclei toccati dalle diverse forme di "disagio" che contrassegnano l'istituzione familiare nel contesto sociale contemporaneo: con il rischio di forti ricadute in termini di impoverimento, disomogeneità e contraddizione nei comportamenti educativi assunti nei confronti dei figli.

La richiesta di una nuova qualità della formazione

La radicalità dei cambiamenti in atto nella società e la complessità da essi prodotta impongono un profondo ripensamento del ruolo della scuola. Da testimone di un quadro di valori omogeneo, molto vicino a quello testimoniato

dalle classi medie, la scuola è chiamata oggi a tramutarsi in comunità formativa con il compito di erogare “conoscenza” e di promuovere forme multiple di coesistenza, di dialogo e di integrazione fra sistemi di valori differenziati, accettando la sfida della multietnicità. Da ambiente per la precoce riproduzione degli alfabeti della cultura dominante, essa non può che reinventarsi come laboratorio in cui ogni individuo si confronta con i saperi dei diversi campi d’esperienza, imparando contemporaneamente a valorizzare le proprie risorse culturali e le opportunità offerte dal territorio.

Questo quadro di richieste emerge con chiarezza nella realtà sammarinese, anche se non con lo stesso livello di consapevolezza in ciascuno degli attori e degli interlocutori della scuola.

Emerge innanzitutto come richiesta di flessibilità organizzativa rispetto alle esigenze del singolo nucleo familiare, anche se si tratta di una domanda che non sempre ha la capacità di tenere conto delle esigenze complessive della comunità.

Emerge come richiesta di maggior trasparenza e controllabilità del progetto formativo scolastico, anche se a volte può sembrare incapace di rispettare lo specifico professionale dei docenti e di comprendere la funzione pubblica della scuola.

Si presenta, ancora, come domanda di apertura della scuola ai saperi ambientali (in particolare a quelli connessi con le dimensioni della corporeità, dell’espressione, del possesso dei nuovi linguaggi tecnologici) nella linea di un progetto formativo nello stesso tempo più elastico e tollerante rispetto alle scadenze alfabetiche tradizionali e più rapido ed efficace nel cogliere i bisogni immediati di cultura del bambino, nel rispettare le sue motivazioni ed i suoi strumenti cognitivi.

Si presenta, infine, come richiesta di un dimensionamento multiculturale della scuola: verso un itinerario formativo attento al piano della diversità e dell’uguaglianza e capace di rispondere in modo equilibrato alle esigenze fatte valere dall’uno e dell’altro piano. Quest’ultima richiesta propone strutturalmente l’esigenza di una continuità verticale (tra gradi scolastici) e orizzontale (tra le diverse forme di esperienza educativa vissute giornalmente dal bambino a scuola, in famiglia, nell’ambiente) che non può trovare risposta adeguata se non nell’ambito di una piena integrazione del sistema formativo. All’interno, cioè, di un progetto di formazione al quale la collettività chiama a collaborare, con specificità diverse, la scuola, la famiglia, nonché il mondo delle opportunità formative delle istituzioni pubbliche e del privato sociale (associazioni, gruppi, movimenti).

L'idea di infanzia

E' innegabile che negli ultimi decenni sono state compiute molte importanti conquiste nel campo delle condizioni di vita dei bambini. Tuttavia, gettando uno sguardo su scala planetaria, possiamo purtroppo rilevare che le nostre società sono riuscite ad assicurare solo in modo parziale i diritti esistenziali e culturali dell'infanzia. Sfruttamento, denutrizione, mortalità precoce per malattie o per violenze interessano ancora i due terzi dei bambini e delle bambine della terra. Pertanto, le vicende e i costumi che hanno caratterizzato quest'ultima parte della nostra epoca hanno determinato un fenomeno che è stato descritto come la "scomparsa dell'infanzia". Con questa espressione non si vuole intendere che l'infanzia abbia perso una condizione felice, della quale probabilmente non ha mai veramente goduto. Bensì, che la promessa della emancipazione da una situazione complessiva di declassamento sociale e di emarginazione culturale si è progressivamente rivelata come una promessa in gran parte non mantenuta. Ai bambini e alle bambine di oggi continuano ad essere negati alcuni diritti sacrosanti come quello di esprimere propri autentici modi di essere e proprie forme di autonomia nelle quotidiane scelte di vita. In altri termini, all'infanzia viene ancora negato lo stato di "classe sociale" dotata di propri specifici diritti e doveri.

Le cause di questa persistente negazione di alcuni importanti diritti dell'infanzia sono molteplici.

Una prima causa è costituita dal tipo di immagine che l'adulto si è costruito sull'identità del bambino. Una immagine, questa, che spesso sembra muovere dal presupposto che, non essendo ancora adulti, il bambino e la bambina vanno considerati come soggetti sociali essenzialmente imperfetti, incompleti. Si tratta cioè di un modo di interpretare l'infanzia in base a quello che ancora non è, non sa e non sa fare. Da qui una visione pedagogica in negativo, che prescrive all'adulto non solo di impegnarsi nella indispensabile cura fisica e psichica del bambino, ma anche di imporgli i propri punti di vista su come essere e cosa fare, e a controllare la sua condotta con la coercizione e con forme implicite di repressione.

Una seconda causa è rappresentata dalla falsificazione della realtà infantile operata dai massmedia, ed in particolare dalla televisione che è poi alla base dell'esplosione del mercato dei consumi infantili. Quest'ultima, infatti, considera spesso il bambino e la bambina alla stregua di una merce di consumo, utilizzandoli come una forma di spettacolo, di intrattenimento del pubblico adulto. Uno spettacolo, che, per risultare accattivante, ritaglia una immagine

fittizia e contraffatta di infanzia, fatta di bambini belli-buoni-simpatici-geniali, inesistenti nella vita reale, caratterizzati da specifici consumi di abbigliamento, nutrizione, gioco. Si tratta di un'immagine che mira a soddisfare l'adulto, fornendogli una incarnazione dei suoi desideri e delle sue attese e trasformandolo tendenzialmente in un consumatore tutto teso a trovare nell'acquisto di oggetti di mercato le risposte ai temi della relazione educativa.

Una terza causa va addebitata alla città contemporanea, dove la "scomparsa" dell'infanzia diviene manifesta nella progressiva introvabilità dei bambini nelle strade e nelle piazze. Infatti, di fronte ad un modello di sviluppo urbano che privilegia le esigenze sociali e professionali del mondo dell'adulto (e che è sempre meno pensato in funzione dei bisogni dell'infanzia: basti pensare alla graduale crescita delle aree di parcheggio rispetto alla progressiva diminuzione delle aree verdi), è diventato sempre più difficile per l'infanzia poter trovare spazi all'aperto di carattere informale, dove praticare forme di gioco libero e autonomo senza che sussistano pericoli o proibizioni. All'odierno bambino di città spesso non resta che il gioco negli spazi domestici o l'attività di spettatore solitario dei programmi televisivi e quella di fruitore di videogiochi.

A fronte di questo quadro complessivo di negazione di alcuni fondamentali diritti esistenziali, sociali e culturali dell'infanzia, si deve segnalare l'importante e positiva funzione svolta dalla famiglia, pur nelle difficoltà e fragilità strutturali in cui tale istituzione oggi si trova. L'evoluzione della consapevolezza educativa della famiglia ha infatti determinato una nuova centralità dell'infanzia dentro al focolare domestico. Tale centralità si esprime sia attraverso una più elevata consapevolezza delle problematiche educative da parte dei genitori, sia attraverso una conseguente maggiore attenzione ai bisogni dell'intervento del privato sociale, sia a livello dei comportamenti individuali.

Anche a San Marino, per quanto attiene al ruolo della famiglia nel determinare le forme dell'esperienza infantile, si può certamente segnalare una sensibilità diffusa e consolidata delle famiglie rispetto alle problematiche educative. Tale sensibilità si esprime non solo nella elevata qualità della cura dei processi di sviluppo integrale dei figli, ma anche in una stabile domanda ai servizi socio-educativi territoriali per l'infanzia e nel riconoscimento della loro indiscutibile funzione formativa.

L'idea di Scuola dell'Infanzia

Dimensione europea della scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia della Repubblica di San Marino ritrova le sue radici, in questa antica terra di libertà, nelle alterne vicende di una infanzia esperta di disagi e di sacrifici, presente nella cultura popolare e contadina, e divenuta "soggetto" nei mutamenti sociali, nei soddisfacimenti delle aspirazioni, nella sensibilità delle persone, nei contatti con gli altri contesti nazionali europei. La tensione verso gli orizzonti della "libertà", l'atteggiamento di ammirazione e di rispetto per i sentimenti e i valori caratterizzano tale cultura e tali mutamenti, e associano l'infanzia e le sue scuole in San Marino con l'infanzia e le sue scuole in occidente, in Europa.

Oggi lo stupore per la scoperta dell'interazione esistente tra tutti gli esseri umani suggerisce il riconoscimento delle dimensioni cosmiche e universali dell'infanzia e della sua formazione, della sua educazione e della sua istruzione.

Nell'ambito di questa dimensione culturale, la scuola dell'infanzia, a proiezione europea, sembra affermarsi sempre più come vera scuola: primo ambiente educativo di apprendimento formale e intenzionale, in grado di aiutare il bambino a costruire/conquistare competenze cognitive e di socializzazione.

I Paesi dalle politiche scolastiche attente alle risorse educativo-formative considerano questo grado scolastico all'interno del complessivo sistema formativo facilitandone le possibilità di frequenza e mirando alla sua generalizzazione, pur in assenza di una formale obbligatorietà.

Questo per dire che l'età infantile è al centro di autorevoli ricerche scientifiche che evidenziano l'importanza dei primi anni di vita nello sviluppo degli individui e sostengono l'efficacia di una sistematica e intenzionale azione educativa, fruita fin dalla più tenera età, in complementarietà con l'esperienza educativa familiare.

Nel rispetto delle specifiche caratteristiche connesse alle singole storie e tradizioni sociali, politiche, culturali, sono molti i Paesi impegnati a costruire un raccordo orizzontale tra scuola e parallele agenzie educative, nonché un processo formativo di continuità verticale con le istituzioni precedenti (famiglie e asilo nido) e con il grado scolastico successivo (scuola primaria). E' diffusa, infine, la tendenza ad unificare i tempi di formazione, il valore giuridico e la funzione educativa dei docenti, per i quali è sempre più richiesta una adeguata preparazione di livello universitario.

Le finalità della scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia è un servizio educativo rivolto a tutte le bambine e a tutti i bambini della seconda infanzia. Al di là delle diverse interpretazioni pedagogiche che ne sono state date storicamente e delle differenti definizioni con cui viene ancora oggi individuata, la scuola dell'infanzia rappresenta ormai da tempo, con una propria specifica riconosciuta identità e con una propria irrinunciabile autonomia educativa, il primo momento del sistema formativo scolastico.

La possibilità di frequentarla costituisce un diritto soggettivo del singolo bambino e della singola bambina a prescindere dalle condizioni economiche, politiche e giuridiche della famiglia di appartenenza.

La scuola dell'infanzia collabora con la famiglia o con chi ricopre la funzione genitoriale, con gli altri servizi scolastici e con i servizi socio-educativi e socio-sanitari di territorio ad assicurare la formazione e lo sviluppo cognitivo, sociale e affettivo dei bambini e delle bambine nella prospettiva di un'educazione attenta a garantire ad ognuno il diritto all'uguaglianza e il diritto alla diversità. Per questo, mentre valorizza le differenze di genere, di razza, di religione, di lingua, di cultura e di gruppo sociale, si preoccupa al massimo delle sue possibilità di rimuovere ogni forma di disuguaglianza e di discriminazione attraverso la promozione di un graduale avvicinamento di tutti i bambini ai saperi dei diversi sistemi simbolico-culturali: un avvicinamento perseguito attraverso modalità didattiche critiche e flessibili.

Nella scuola dell'infanzia deve essere garantita la piena integrazione dei bambini e delle bambine che presentino deficit o che, per qualsiasi motivo, vivano situazioni di handicap: ad essi la scuola vuole assicurare un'esperienza non solo di socializzazione con i coetanei e con gli adulti, ma anche di valorizzazione delle loro risorse e motivazioni nella prospettiva di una massima riduzione dello svantaggio.

La scuola dell'infanzia intende favorire la crescita di una cultura dell'infanzia diffusa e garantita in tutti i contesti sociali ed ambientali: a questo fine si propone come testimone e difensore dei diritti del bambino e della bambina in tutte le situazioni, con particolare attenzione a quelle in cui la dignità e la specificità delle età infantili non siano rispettate o vengano comunque messe in discussione. Sulla base di questa prima identificazione generale delle sue finalità, la scuola dell'infanzia dovrebbe muoversi, come peraltro ha generalmente fatto in questi ultimi anni, secondo le seguenti prospettive operative:

- potenziare tutti gli aspetti della personalità di ogni bambino e ogni bambina. Questa prospettiva deve essere perseguita attraverso un intervento pedagogico e didattico che tenga conto anche dei rapporti con tutti i luoghi, esterni alla scuola, in cui i bambini vivono situazioni di apprendimento:

- progettare e realizzare ambienti educativi in cui ogni bambino e ogni bambina abbiano la possibilità di esprimere realmente i loro diversi bisogni e di trovare stimolo e sostegno nella ricerca delle risposte per loro più adeguate;
- qualificare tali ambienti educativi secondo scelte progettuali e modelli di intervento capaci di assicurare un clima educativo orientato alle dimensioni del gioco, della promozione della creatività, dell'attenzione ai ritmi individuali di sviluppo nel rifiuto di ogni precocismo, di ogni logica di acritico addestramento rispetto alla scuola successiva e più in generale rispetto alle richieste del mercato;
- riconoscere, sostenere e valorizzare le caratteristiche culturali e personali che definiscono l'identità individuale di ogni bambino e ogni bambina, prevenendo e rimuovendo gli ostacoli che possano impedire o limitare la piena affermazione delle motivazioni e capacità individuali;
- elaborare così una cultura del rispetto dell'infanzia, realizzando, tra l'altro, occasioni di confronto tra genitori e insegnanti secondo modalità di gestione sociale che facilitino anche l'accettazione delle differenze (di cultura, di comportamento, di lingua...).

La scuola dell'infanzia, il sistema formativo, la famiglia

La scuola dell'infanzia si colloca strutturalmente nel sistema formativo: di esso rappresenta il momento fondamentale per quanto riguarda la seconda infanzia. La consapevolezza di far parte di un sistema in cui operano altri soggetti (le famiglie, i servizi per la prima infanzia, la scuola elementare, i servizi sociali e culturali, il mercato...) comporta la necessità di stabilire con essi un rapporto di reciproca conoscenza e di collaborazione.

In questo quadro, la scuola dell'infanzia sviluppa particolari relazioni di continuità con la scuola primaria, nel pieno rispetto delle reciproche identità, rifiutando ogni interpretazione che la banalizzi come scuola preparatoria, ma con la massima disponibilità a forme di progettazione educativa e didattica integrata, allo scambio di informazioni e di strumenti, ad ogni altra iniziativa che produca sinergia tra i due ordini scolastici e che eviti incomprensioni e disconoscimenti reciproci.

Nello stesso tempo, la scuola dell'infanzia stabilisce rapporti di conoscenza e collaborazione con il sistema dei servizi sociali e formativi di territorio, confrontandosi con piena consapevolezza con i diversi protagonisti dell'intervento socioeducativo rivolto all'infanzia.

Le famiglie rappresentano, come si è già affermato, l'interlocutore principale della scuola dell'infanzia: è del tutto acquisita la necessità di stabilire con esse

un clima positivo di collaborazione nella prospettiva di elaborare e realizzare un percorso educativo comune. I fenomeni di differenziazione dei contesti familiari, che non di rado si traducono oggi in situazioni di disagio culturale ed esistenziale all'interno della coppia, rendono particolarmente complessa tale collaborazione e impegnano la scuola ad aprire con le famiglie un confronto sui temi dell'educazione infantile che può portare anche a momenti di difficoltà di rapporto e di reciproca comprensione. Le famiglie sono indubbiamente portatrici della responsabilità fondamentale del progetto pedagogico rivolto al bambino: alla scuola è affidato comunque il compito di far valere in parallelo la propria proposta educativa e di aiutare le famiglie, con la necessaria competenza e sensibilità, ma anche con fermezza, a qualificare al massimo la propria azione formativa verso un progetto pedagogico condiviso dall'intera comunità educativa che ruota intorno al bambino.

Il rapporto con le famiglie o con chi ricopre la funzione genitoriale si realizza in momenti individuali, di gruppo/sezione, di assemblea scolastica finalizzati a:

- scambio sistematico di informazioni relativamente alle dimensioni di sviluppo dei singoli bambini;
- confronto sul progetto educativo della scuola, delle famiglie, delle comunità di appartenenza;
- forme di lavoro educativo comune (uscite didattiche, feste, recupero di tradizioni...);
- promozione di forme di collaborazione con il territorio e con altre strutture educative in un rapporto di continuità orizzontale e verticale.

Infine, il riconoscimento della scuola dell'infanzia come diritto soggettivo del singolo bambino e della singola bambina comporta come conseguenza che le condizioni economiche, sociali, culturali e giuridiche delle famiglie non possano tradursi in alcun caso in limitazioni di accesso al servizio per i bambini stessi. E questo sia sul piano dei comportamenti assunti dagli adulti presenti nella scuola dell'infanzia, sia, più in generale, sul piano delle scelte strutturali di organizzazione istituzionale del servizio.

Il progetto educativo per la Scuola dell'Infanzia della Repubblica di San Marino

La scuola dell'infanzia, primo grado del sistema scolastico sammarinese, è frequentata dalla quasi totalità della popolazione scolastica. L'andamento delle iscrizioni raggiunge indici maggiori in coincidenza con il terzo anno scolastico considerato dall'utenza come anno ponte con la scuola elementare.

Il progetto educativo della scuola dell'infanzia di San Marino è caratterizzato dalle seguenti scelte:

La scuola dell'infanzia come scuola “aperta” al suo interno

La scuola dell'infanzia è una scuola aperta “dentro”. E questo in una duplice direzione:

verso i bambini, per scoprire le loro esperienze, i loro problemi e quindi organizzare un ambiente didattico in grado di stimolare e facilitare percorsi strategici risolutivi, coinvolgenti l'autonomia intellettuale e relazionale di ciascun bambino;

verso la sua struttura interna, per dare possibilità a bambini di più sezioni e ai relativi docenti di condividere esperienze didattiche, centrate su problemi e tematiche attuali, e mettere in comune i risultati raggiunti, stimolando conoscenze e approfondimenti.

In quest'ultima prospettiva, l'organizzazione della sezione, secondo modelli orizzontali (per età omogenee) o verticali (per età eterogenee) in funzione della struttura della scuola, garantisce la continuità dei rapporti fra adulti e bambini e fra coetanei, evita disagi affettivi causati da frequenti ed improvvisi cambiamenti, facilita i processi di identificazione, consente di attuare progetti educativi mirati a favorire obiettivi personalizzati. L'unità-sezione, quindi, rappresenta un irrinunciabile punto di riferimento soprattutto nelle scuole costituite da più sezioni.

Per evitare i rischi di isolamento, tipici della sezione chiusa, è altrettanto indispensabile programmare occasioni di attività di intersezione, laboratori, centri di interesse che mirino al raggiungimento di competenze “trasversali” in diversi ambiti di conoscenze e che sollecitino scambi di esperienze, confronti e arricchimenti reciproci.

Inoltre, l'attività di gruppi differenziati consentirà all'insegnante di porsi in relazione anche con pochi bambini, proponendo loro attività individualizzate. Detta modalità organizzativa consente di dare soluzioni valide e soddisfacenti

al problema della valorizzazione della diversità di ciascuno e, in particolare, a situazioni di disagi o connesse a svantaggi socio-culturali o a deficit fisici e psicologici. Infatti, ogni bambino in difficoltà può inserirsi con maggior facilità in un piccolo gruppo.

Nella scuola aperta dentro la strutturazione degli spazi definisce la scuola come ambiente finalizzato, e non artificioso.

Lo spazio organizzato offre al bambino il senso della continuità e della coerenza (con le esperienze del suo quotidiano) e della flessibilità in relazione alle molteplici attività.

La scuola diviene educativamente vissuta, quando spazi e arredi non vengono lasciati alla casualità e alla improvvisazione, ma sono predisposti per lo sviluppo di capacità formative, culturali e cognitive, tali da favorire la comprensione, comunicazione e conoscenza relative a specifiche "aree di esperienza", e da facilitare l'incontro di ogni bambino con i coetanei, gli oggetti e l'ambiente.

Il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della scuola e nel rispetto della libertà di insegnamento garante, tuttavia, del diritto del bambino all'apprendimento.

L'organizzazione del lavoro si fonda sulla capacità di produrre diverse modalità di intervento che richiede competenze e corresponsabilità educativa nelle diverse "aree di esperienza". In particolare va garantita una piena partecipazione di tutti gli insegnanti al progetto educativo: quindi ai diversi momenti di programmazione, alla gestione delle attività, alla valutazione e alla documentazione.

La scuola dell'infanzia come scuola aperta all'ambiente

La scuola si apre "al fuori" quando è attenta alla realtà che la circonda, in cui vive ed opera, e sa cogliere connessioni con le varie opportunità formative: formali (laboratori complementari a quelli scolastici) e informali (l'ambiente naturale e sociale).

La famiglia, alla quale è riconosciuta una fondamentale e irrinunciabile funzione educativa, rappresenta il prioritario contesto di riferimento per la costruzione di efficaci rapporti di collaborazione caratterizzati da continuità e coerenza.

Le strutture extra-scolastiche sammarinesi sono rappresentate da servizi di territorio, come, per esempio, i Centri Sociali e la Ludoteca; esse, per le loro finalità istituzionali, si attivano in rapporto complementare alla scuola con la funzione di aule decentrate.

La Ludoteca, per la particolare attenzione rivolta al giocattolo ed all'attività

ludica, rappresenta per la scuola dell'infanzia un laboratorio a forte valenza metodologico-didattica.

I Centri Sociali, con la loro pluralità di offerte culturali-formative, creano il tramite e l'aggancio fra educazione e cultura del territorio, offrendo strumenti e contesti di ricerca e di studio nell'ambito dell'animazione teatrale e dei linguaggi multimediali, nonché nella promozione di iniziative formative per le famiglie.

Altre agenzie formative rappresentate dall'associazionismo e dalle parrocchie perseguono obiettivi educativi condivisi con la scuola, anche se non formalmente dichiarati come esclusivi per essa.

Il Centro di Documentazione, istituito come supporto della progettualità della scuola, testimonia un significativo collegamento con gli sviluppi e i processi che la ricerca scientifica propone e sollecita; in questa ottica anche il Dipartimento Universitario della Formazione rappresenta un interlocutore privilegiato della scuola.

Le opportunità "informali" del territorio nel loro aspetti sociali (strade, piazze, centri produttivi, servizi socioculturali...) e naturali (parchi, boschi, mari...) si offrono alla scuola dell'infanzia quale fecondo contesto esperienziale-didattico, ricco di sollecitazioni percettive, logiche, rielaborative, costruttive, creative in grado di motivare e coinvolgere attivamente l'interesse dei bambini.

Altro aspetto, attraverso il quale la scuola costruisce un rapporto di reciproca collaborazione con il territorio, è rappresentato dalle modalità e dalle opportunità di partecipazione alla gestione sociale della scuola.

Gli organismi di gestione collegiale della scuola (il Consiglio di Circolo e il Consiglio di Plesso) coinvolgono la realtà socio-ambientale, ed in particolare le famiglie, su problemi organizzativi contingenti, quali: la messa in opera dei laboratori, la consulenza in situazione per la conduzione di attività manipolative e creative, che recuperano la tradizione artigianale testimoniata dalla memoria dei nonni-anziani; la partecipazione a momenti di vita collettiva (uscite didattiche guidate, feste conclusive di cicli e annualità); l'organizzazione e la gestione del servizio mensa, sempre più investito di aspetti educativi per gli alunni (e attraverso questi per i genitori) sia dal punto di vista relazionale sia igienico-alimentare.

La scuola dell'infanzia "aperta" al suo interno e al suo esterno si connota altresì come scuola della continuità verticale con gli ordini scolastici precedenti e successivi.

La continuità verticale nasce dall'esigenza di garantire il diritto del bambino ad un percorso formativo organico e completo, valorizzando la personalità di ciascuno e prevenendo ed evitando i disagi scolastici riscontrati nel passaggio tra i diversi ordini di scuola. Condizione preliminare per la costruzione di un percorso formativo in continuità è il riconoscimento della specificità e del significato educativo

di ogni ordine scolastico.

Lo sviluppo della personalità infantile presenta dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali tra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità e complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva sistemica di sviluppo educativo. Occorre prevedere, pertanto, un sistema di rapporti interattivi tra la scuola dell'infanzia e le istituzioni precedenti e successive al fine di pervenire ad un progetto pedagogico che tenga conto delle esperienze umane, culturali e didattiche già fruite e conquistate dal bambino.

Fra le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità si evidenziano l'attenzione e la collaborazione con le famiglie, specie nel primo periodo di scuola.

Pertanto, ogni scuola è chiamata a programmare una serie di iniziative, di incontri con i genitori per progettare percorsi educativi a partire dal bambino. Ugualmente opportuni sono i momenti di interazione con gli educatori del Nido, volti a predisporre occasioni di incontro e modalità comuni di osservazione del comportamento dei bambini.

Una particolare cura richiede la continuità con la Scuola Elementare finalizzata al coordinamento dei curricoli e al raccordo degli anni ponte, allo scambio di informazioni utili sugli allievi e sui percorsi didattici effettuati ed anche l'eventuale organizzazione di attività comuni, nel rispetto delle reciproche specificità.

Uno strumento importante per realizzare queste prospettive è una approfondita conoscenza dei reciproci programmi, itinerari e strumenti di osservazione, supportati da un curricolo che preveda momenti congiunti per educatori del Nido ed insegnanti delle Scuole dell'Infanzia ed Elementare.

La scuola dell'infanzia come scuola della Ricerca-Azione

La scuola dell'infanzia sammarinese è apprezzata, anche in sede europea, per il suo modello educativo che si qualifica nella metodologia della ricerca-azione, cioè a dire nella costante disponibilità a problematizzare e a porre in discussione le scelte didattiche attuate.

Questa prospettiva implica l'assunzione critica e problematica degli apporti culturali più significativi della tradizione pedagogica e della ricerca scientifica più avanzata, fuori dall'assunzione di sistemi operativi iperformalizzati e didatticistici, inefficaci ad orientare la complessità delle variabili educative. La ricerca-azione impegna la progettualità dei docenti su problemi educativi reali, che implicano comportamenti professionali rigorosi di ideazione e di intervento

attribuendo agli insegnanti compiti di regia educativa. Gli insegnanti sono, quindi, impegnati a “leggere” gli interessi e le aspettative dei bambini per proporre un ambiente didattico capace di stimolare personali autonomie sociali, cognitive e creative.

La scuola della ricerca-azione si riconosce nella cultura del curricolo vale a dire nella esplicitazione di un percorso formativo intenzionale, rispondente ai bisogni formativi dei bambini e delle bambine della seconda infanzia e alle congruenti sollecitazioni formative insite negli oggetti culturali che conferiscono ordine e sistematicità alle loro esperienze.

La scuola della ricerca-azione, sulla base del curricolo esplicitato negli orientamenti didattici, adotta una rigorosa pratica di programmazione, cioè una procedura didattica che in modo flessibile e modulare raccorda una pluralità di variabili educative, psicologiche, culturali e organizzative.

La scuola della ricerca-azione, infine, elabora un rigoroso sistema di valutazione e di documentazione della propria storia pedagogica.

La valutazione da un lato orienta il processo di programmazione, dall'altro esplicita la qualità dei traguardi raggiunti.

La documentazione, a sua volta, assume rilevanza sia nel costruire strumenti condivisi funzionali alla formalizzazione delle decisioni assunte (consentendo scambi, confronti e valutazioni fra i docenti implicati nella programmazione), sia nell'economizzare lo sforzo progettuale della scuola, sia nel pubblicizzare la qualità e gli esiti del percorso formativo attuato.

La scuola dell'infanzia come ambiente educativo per l'uguaglianza e per la diversità

Il modello metodologico-didattico della scuola dell'infanzia si fonda sull'esigenza di riconoscere un doppio diritto dei bambini e delle bambine: il diritto all'uguaglianza e il diritto alla diversità. Questo comporta una interpretazione problematica del concetto stesso di scuola. In base a questa interpretazione la scuola si deve proporre progettualmente sia come luogo di apprendimento, per garantire l'uguaglianza, sia come ambiente di sviluppo, per garantire la diversità. Proporre una scuola dell'apprendimento significa progettare un servizio educativo in grado di fornire ai propri utenti un quadro sistematico e programmatico di opportunità formative. In questa direzione, la scuola dell'infanzia non può non avere un proprio progetto formativo nel quale:

- identificare specifiche finalità, obiettivi e contenuti formativi;
- pianificare un sistema di stimoli pensati in funzione delle competenze necessarie al bambino e alla bambina per poter sviluppare un proprio

autonomo ed efficace protagonismo nell'attuale contesto sociale.

Proporre una scuola dello sviluppo significa, di converso, progettare un servizio educativo nel quale ogni bambino e ogni bambina possa maturare le proprie esperienze autonomamente, originalmente e individualmente: facendo valere le proprie specifiche curiosità, i propri ritmi, il proprio stile cognitivo e utilizzando le proprie modalità esclusive di crescere e di vivere.

Privilegiare unilateralmente l'una o l'altra di queste interpretazioni provocherebbe rischi gravissimi: una scuola dell'infanzia centrata unicamente sull'apprendimento come istruzione verrebbe a determinarsi come servizio scolastico, incapace di promuovere l'autoeducazione, l'attenzione allo sviluppo delle risorse interne al bambino, la ricerca e la costruzione di una relazione educativa specifica con il singolo; d'altro lato, una scuola dell'infanzia finalizzata esclusivamente allo sviluppo finirebbe col proporsi come istituzione educativa basata su di una pedagogia naturalistica, capace di stimolazioni positive solo nei confronti di chi usufruisce di un'estrazione socioculturale privilegiata e incapace invece di fornire stimoli e proposte compensative a chi denuncia povertà o subalternità delle esperienze di provenienza.

Adottare un modello metodologico-didattico caratterizzato dalla problematicità fin qui descritta, comporta, per il personale educativo, l'assunzione di un rigoroso atteggiamento culturale e professionale: un atteggiamento che si concretizza fundamentalmente in due modi, distinti ma complementari.

Il primo modo potrebbe essere definito atteggiamento di ricerca-azione ed è legato alla disponibilità degli adulti a modificare sé ed il proprio comportamento educativo in relazione alle differenti situazioni che i bambini contribuiscono a creare. La ricerca-azione richiede che, nel lavoro di progettazione delle diverse proposte didattiche, si tenga davvero conto degli interessi e delle esigenze dei bambini reali che si hanno di fronte. Solo a partire dalla lettura di tali interessi ed esigenze si propongono le attività ed i giochi ritenuti più efficaci e idonei proprio per quei bambini. Al termine del percorso progettato, infine, si esaminano criticamente le scelte attuate per essere meglio in grado, nel futuro, di rispondere alle richieste che i bambini (esplicitamente o implicitamente) faranno.

Un simile percorso comporta una interpretazione del curricolo che lo veda come il punto di incontro tra i bisogni concreti dei singoli bambini e i più generali sistemi simbolico-culturali che costituiscono l'insieme delle esperienze a cui la scuola dell'infanzia deve fare riferimento. Il curricolo, infatti, rende esplicite le direzioni educative e didattiche lungo cui gli insegnanti hanno scelto di muoversi, e quindi descrive sia le abilità (conoscenze, competenze, attitudini) che pensano sia importante far acquisire ai bambini, sia le esperienze che proporranno loro perché tale acquisizione si realizzi.

Il secondo modo in cui si concretizza l'atteggiamento culturale dell'insegnante è

quello dell'ascolto/rilevazione e della parallela valorizzazione delle differenze. E le differenze altro non sono che le caratteristiche che distinguono ogni singolo individuo dagli altri: tenerne conto in maniera positiva significa allora cercare che ciascuno abbia le occasioni (di azione, di conoscenza, di gioco, di relazione...) che meglio rispondono a quelle caratteristiche che lo rendono diverso, unico, "individuo".

Dentro alla scuola e all'interno delle relazioni che in essa si realizzano è nel confronto con gli altri, nella scoperta della diversità delle competenze e dei punti di vista, che i bambini possono meglio imparare a conoscersi ed a conoscere. Nel confronto con gli altri, infatti, essi imparano gradualmente a valutare le proprie caratteristiche ed imparano anche a capire la positività di rapporti con adulti e bambini definiti da altre caratteristiche distintive.

Attraverso un adeguato sostegno a questi confronti e scoperte dei bambini, l'insegnante realizza uno dei suoi compiti più alti: quello, appunto, di educarli alla capacità di considerare con attenzione partecipe quanto ognuno sa, fa, dà agli altri, nel pieno rispetto delle differenze, incluse quelle legate a condizioni che determinano un diverso modo di svilupparsi e di vivere con gli altri.

La scuola dell'infanzia come ambiente di integrazione della diversità

La scuola dell'infanzia si rivolge a tutti i bambini, quale sia il loro genere, ceto, cultura, linguaggio. In essa trovano una risposta educativa adeguata anche i bambini che a causa di deficit psicofisici o di svantaggi socioculturali rischiano nel passato e rischiano tuttora di vivere situazioni di handicap. Il progetto educativo della scuola dell'infanzia mira a fornire ad ognuno pari opportunità di sviluppo e nello stesso tempo a consentire che ognuno valorizzi le proprie specifiche risorse, il proprio individuale modo di essere e di vivere. Nella scuola dell'infanzia occorre, oggi, andare oltre la cultura del "rispetto della differenza" per affermare con chiarezza che la differenza stessa è al centro del progetto educativo e non ne rappresenta più soltanto un elemento marginale da affrontare con tolleranza e disponibilità.

Perché queste affermazioni non rimangano solo dichiarazioni di principio occorre tradurle nei seguenti interventi che in gran parte appartengono comunque anche all'attuale realtà della scuola dell'infanzia:

- potenziare le azioni di aggiornamento di tutto il personale verso un progetto educativo centrato sulla valorizzazione della diversità;
- vigilare contro le soluzioni di integrazione della diversità che si traducano in progetti di mero badantato o che ledano in qualche modo l'irrinunciabile diritto all'uguaglianza delle opportunità;

- evitare interpretazioni di “pedagogia compensativa” e contemporaneamente rispettare il diritto del singolo bambino e bambina a vedere potenziato al massimo il proprio bagaglio di competenze cognitive e sociali;
- garantire la presenza di personale specificamente formato in funzione di specifiche categorie di deficit;
- assicurare i necessari supporti funzionali e logistici in termini di qualità degli spazi e dei materiali e di numerosità delle sezioni;
- sensibilizzare le famiglie e l’opinione pubblica;
- qualificare le modalità di collaborazione tra servizi educativi, sociali e sanitari;
- assicurare il sostegno dell’intervento pubblico (educativo, sociale, sanitario) anche al di fuori delle pareti scolastiche.

La scuola dell’infanzia come ambiente di individualizzazione e personalizzazione dell’intervento educativo

I termini di “individualizzazione” e “personalizzazione” non possono essere usati come sinonimi: hanno storie diverse e fanno riferimento a diverse interpretazioni dei significati e dei modi fondamentali dell’insegnamento.

Il concetto e le strategie dell’individualizzazione, nati oggettivamente in ambiente comportamentista, fanno riferimento all’esigenza di garantire a tutti gli studenti di raggiungere gli stessi obiettivi (conoscenze, competenze, abilità): a tal fine l’individualizzazione propone di utilizzare strategie didattiche diverse (in termini di tempi, materiali, stili di apprendimento...) che lascino comunque immutato l’obiettivo. Il fine che si persegue è quello di una democrazia dell’insegnamento che risponda al diritto all’uguaglianza.

Il concetto e le strategie della personalizzazione, legati alla tradizione del personalismo cattolico e ripresi oggi all’interno della più ampia tematica della valorizzazione delle diversità, si riferiscono alla opportunità di consentire agli studenti di raggiungere obiettivi diversi. Di garantire possibilità di scelta non solo dei percorsi didattici, ma anche delle conoscenze e competenze da raggiungere, in funzione delle motivazioni e risorse che contrassegnano il singolo studente.

La scuola della sola individualizzazione pone problemi didattici complessi: non è facile gestire l’eterogeneità delle classi e condurre contemporaneamente didattiche differenziate. Il suo rischio è di essere solo la dichiarazione di un’utopia concretamente difficile da realizzare. Rischia inoltre l’appiattimento su percorsi didattici omologati e non attenti alle diverse motivazioni degli allievi.

La scuola della sola personalizzazione è di più facile realizzazione didattica, ma rischia la divisione classista degli allievi. La libertà di scelta dei percorsi e degli

obiettivi si traduce facilmente nel semplice ribadimento dei condizionamenti socio-ambientali di partenza. In definitiva, è facile che si ricada, personalizzando, in una scuola “a menù” nella quale ogni allievo trova solo quello che aveva già. E' dunque necessario progettare un modello di scuola che compenetri le due dimensioni. La scuola deve perseguire in modo integrato le logiche del diritto all'uguaglianza e quelle del diritto alla diversità. Suo compito è insegnare alcune cose a tutti, utilizzando ogni mezzo (individualizzazione) e insieme consentire/stimolare la possibilità di condurre percorsi personali di apprendimento (personalizzazione). Il dosaggio delle due strategie deve essere affidato agli insegnanti e nello stesso tempo deve essere comunque garantito a tutti l'accesso a quelle competenze culturali in mancanza delle quali non si può parlare di diversità, ma soltanto di disuguaglianza fra i cittadini.

La scuola dell'infanzia come scuola dei laboratori

La strategia didattica del laboratorio può essere proposta ed interpretata, alla luce delle esperienze finora prodotte nei servizi formativi, scolastici ed extrascolastici, secondo almeno due chiavi di lettura, di significato pedagogico estremamente differenziato.

Da una parte, il laboratorio corrisponde indubbiamente alla traduzione in termini operativi delle cosiddette pedagogie “attive”: è lo strumento per eccellenza di un'interpretazione dell'educazione che punta prioritariamente alla stimolazione nell'allievo della capacità di costruire/scoprire direttamente cultura, che intende fondare l'apprendimento sull'esperienza autonoma degli allievi. D'altra parte, il laboratorio è stato largamente sperimentato e proposto come ambito di istruzione specialistica, perseguita per mezzo di strumentazioni specifiche, funzionale alla riproduzione di competenze prefissate in un contesto complessivo di marca esecutivo-applicativa.

All'interno di un modello pedagogico problematico, è necessario e possibile evitare di privilegiare unilateralmente l'una o l'altra delle due interpretazioni e tentare al contrario di integrarle, assumendole dialetticamente entrambe. Tale scelta appare però significativa soltanto se la ricerca di integrazione fra i due modelli riesce ad assicurare la vitalità, dietro lo stesso strumento, delle due diverse esigenze pedagogiche che ad esso possono sottostare: quella di stimolare adeguatamente lo sviluppo autonomo del bambino e quella di garantirgli momenti efficaci di alfabetizzazione.

Con questo duplice compito, l'attivazione sistematica di laboratori didattici nelle sezioni di scuola dell'infanzia assume un significato rilevante nei confronti sia dei bambini sia degli insegnanti.

In effetti, ai bambini i laboratori possono consentire:

- di realizzare percorsi didattici “mirati” (Unità Didattiche) su competenze strutturali dei diversi campi di esperienza, predisposti dagli insegnanti ed affidati prevalentemente alla logica dei materiali, degli spazi, dei tempi e non ad istruzioni verbali;
- di valorizzare modi personali e di produrre itinerari autonomi di organizzazione degli spazi e dei materiali (eventualmente trasformabili da parte degli insegnanti in Progetti Didattici rivolti all’intera sezione) utilizzando la possibilità di avere a disposizione i laboratori su tempi lunghi e ricorrenti;
- di sperimentare diverse modalità di socializzazione con gli altri bambini (vivendo dinamiche individuali, di coppia e di piccolo gruppo) nell’ambito di esperienze strutturate e non strutturate, guidate e autonome.

In questa direzione, i laboratori rappresentano un momento eccezionale di socializzazione delle esperienze e delle conoscenze: offrono al bambino l’occasione, da un lato, di sperimentare le proprie risorse e saggiare le proprie capacità, d’altro lato, di osservare le soluzioni adottate dai compagni e di appropriarsene.

Agli insegnanti, in parallelo, i laboratori permettono:

- di sperimentare strategie didattiche differenziate, nella direzione del saper pianificare e gestire percorsi di educazione strutturata, formale e “diretta” e del saper prevedere e predisporre “campi di stimoli” funzionali ad esperienze educative non strutturate, informali e “indirette”;
- di mettere a punto strumenti significativi di osservazione del comportamento infantile sia in risposta a istruzioni specifiche provenienti dal docente sia come reazione autonoma agli stimoli provenienti dagli spazi e dai materiali;
- di effettuare riflessioni collettive e comparazioni sulle osservazioni effettuate sperimentando diversi modi di riutilizzazione dei materiali raccolti in scelte di riprogrammazione complessiva o parziale dei laboratori e dei materiali/stimoli in essi collocati.

PARTE SECONDA

Il curricolo

Premessa

Ogni essere umano porta con sé tesori e pesi, mentre passa tra altri esseri. Nel passaggio si manifestano differenze, lievi o meno lievi. Ogni essere umano va lungo una sua via, e la via dell'uno non è necessariamente la via dell'altro. In questo andare si manifestano diversità, gravi o meno gravi.

Differenze e diversità sembrano oggi a volte componibili più di ieri in una unità appena intraveduta; mentre altre volte sembrano acuirsi finché viene meno la speranza della unità intraveduta.

Sono sospesi giudizi finora usati, e sotto nuove luci sono interpretate differenze e diversità: anche a questo riguardo entriamo in un'epoca nuova.

Probabilmente problemi come questi, delle differenze e delle diversità, sono da porre sul pianeta Terra, anzi nel cosmo, nella considerazione della dipendenza reciproca di tutti gli esseri, di ognuno di essi rispetto a tutti gli altri, e quindi nel senso della scoperta dell'unità nelle differenze, nelle diversità.

Almeno qualche volta, differenze e diversità si possono ascrivere anche a deficienze variamente elencabili negli ambiti fisici, sensoriali, psichici e di relazioni con gli ambienti, in forme lievi o in forme gravi.

Sono fenomeni da considerare attraverso un'osservazione diuturna, un ascolto intenso: un'ascoltazione dei segnali provenienti da ogni ambito della vita di questo individuo qui oggi in concreto esistente.

L'antico detto, che il sabato sia per l'uomo e non sia piegato l'uomo a essere per il sabato, vale per attività e istituzioni, da porre sempre al servizio degli individui in concreto esistenti, a incominciare da quanti portino i pesi più gravi a motivo di loro deficienze.

Altrimenti sarebbe da sottoporre a giudizio l'insieme delle attività e delle istituzioni, non più a servizio dei soggetti: non si tratta di collocare oggetti rimasti ai margini o esclusi dalla convivenza.

Dalle deficienze il pensiero va agli svantaggi.

Le deficienze possono essere affrontate in modo da ridurre gli svantaggi dovuti al fatto di queste deficienze.

La distinzione tra deficienze e svantaggi sembra assai opportuna per evitare il duplice rischio, di una rassegnazione supina, o di una illusione inutile anzi dannosa.

D'altra parte la riflessione ci conduce a considerare la eventualità di svantaggi in assenza di deficienze.

Sono gli svantaggi connessi con pregiudizi, e con atteggiamenti e comportamenti pregiudizievole per la crescita di chi si trova a essere differente, diverso da molti altri a lui vicini.

La Scuola dell'Infanzia come scuola del curricolo

Il curricolo è il punto “crocevia” del percorso formativo di un grado scolastico.

Il suo compito didattico è quello di assicurare autonomia formativa e dignità scientifica ai singoli comparti del sistema scolastico.

Per quanto concerne la scuola dell'infanzia, autonomia formativa significa disporre di propri specifici “contenuti” e “metodi” formativi (di proprie aree educative e strategie didattiche) attraverso i quali neutralizzare qualsivoglia tentazione di precocismo cognitivo e di anticipazionismo curricolare. Parimenti, dignità scientifica significa - per la scuola dell'infanzia - disporre di un proprio specifico sistema di “ipotesi” educative: cioè a dire, di un proprio progetto formativo per il bambino e la bambina della seconda infanzia, attraverso il quale neutralizzare qualsivoglia tentazione “naturalistico - spontaneista” di cui è portabandiera la scuola del caso.

Merito del curricolo è quello di proporsi da congegno teorico-empirico, dialettico e interattivo, capace di dare risposta culturale e didattica vuoi alle ragioni del soggetto in formazione (il bambino e la bambina fanno i conti con le loro “virtuali” dimensioni di sviluppo e con le loro “diversità” fisiche, antropologiche e sociali), vuoi alle ragioni degli oggetti in formazione (le “aree” formative della scuola dell'infanzia fanno i conti con i sistemi simbolico-culturali che caratterizzano la nostra stagione storica).

In questa prospettiva, il curricolo può essere denominato come il punto di confluenza (di incontro dialettico, di reciproco “scambio”) tra gli orientamenti e la programmazione, tra il Testo statale redatto dal Legislatore e il Progetto pedagogico redatto perifericamente dal singolo plesso di scuola dell'infanzia tramite la Programmazione.

A partire da questa prima identità “dialettica” del curricolo si possono aggiungere gli altri due peculiari “segni” di riconoscimento di una scuola dell'infanzia dall'itinerario curricolare.

Anzitutto l'abito “curricolare” chiede alla scuola dell'infanzia che le sue aree di esperienza formativa abbiano i “colori” del mondo di cose e di valori del bambino e della bambina. Nella scuola dell'infanzia entrano bambini-ambiente, bambini in “carne ed ossa”: diversi per storia-linguaggio-cultura, e non identici e omologati come vorrebbe una retorica e perbenista letteratura romantico-idealista. Tutto questo porta a concludere che le esperienze-attività dovrebbero muovere dai bisogni-interessi (dei bambini e delle bambine), con particolare riferimento

alle motivazioni infantili oggi maggiormente depauperate e marginalizzate in famiglia e nel contesto sociale: la comunicazione, la socializzazione, il movimento, l'esplorazione, l'autonomia, la fantasia, l'avventura, la costruzione. Poi, l'abito "curricolare" chiede alla scuola dell'infanzia che le sue esperienze-attività formative cessino di adottare modelli didattici pre-fabbricati, rigidi e canonici (per esempio, quando si pratica fiscalmente - alla lettera - un metodo: froebeliano, agazziano, montessoriano, et al.), per muoversi invece su soluzioni didattiche flessibili e modulari: congruenti con i bisogni reali dei bambini e del contesto sociale (il territorio sammarinese) in cui opera la scuola dell'infanzia. In altre parole, la scuola dell'infanzia dovrebbe costruire il proprio edificio metodologico-didattico con gli alfabeti - pluralistici e polivalenti - propri della sua illustre tradizione pedagogica e del suo patrimonio sperimentale più accreditato.

Tutto questo sta a significare che una scuola del curriculum dovrebbe assicurare all'infanzia quella fenomenologia di immagini che contrassegna la sua identità pedagogica (l'infanzia "sociale", "domestica", "esploratrice", "ludica") raccolta nelle proposte dei "titolari" di quella identità: F. Aporti, F. Froebel, R. Agazzi e M. Montessori.

Area della corporeità

Premessa

La corporeità costituisce un ambito complesso di esperienza, caratterizzato da aspetti molteplici e di natura diversa: organica, psichica, culturale.

Dal punto di vista organico, il corpo si presenta in una dimensione biologica che comprende i processi di sviluppo e di maturazione dei vari apparati fisiologici (osseo, muscolare, cardiocircolatorio, neurale, ecc.).

Dal punto di vista psichico, il corpo rappresenta tanto un "veicolo" di esperienza in generale mediatore del rapporto del bambino col mondo, quanto un "oggetto" di esperienza particolare, un termine di conoscenza e affettività.

In fine, dal punto di vista culturale, ineriscono al corpo gli alfabeti non verbali (mimici, gestuali, prossemici, ecc.) a forte caratterizzazione antropologica, che risultano indispensabili per la comunicazione sociale.

Finalità formative

L'area della corporeità concorre allo sviluppo di una personalità infantile

multidimensionale ed integrale. In particolare, le sue finalità si realizzano nella presa di coscienza del valore del proprio corpo, da promuovere tenendo conto di tutte le dimensioni formative: fisico-funzionale (saper fare col corpo), cognitiva (conoscere il corpo e attraverso il corpo), affettiva (amare il proprio corpo), sociale (interagire attraverso il corpo), etica (rispettare il proprio corpo).

All'interno delle stesse finalità, particolare attenzione pedagogica dovrà essere dedicata alle esperienze spontanee connesse con la scoperta della dimensione sessuale del proprio corpo da parte del bambino, che potrà avvenire prevalentemente attraverso occasioni informali, proprie della vita quotidiana, generate dalla naturale curiosità.

Analogamente sensibilità pedagogica dovrà essere dedicata all'educazione alla salute, fornendo al bambino, in modo contestuale alle sue esperienze corporee, le prime conoscenze per una corretta gestione del proprio corpo e cercando di promuovere l'assunzione di adeguate abitudini igieniche (alimentazione, pulizia, ecc.).

Le finalità formative dell'area della corporeità nella scuola dell'infanzia si collocano organicamente in un progetto complessivo che accompagna tutte le età dello sviluppo infantile e tutti i servizi scolastici secondo un progetto di educazione motoria "in continuità" verticale recentemente elaborato dagli insegnanti sammarinesi.

Obiettivi e contenuti

L'educazione corporea si articola in due dimensioni complementari. La prima assume la corporeità come ambito didattico della "percezione" e della "motricità", le cui valenze formative appartengono pienamente all'area in questione. La seconda vede la corporeità come ambito didattico della "mimica" e della "gestualità", le cui valenze formative rappresentano parte integrante dell'area della comunicazione e sono pertanto descritte in quest'ultima.

In relazione all'aspetto percettivo-motorio della corporeità, dovrebbero essere garantite al bambino tre competenze: rispettivamente di natura senso-percettiva, psicomotoria e socio-motoria.

La competenza senso-percettiva riguarda la capacità di riconoscere e distinguere le qualità sensoriali degli oggetti (le grandezze, le forme, i colori, le tessiture, le consistenze, le temperature, le altezze e le intensità dei suoni ecc.), cogliendo analogie, somiglianze, differenze.

La competenza psicomotoria concerne la padronanza dei propri movimenti nell'ambiente fisico. Tale padronanza richiede sia di saper controllare gli schemi motori e posturali di base (il camminare, il correre, il saltare, il lanciare, lo stare in equilibrio, ecc.), sia di saperli adattare alle caratteristiche spazio-temporali (distanze, traiettorie, velocità, ecc.) dei diversi ambienti. La natura di tale

padronanza non è perciò meramente fisico-funzionale, ma chiama in causa in modo determinante competenze di tipo cognitivo.

Infine, la competenza socio-motoria riguarda la padronanza di modalità di interazione motoria (di natura oppositiva o cooperativa) con l'altro, nel corso di attività collettive che possono anche essere a carattere ludico-competitivo.

Tale padronanza implica tanto la capacità di progettare e attuare tattiche di gioco efficaci, quanto quella di intuire e anticipare le scelte tattiche altrui in base all'interpretazione del comportamento motorio. La natura di tale padronanza è perciò connessa alla produzione e alla comprensione del movimento come "segno" (nel quale il gesto visibile rimanda al progetto tattico di chi agisce).

L'insieme di tali obiettivi deve essere perseguito in modo paritetico, evitando stereotipi sessuali, tanto per le femmine quanto per i maschi. Analogamente, si deve garantire al bambino con deficit o handicap il massimo di apprendimento possibile in relazione agli obiettivi descritti. Le attività didattiche volte al perseguimento degli obiettivi dell'area della corporeità devono assicurare che all'uscita dalla scuola d'infanzia il bambino sia almeno in grado di controllare il proprio equilibrio statico; di possedere forme elementari di controllo degli schemi dinamici a livello dell'azione dei singoli segmenti corporei; di eseguire gesti e lanci di precisione; di organizzare lo spazio d'azione in rapporto al proprio corpo; di riprodurre strutture ritmiche variamente articolate.

Indicazioni didattiche

Considerate le caratteristiche evolutive del bambino della scuola d'infanzia, le attività didattiche da privilegiare sono quelle di carattere ludico, atte a promuovere le acquisizioni cognitive del bambino in un clima socio-affettivo adeguato. In questo quadro si possono utilizzare in modo complementare ed interdipendente il gioco motorio funzionale, quello di regole e quello simbolico. Il gioco motorio funzionale, tanto di tipo libero, quanto proposto dall'adulto, risponde al bisogno di movimento del bambino. Il suo valore didattico consiste soprattutto nello stimolare l'affinamento del 'Controllo della motricità attraverso situazioni-problema che implicano l'esercizio degli schemi motori di base (saltare, correre, arrampicarsi, ecc.). In relazione ad esso l'insegnante potrà assumere essenzialmente compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di diversificate opportunità di esercizio senso-motorio ed intervenendo in modo indiretto per stimolare, assistere, incoraggiare o moderare le autonome sperimentazioni motorie dei bambini.

Il gioco motorio di regole, tanto nella versione del gioco tradizionale quanto di quello inventato, permette soprattutto un miglioramento dell'adattamento spazio-temporale della motricità e, se condotto in forma collettiva, della

competenza socio-motoria. L'insegnante dovrà programmare con cura la scelta di tali giochi, il loro ordine di successione e le loro modalità di svolgimento, assumendone anche la conduzione diretta.

Infine, il gioco simbolico può assumere la veste del gioco di finzione ispirato a tematiche dell'esperienza quotidiana o di quella fantastica che diano luogo a sequenze drammatiche, improvvisate o costruite, a rilevante contenuto motorio. In relazione ad esso, l'insegnante assumerà compiti di animazione dell'attività che potranno anche prevedere la sua partecipazione attiva.

Per quanto riguarda gli spazi dell'attività motoria, le esperienze di tipo percettivo, di controllo statico, di motricità fine o di piccolo movimento non richiedono spazi di dimensioni particolari e possono quindi essere compiute anche in un "angolo" della sezione. Le attività di carattere maggiormente dinamico e i giochi collettivi di movimento richiedono invece uno spazio più ampio, una sorta di "laboratorio della motricità". Un prezioso ausilio al gioco motorio funzionale può venire dall'allestimento di un piccolo campo-gioco, corredato di attrezzature-stimolo, o di un mini-percorso vita: di strutture che stimolino comportamenti di equilibrio, di salto, di arrampicata, di strisciamento ecc. negli spazi esterni (giardino) della scuola. Si deve poi ricordare che un'ottima "palestra" di arricchimento motorio è rappresentata dall'ambiente naturale circostante alla scuola, che offre situazioni di esercizio variate e mutevoli. Inoltre una razionale programmazione dovrebbe anche prendere in considerazione l'uso di impianti territoriali per la pratica motoria (piscine, palestre, piste, campi sportivi, circuiti di educazione stradale ecc.).

Infine, per quel che concerne i materiali didattici, tanto per le esperienze di tipo percettivo quanto per quelle di carattere motorio, potranno essere utilizzati sia materiali strutturati sia materiali informali o di recupero.

Area dell'ambiente

Premessa

L'ambiente è l'insieme delle condizioni naturali e antropiche (fisiche, chimiche, biologiche, culturali, economiche...) che connotano uno spazio definito e delimitato. Esso non è semplicemente la somma di questi elementi: è un sistema complesso caratterizzato dalle relazioni che avvengono tra le sue diverse componenti, in ragione delle loro specifiche funzioni. Tali relazioni sono in perenne evoluzione, a causa anche dei continui cambiamenti determinati dall'intervento dell'uomo. L'uomo è pienamente inserito in questo sistema, non è un elemento a sé stante, essendo contemporaneamente natura e socialità; la storia dell'ambiente naturale si interseca con quella dell'uomo.

Il rapporto uomo/ambiente è andato compromettendosi nel tempo, per la tendenza dell'uomo a considerare l'ambiente una riserva inesauribile di risorse da utilizzare per soddisfare i propri bisogni e le proprie esigenze. Le componenti naturali dell'ambiente trovano oggi sempre più difficoltà ad adattarsi alle modificazioni indotte dalle attività antropiche.

In una situazione nella quale gli elementi naturali vedono sempre più ridotto il loro spazio, l'uomo comincia ad avvertire che le risorse della natura sono limitate, così come è strettamente circoscritto il pianeta che fa da sfondo alle sue azioni: sente che la distruzione dell'ambiente ricade sulla qualità della sua vita e mette in gioco la sua stessa sopravvivenza.

Anche sulla base di questa nuova consapevolezza, l'obiettivo fondamentale dell'educazione ambientale non può che essere la costruzione negli individui di una coscienza ecologica che ponga su basi più accettabili la relazione tra uomo e ambiente e che si traduca concretamente in un atteggiamento di rispetto e di salvaguardia dell'ambiente stesso.

Finalità formative

Punto di partenza e di arrivo dell'educazione ambientale è la problematicità del reale.

Interrogarsi sul mondo significa porre in discussione le proprie possibilità di comprenderlo: di qui l'impulso a porre domande, a formulare ipotesi, a verificarle, a confrontare i propri punti di vista con quelli degli altri, allargando via via il proprio campo d'azione, estendendo i confini delle proprie conoscenze e ricostruendole a livelli più alti e consolidati.

Le finalità dell'area definiscono così un percorso che muove dall'acquisizione dei saperi dell'ambiente per giungere alla determinazione di nuovi tipi di comportamento da attivare in esso.

Si tratta di stimolare il bambino a prendere via via coscienza della globalità dell'ambiente, sia naturale, sia antropico e delle continue interconnessioni tra questi due piani. Occorre far nascere e rafforzare l'interesse per l'ambiente che sarà conseguente al possesso di quelle informazioni e di quelle competenze. È importante favorire il desiderio di partecipare attivamente alla protezione dell'ambiente. Va posto, fin dai primi anni di vita del bambino, il problema dell'equilibrio tra i bisogni e le esigenze dell'uomo e la salvaguardia della natura: il tema, cioè, dello sviluppo sostenibile.

Va sottolineato il principio della continuità nel processo di educazione ambientale e dell'aderenza ai problemi dell'ambiente di vita del bambino, ciò che di fatto favorirà il raccordo con le agenzie educative del territorio, nella prospettiva del sistema formativo integrato.

Obiettivi e contenuti

Gli obiettivi cognitivi dell'area dell'ambiente riguardano in generale la progressiva conoscenza, da parte del bambino del suo spazio di vita, che si traduce nell'acquisizione della capacità di muoversi nell'ambiente, di decodificarne segni, di orientarsi, di padroneggiare percorsi ed itinerari. Concernono, ancora, la capacità di cogliere i rapporti tra il proprio sé e gli altri, attraverso il riconoscimento delle specificità dei singoli soggetti e dei singoli fenomeni del naturale e del sociale e attraverso l'individuazione delle relazioni che legano gli esseri viventi e gli eventi dell'ambiente.

Per quanto attiene alle specifiche conoscenze dell'arca ambientale, gli obiettivi si focalizzano attorno allo sviluppo delle abilità che portano a una progressiva padronanza degli strumenti da utilizzare nell'attività di osservazione, di sperimentazione, di manipolazione, nell'invenzione e nell'uso di simboli e di modalità di rappresentazione (diagrammi, grafici, disegni) per descrivere relazioni, nell'uso di misure, eventualmente convenzionate all'interno del gruppo.

Collegati a questi, altri obiettivi afferiscono alla capacità di applicare le conoscenze acquisite in nuovi contesti ambientali, di effettuare previsioni a partire dai dati posseduti, di formulare ipotesi a partire da specifici nessi, di cogliere gli elementi e di situazioni complesse, di analizzare problemi utilizzando diverse chiavi di lettura, di esprimere valutazioni in ordine agli ambienti naturali e sociali indagati, di assumere atteggiamenti di rispetto verso tutte le componenti dell'ambiente, di impegnarsi per la sua salvaguardia.

Gli obiettivi minimi dell'area riguardano la conquista di semplici competenze (essere capaci di dare significato alle proprie esperienze nell'ambiente e ai contatti con i suoi elementi, riconoscerne e usarne i simboli più comuni, muoversi nello spazio...), di una certa autonomia (essere in grado di porre in relazione le proprie esperienze nello spazio, di utilizzare spazi abituali ...) e identità (avere sicurezza nei spazi abituali...).

In continuità e parallelamente alle esperienze extra-scolastiche del bambino, le attività della scuola si articoleranno attraverso diversi capitoli di intervento che trovano la loro collocazione:

nel mondo naturale (l'acqua, la terra, l'aria, la luce, le piante, gli animali): saranno possibile oggetto di osservazione, scoperta e indagine i cicli della natura, le scansioni temporali (dalla vita quotidiana del bambino all'alternarsi delle stagioni), i fenomeni atmosferici ed il clima, la vita animale e vegetale, gli esseri viventi, cioè uomini, animali e piante e naturalmente le relazioni tra di loro; si potrà partire dal riconoscimento dei singoli soggetti e delle loro parti (sottolineando somiglianze e differenze, ordinando, seriando, classificando), per approdare all'analisi dei loro rapporti con l'uomo e con l'ambiente fisico;

nel mondo antropico: saranno possibile oggetto di esperienze formative le aree della

produzione, del commercio, dei servizi sociali, della cultura; il patrimonio storico, l'utilizzo delle risorse naturali, le attività agricole e quelle industriali, le diverse istituzioni.

Nell'*ambito del sociale*, un ruolo di primaria importanza potrà spettare all'ecosistema dell'ambiente urbano, dove si concentrano le diverse aree dell'intervento dell'uomo. Sono i segni dell'ambiente antropologico: gli oggetti (monumentali e non) e la fisionomia della loro trama, i suoni, le immagini, i linguaggi i prodotti culturali e l'accumulo storico della presenza umana nel territorio.

I settori concernenti i contenuti faranno riferimento contemporaneamente alla realtà visibile, immediatamente percepibile da parte dei bambini ed a quella non visibile, che ha bisogno di essere decodificata e interpretata.

Indicazioni didattiche

Le esperienze di apprendimento dei bambini si muovono primariamente lungo le dimensioni del tempo e dello spazio.

L'ambiente è luogo, definito dai suoi elementi e dai suoi confini: di qui l'esigenza di acquisire le competenze afferenti alla sfera spaziale, al movimento, all'orientamento e relative ai concetti topologici e prospettici. L'ambiente è tempo, scandito dai processi di cambiamento; di qui la necessità di acquisire le competenze afferenti agli indicatori della simultaneità, della successione, del mutamento.

Pertanto tempo e spazio possono essere assunti come parametri fondamentali di lettura delle componenti dell'ambiente.

Ma le esperienze si muovono anche lungo le dimensioni della quantità, ciò che porta alla scoperta delle misure e delle grandezze in grado di contenere e descrivere i fenomeni della natura, e dei nessi di relazione che richiedono di definire schemi logici, idonei ad interpretare la realtà.

L'itinerario didattico dell'area muove in generale dalla conoscenza dei singoli linguaggi per giungere alla loro rielaborazione inventiva, parte dal loro utilizzo per "capire" l'ambiente, per approdare alla scoperta di nuovi collegamenti utili ad interpretarlo.

Nel contesto urbano si potrà favorire il passaggio da una certa unidimensionalità percettiva (possibile conseguenza del conformismo urbano) alla lettura delle diverse qualità formali degli spazi e degli oggetti della realtà.

Così come gli esperimenti con singoli materiali ambientali o relativi ai fenomeni fisici e chimici saranno inseriti nella comune attività di esplorazione del territorio e di analisi delle caratteristiche del paesaggio, oggetto potenziale di successive riletture organizzative o reinvenzioni fantastiche.

Nel rispetto dei bisogni evolutivi dei bambini, ci si muoverà dalle loro conoscenze e dalle loro concezioni, per utilizzarle come strumenti per accendere la curiosità,

per stimolare domande, per porre in discussione le certezze, valorizzando anche gli inevitabili errori, per avviare il processo che conduce alla conoscenza scientifica. Questo significa educare all'ambiente attivando diverse dimensioni del cognitivo. Favorire l'acquisizione di conoscenze afferenti a singoli angoli prospettici (la dimensione informativa, monocognitiva). Avviare all'utilizzazione degli strumenti e delle tecniche di indagine ai fini di una interpretazione diretta dell'ambiente, per coglierne i problemi e individuarne le possibili soluzioni, attraverso percorsi di osservazione-ricerca di tipo trasversale e di tipo longitudinale (l'apprendimento per costruzione, la dimensione metacognitiva). Sperimentare l'immersione nell'ambiente attraverso itinerari in cui le categorie della creatività personale e di gruppo giocano un ruolo di primaria importanza, in cui le conoscenze acquisite servono a ridisegnare la realtà, a trasfigurarla, a reinterpretarla per offrire soluzioni originali ai problemi ambientali (la dimensione della scoperta, fantacognitiva). Dal punto di vista metodologico, ci si baserà, in massima parte, su attività condotte in laboratori, funzionanti all'interno e all'esterno della scuola. Dentro la scuola, i laboratori ambientali potranno assumere come propri segni distintivi l'attività di osservazione e manipolazione di oggetti e microfenomeni e la conduzione in situazione controllata di esperienze di ricerca ambientale. Fuori della scuola, i laboratori ambientali potranno muovere in una duplice direzione: da una parte continuando a scegliere la ricerca-azione come strategia di conoscenza diretta delle dimensioni del sociale e del naturale, dall'altra eleggendo come punto di riferimento le aule didattiche decentrate, nella loro diversa veste di aule naturali (l'ecosistema, l'oggetto protagonista dell'ambiente particolarmente significativo, ecc.) e di aule sociali (la ludoteca, i luoghi dell'aggregazione sociale, i beni culturali, ecc.).

Area della comunicazione

Premessa

Ogni essere umano nasce e cresce all'interno di relazioni sociali che sostengono e indirizzano la sua capacità di linguaggio: ciò significa che, nel suo processo di sviluppo, è aiutato a scoprire ed apprendere alcuni principi generali della comunicazione umana. Impara quindi che è possibile utilizzare dei segni, (ossia dei mezzi sensibili utili a ricevere e trasmettere contenuti); che questi segni (organizzati in sistemi, o codici) possono essere molteplici; che ciascuno di tali codici ha sue specifiche modalità espressive per veicolare tipi diversi di contenuto e, infine, che questi codici possono essere anche usati in combinazioni diverse e simultanee.

Immerso in questo universo simbolico l'individuo, per diventarne attivo fruitore

e utilizzatore, deve essere in grado di trovare, all'interno dei diversi codici, i segni che meglio gli permettano di operare su due piani fondamentali: quello dell'espressione (legato alla possibilità di usare il linguaggio per dare forma al contenuto della sua mente) e quello della comunicazione (relativo alla possibilità di far conoscere ad altri quanto la sua mente ha prodotto). In altre parole, nel primo caso egli utilizza i segni per fissare, chiarire, sviluppare il proprio pensiero (fatto di conoscenze, intenzioni, desideri, emozioni...), in un processo di scoperta delle potenzialità espressive di ognuno dei vari codici; nel secondo caso utilizza le scoperte per trasferire il contenuto del proprio pensiero al pensiero di uno o più interlocutori, in un contesto comunicativo in cui il rapporto tra lui e gli altri è mediato proprio dall'uso del linguaggio.

All'interno dei diversi contesti comunicativi in cui agisce, l'individuo impara ad operare sui e attraverso i vari codici, sfruttandone le molteplici potenzialità, che si possono sintetizzare in tre funzioni primarie: funzione relazionale, (il linguaggio permette di entrare in rapporto, per diversi scopi, con diversi interlocutori), la funzione cognitiva (il linguaggio permette di elaborare, e scambiare i più diversi contenuti: concetti, intenzioni, desideri, emozioni...) e la funzione metalinguistica (il linguaggio permette la descrizione dei vari aspetti di un singolo codice o dei rapporti che possono intercorrere tra codici diversi).

Finalità formative

Secondo tali premesse, al fine di poter evolvere e perfezionarsi nella sua capacità di linguaggio, il bambino ha bisogno di poter vivere situazioni comunicative utili al suo sviluppo. Tenendo conto di tale esigenza la scuola dell'infanzia gli garantisce la possibilità, in primo luogo, di stabilire rapporti proficui e significativi con adulti e coetanei attraverso l'uso dei codici già posseduti ed in un clima di partecipe accettazione e di misurata sollecitazione. In secondo luogo, gli permette di mettere alla prova le competenze acquisite, in contesti comunicativi variati dal punto di vista degli scopi e delle funzioni, dei contenuti e degli interlocutori, del codice usato. Infine, gli offre l'opportunità di conoscere, oltre a quelli posseduti, altri tipi di codice, all'interno di un contesto motivante ed attraverso un percorso di riflessione che porti il bambino ad individuare le principali caratteristiche e potenzialità.

In particolare, quindi, la scuola dell'infanzia permette al bambino di conoscere ed usare, come strumenti comunicativi, la parola (orale e scritta), il corpo, l'immagine il suono e la musica. Permette inoltre di avvicinarsi all'uso dei nuovi strumenti di comunicazione a base digitale che caratterizzano gli attuali scenari della società della conoscenza. Nella nostra cultura, nuovi e consolidati strumenti di comunicazione vengono utilizzati sia singolarmente, sia secondo modalità

che ne permettono una semplice giustapposizione, o, meglio ancora, una reale integrazione reciproca: essi possono così dare origine a interessanti intrecci linguistici, a veri e propri nuovi codici, a loro volta guidati da specifiche regole formali e funzionali. Diventa allora importante che la scuola offra l'opportunità di sperimentare anche situazioni comunicative complesse, in cui questa combinazione di codici permetta una diversa articolazione e crescita delle competenze comunicative individuali. Tra questi "luoghi" di incontro interlinguistico vanno citati gli audiovisivi (analogici e digitali: diapositive, videogiochi, siti della rete, prodotti televisivi, film, pubblicità...) e il teatro nelle sue diverse forme (burattini, gioco-dramma, teatro didascalico, teatro inchiesta).

Obiettivi, contenuti e indicazioni didattiche

Il raggiungimento delle finalità sopra indicate sarà facilitato se la scuola dell'infanzia predisporrà attività, spazi e materiali tali da garantire una circolarità della comunicazione e dell'apprendimento che coinvolga bambini e bambine con i loro gusti, bisogni, abilità e difficoltà. Ciò, in particolare, significherà offrire ad ognuno la possibilità di vivere insieme agli altri secondo modalità di relazione variate (da solo, in coppia, in piccolo o grande gruppo) e comunque funzionali alle sue esigenze e ai suoi progetti.

L'accettazione e l'interesse per i comportamenti comunicativi del singolo bambino, il sostegno necessario alle sue curiosità conoscitive e relazionali e il rispetto, per ognuno, dei suoi modi e delle sue fasi di esplorazione e di apprendimento di nuovi codici saranno, conseguentemente, le condizioni necessarie a far sì che ogni sezione della scuola dell'infanzia diventi un luogo di felici scambi comunicativi.

All'interno di un contesto educativo così caratterizzato, viene ad assumere un ruolo centrale e ineliminabile il comportamento comunicativo (diretto e indiretto) dell'insegnante, che dovrà programmaticamente essere variato, efficace ed appropriato alle diverse situazioni, ai diversi interlocutori, alle diverse tappe del percorso educativo. In particolare, l'insegnante potrà facilitare lo sviluppo comunicativo dei bambini adottando precise strategie di programmazione e di intervento, che si fonderanno non solo sull'adozione di tecniche e strumenti, ma anche sull'assunzione di atteggiamenti e specifici comportamenti (comunicativi, posturali...), ivi compresa una propria, volontaria, 'messa in disparte'. Per calibrare l'opportunità e le caratteristiche di queste scelte sarà utile ricorrere all'osservazione e ad altre strategie di valutazione formativa come mezzi idonei a conoscere i bambini e valutare l'efficacia del proprio intervento educativo.

Negli scambi all'interno della sezione (e tra la sezione e l'esterno) l'insegnante si porrà, quando necessario, come mediatore tra il bambino con difficoltà e gli

altri, proponendo attività finalizzate alla messa in comune di abilità e conoscenze e garantendo, comunque, a ciascuno le offerte comunicative più rispondenti ai suoi bisogni ed alle sue capacità cognitive e relazionali.

Si preoccuperà, infine, di mostrare (in modo diretto o mediato) alcune pratiche basate sulla fruizione dei diversi codici, manifestando e cercando di trasmettere il piacere che può derivare, per esempio, dalla lettura, dal canto, dall'ascolto della musica, dalla visione di quadri, di film, di spettacoli teatrali, e così via.

Comunicare con la parola

Nei primi tre anni di vita, in famiglia e nell'asilo nido, il bambino ha già acquisito i meccanismi di base della comunicazione e, in particolare, della lingua orale. La scuola dell'infanzia offre la possibilità di potenziare queste competenze, sia nel senso di un loro ampliamento (qualitativo e quantitativo), sia nel senso di una riflessione sui vari mezzi comunicativi, al fine di favorirne un uso intenzionalmente differenziato.

Non bisogna però dimenticare che la lingua (orale e scritta) riveste, tra i diversi codici, un'importanza particolare, in quanto strumento comunicativo particolarmente potente (può esprimere qualsiasi tipo di contenuto, permettendo anche parafrasi di messaggi formulati in qualsiasi altro codice), flessibile (può adattarsi a diversi contenuti, contesti, interlocutori...) e funzionale (può realizzare molteplici scopi). Il suo possesso, infine, nella nostra società, permette a ognuno di accedere al maggior numero possibile di esperienze e conoscenze. Dal che deriva la necessità che, pur nel rispetto delle competenze linguistiche di partenza (legate, per esempio, all'uso di un dialetto o di un codice non verbale), la scuola dell'infanzia si impegni a far conoscere la lingua italiana, in quanto veicolo comunicativo di più ampia diffusione sul territorio della Repubblica di San Marino.

Nell'ambito specifico della lingua orale, ciò significa sostenere i bambini nel loro processo di maturazione delle abilità legate, da un lato, ai sottosistemi che compongono il codice linguistico (fonologico, lessicale-semantico, morfosintattico, testuale) e, dall'altro, al loro uso mirato. A tale scopo potrà risultare utile accostare, alla scoperta dell'italiano, quella di alcune particolarità di altre lingue (il dialetto o una lingua straniera), perché dal confronto possa derivare una maggiore e più consapevole sensibilità linguistica. In particolare, appare oggi estremamente significativo avviare nella scuola dell'infanzia, nella prospettiva di un curriculum in continuità con gli altri ordini scolastici, secondo quanto elaborato recentemente dai docenti di lingua straniera della Repubblica e della formazione in glottodidattica del corpo docente, il percorso di avvicinamento alla lingua inglese.

Per quanto riguarda la lingua orale, è possibile individuare ambiti di sviluppo (per i bambini) e di intervento (per l'insegnante) che possono costituire gli obiettivi di massima della scuola dell'infanzia, ulteriormente articolabili in relazione ai diversi livelli di abilità ed alle diverse situazioni educative.

In particolare, per quanto attiene la funzione relazionale le competenze da perfezionare riguardano il rispetto delle regole e delle convenzioni che (in coppia o in gruppo) guidano la comune costruzione dei contenuti e delle modalità dell'interazione; la formulazione di messaggi capaci di richiedere ed offrire informazioni e spiegazioni in modo comprensibile; la consapevolezza che i mezzi che gli altri (bambini o adulti, noti o ignoti) possono usare per comunicare qualcosa sono molteplici, visto che numerosi sono i codici presenti nella società ed altrettanti almeno quelli che è possibile costruire insieme.

Le competenze legate alla funzione cognitiva della lingua riguardano, invece, la descrizione degli elementi dell'esperienza (oggetti, persone, cose, emozioni, pensieri) e la riflessione sulle loro caratteristiche e relazioni reciproche; la comprensione e produzione di diversi tipi di messaggi verbali più o meno complessi (narrativi, descrittivi, esplicativi, argomentativi...), garantendo il rispetto delle esigenze dell'ascoltatore di capire con facilità e del parlante di essere capito con esattezza; l'elaborazione di previsioni (rispetto all'andamento e conclusione di discorsi, storie, eventi...) e di soluzioni (rispetto a situazioni problematiche reali o fittizie).

Le competenze connesse alla funzione metalinguistica riguardano, infine, la riflessione ludica sulla lingua orale (con particolare attenzione all'aspetto sonoro ed a quello semantico-lessicale) e su altri codici, soprattutto al fine di scoprirne le potenzialità espressive ed i legami reciproci. E' in questo contesto che può nascere e alimentarsi una attenzione non casuale nei confronti della lingua scritta, riconosciuta nei suoi contesti d'uso e nelle sue principali funzioni e caratteristiche. Per il suo carattere pervasivo e trasversale la lingua, oltre a tempi e spazi didattici specifici, richiede la realizzazione di situazioni relazionali che favoriscano lo sviluppo di un saper agire linguistico a tutto tondo. Esistono infatti delle condizioni imprescindibili e delle specificità di metodo basate, innanzitutto, su un clima relazionale e un atteggiamento adulto che, in maniera non direttiva, risultino motivanti, capaci cioè di suscitare il gusto e la voglia di ascoltare, parlare, leggere, scrivere, giocare con la lingua.

A tal fine appare fondamentale la creazione di contesti d'esperienza in cui l'uso della lingua costituisca un modo di comunicare soddisfacente e piacevole (legato all'ascolto o alla produzione di descrizioni, resoconti, narrazioni, drammatizzazioni...); in cui sia realmente necessario, per il bambino, tentare spiegazioni e valutazioni (di fatti, comportamenti, messaggi...); in cui la lettura ad alta voce dell'insegnante e la fruizione

autonoma di materiale scritto (libri, giornali, fumetti, depliant...) gettino le basi di una futura inestinguibile voglia di leggere.

Comunicare con il gesto

A tre anni bambini e bambine dispongono già di competenze comunicative mimico-gestuale molto complesse. Mostrano di sapersi esprimere efficacemente con la mimica facciale, di saper usare varie tipologie di testi e di comprendere con una certa adeguatezza i messaggi corporei degli altri. Sussistono dunque le condizioni per sviluppare la competenza comunicativa in ordine al codice mimico-gestuale. Tali competenze implicano la capacità di costruire e trasmettere messaggi tramite il corpo e la conseguente capacità di riceverli e interpretarli. Questi processi di trasmissione e ricezione, per svolgersi in modo pienamente efficace, richiedono la conoscenza dei segni che costituiscono l'alfabeto del codice mimico-gestuale; conoscenza che condurrà il bambino a forme più adeguate di interazione sociale grazie alla messa a fuoco di alcune delle regole che la governano e ad una accresciuta padronanza dei mezzi comunicativi corporei. Pertanto è possibile indicare tre ambiti di sviluppo della comunicazione corporea, che corrispondono ad altrettante funzioni comunicative: la funzione relazionale, la funzione cognitiva e la funzione metalinguistica.

Lo sviluppo relativo alla funzione relazionale del codice corporeo implica una sempre più approfondita conoscenza dei segnali mimici e posturali che regolano la partecipazione ad una situazione comunicativa (quali quelli che esprimono attenzione, conclusione del messaggio, intenzione di intervenire...), così da saperli usare in maniera più adeguata.

Lo sviluppo concernente la funzione cognitiva corrisponde alla capacità di trasmettere in modo efficace, col codice corporeo, informazioni, emozioni o sentimenti, richieste o esortazioni... e nel saper comprendere i messaggi corporei degli altri.

Infine, lo sviluppo riguardante la funzione metalinguistica consiste in primo luogo nell'acquisire consapevolezza, e conseguente padronanza, della gestualità che accompagna la comunicazione verbale, 'Illustrandola' e sottolineandone (per chiarirli meglio) determinati passaggi. In secondo luogo, nella scoperta, e nel progressivo controllo, della pluralità delle modalità di espressione mimico-gestuale di una informazione, di una emozione, e così via. In ultimo, nella capacità di rappresentare azioni, riproducendole in maniera somigliante o trasfigurandole in forma originale. Le attività da promuovere per favorire lo sviluppo delle suddette funzioni possono comprendere il gioco simbolico, la drammatizzazione, il mimo, ecc., e possono prevedere anche l'uso di maschere, del trucco, di travestimenti, o di altro ancora. Accanto ai tipi di attività è altresì da prevedere un uso calibrato ed intenzionalmente mirato di spazi interni ed esterni, nella consapevolezza che

ad essi corrispondono diversi modi (più o meno ritualizzati) di usare il corpo in funzione comunicativa.

Comunicare con il suono e la musica

Sin dalla nascita, tutte le esperienze del bambino sono accompagnate da una qualche forma di sonorità: dai rumori dell'ambiente di vita, alle produzioni musicali più o meno complesse (le canzoncine, i ritornelli pubblicitari, le canzoni preferite dai genitori, e così via). A questa competenza 'passiva' la scuola dell'infanzia può affiancare quella, più attiva, del bambino e della bambina che i suoni e la musica li producono intenzionalmente, riconoscendo in essi manifestazioni diverse di una volontà comunicativa variamente articolata all'interno della cultura. Ecco quindi che la fruizione dei fatti sonoro-musicali e la parallela produzione sonoro-musicale costituiscono gli obiettivi fondamentali di un percorso educativo legato al suono ed ai diversi prodotti del codice musicale. Si potrà partire sviluppando strategie di ricerca e di ascolto motivate dai vari eventi acustici, riconoscendo, nell'universo sonoro, le fonti e le modalità di produzione dei suoni, le loro caratteristiche principali (altezza, durata, intensità...).

Un'altra tappa potrà riguardare la riproduzione dei vari suoni (per mezzo di corpo, voce, oggetti, strumenti), presi singolarmente, o combinati insieme, per arrivare a costruire vere e proprie tessiture sonore. Sarà infine utile rendere familiari al bambino alcuni prodotti musicali della nostra tradizione-colta e popolare e tentare con lui traduzioni di messaggi sonori in altri codici e viceversa, favorendo così l'esplorazione dell'odierna realtà multimediale.

E' possibile prevedere che un simile percorso educativo porterà bambini e bambine a sviluppare competenze diverse a seconda delle funzioni specifiche che il codice sonoro-musicale assolverà.

In particolare, quelle legate alla funzione relazionale riguarderanno l'uso mirato delle convenzioni sonore che caratterizzano i diversi contesti (dal suono del campanello o del telefono, alle sigle di programmi televisivi, a...); la costruzione di un testo sonoro per far rievocare precise situazioni note o inventate; l'ascolto e la comprensione di messaggi musicali prodotti da diversi autori (bambini o adulti), anche appartenenti a culture diverse dalla nostra.

Alla funzione cognitiva sono connesse tutte quelle competenze che riguardano la percezione dell'universo sonoro e l'individuazione, al suo interno, di diverse tipologie di eventi, ivi compreso il silenzio, che va considerato anche nella sua dimensione di ascolto e di attesa; lo sviluppo del concetto di sonorità (dal rumore/ suono naturale, al rumore/ suono artificiale, alla realtà acustica della nostra civiltà); la rielaborazione di esperienze basata sulla costruzione di percorsi sonori o di sonorizzazioni in sequenza.

Infine, più legate alla funzione metalinguistica sono quelle competenze che si riferiscono alla riproduzione delle caratteristiche acustiche della quotidianità in base a precise categorie (naturale/artificiale, semplice/composto...); alla sperimentazione delle possibilità sonore della voce, del corpo, di diversi oggetti per riprodurre le sonorità (naturali ed artificiali) della quotidianità; alla traduzione in altri codici di messaggi sonoro-musicali, e viceversa.

Per lo sviluppo di tali competenze sarà opportuno permettere a bambini e bambine la libera esplorazione (diretta o mediata dall'uso di appositi strumenti tecnici) dei diversi eventi sonori, così come delle principali forme di canto e di ballo (popolare e non). Prestando attenzione ai modi in cui i bambini conoscono ed elaborano queste multiformi esperienze sonore si potrà dare il giusto sostegno ad una esperienza/pratica (individuale o collettiva) basata sull'uso non solo delle orecchie, ma anche della voce, del corpo, del movimento.

Comunicare con l'immagine

Nella società contemporanea, appare ormai come dato inconfutabile l'importanza dell'immagine nell'esperienza dell'individuo di ogni età e condizione; un'esperienza che si fa forte di una tecnologia in continua evoluzione, e la cui fruizione (in passato gestita quasi esclusivamente dagli adulti) diventa sempre più liberamente accessibile a bambini e bambine. Accade infatti che, nella loro vita quotidiana, il tempo occupato nella visione di programmi televisivi, videocassette, videogiochi e nell'uso dei nuovi strumenti della comunicazione digitale (dal computer alla macchina fotografica) sia per lo più scandito dai piccoli fruitori, che scelgono autonomamente cosa e come vedere, quali strumenti utilizzare e per quanto tempo. Sin dai primissimi anni di vita, quindi, i bambini hanno la possibilità di entrare in contatto con la nostra cultura multimediale, di cui però ignorano i principali meccanismi di funzionamento, gli alfabeti.

Il compito principale della scuola dell'infanzia, nel momento in cui intenda far riflettere sulle potenzialità comunicative dell'immagine nei suoi molteplici usi e combinazioni, è quello di avviare con i bambini un processo di alfabetizzazione iconica, capace di far acquisire le competenze tecniche e teoriche necessarie non solo alla comprensione, ma anche alla produzione di messaggi costruiti con rappresentazioni bi-tridimensionali.

Nella definizione di un itinerario educativo così finalizzato, ciò può significare operare sia al livello senso-percettivo, sia al livello dell'uso di tecniche più o meno complesse, sia al livello dei modelli di classificazione e di organizzazione delle diverse qualità, sia, infine, al livello della traduzione iconica di temi già espressi in altri codici, e viceversa.

La scuola dell'infanzia può così favorire lo sviluppo della funzione relazionale del codice iconico, attraverso l'acquisizione delle capacità legate all'uso di

immagini e forme plastiche per orientare/guidare il comportamento dei possibili interlocutori con informazioni e prescrizioni (si pensi ai pittogrammi, ai messaggi pubblicitari, alle istruzioni grafiche, o anche a pupazzi, maschere...), come pure di quelle sottostanti la possibilità di utilizzare in modo personale le tecniche e gli strumenti propri di questo tipo di codice (scelta del colore, della forma, della dimensione, dei piani di lettura, del ritmo, della collocazione nello spazio...), sperimentandone le diverse possibilità espressive. Parallelamente, può operare a favore dello sviluppo della funzione cognitiva, corrispondente sia alla capacità di sfruttare immagini e forme plastiche al fine di leggere e produrre (con mezzi grafici, fotografici, audiovisivi, con strumenti analogici e digitali...) una documentazione di esperienze proprie o altrui, sia alla capacità di costruire messaggi personali originali, centrati sulla trasmissione iconica di propri stati, interessi, bisogni, sogni...

Può, infine, promuovere il potenziamento delle capacità legate allo sviluppo della funzione metalinguistica, vale a dire di quelle abilità che permettono di utilizzare immagini e forme plastiche per stabilire e gestire modalità efficienti e durature di comunicazione (definizione e uso di etichette iconiche, bacheche, lavagne, plastici, spazi scenici...) o per effettuare analisi sistematiche, di tipo tecnico-valutativo, di strumenti, tecniche e messaggi iconici.

Dal punto di vista metodologico si può prevedere un intervento educativo mirato a sostenere l'attività infantile sul triplice piano dell'apprendimento alfabetico (acquisire i saperi strutturali del codice), costruttivo (produrre sequenze iconiche e saperle usare per risolvere problemi concreti) e intuitivo-inventivo (reinterpretare le regole del codice nella lettura di messaggi altrui e nella produzione di propri). Gli strumenti saranno necessariamente diversi e variati, come diversificate saranno immagini (fisse e in movimento) e forme plastiche e le relative modalità di fruizione che l'insegnante proporrà assumendo il ruolo di mediatore tra la cultura iconica adulta e quella dei bambini.

Imparare a comunicare rappresenta, per l'individuo, un impegno lungo quanto la sua vita, spesso faticoso, ma altrettanto spesso vivo e gioioso, in cui le responsabilità vanno condivise con gli altri interlocutori (qualunque età e capacità essi abbiano) e con questi di volta in volta contrattate. Allo stesso modo, all'interno della competenza comunicativa di un individuo, un codice non potrà avere il predominio assoluto sulle altre possibilità espressive, pena il rischio di una progressiva incapacità di interagire efficacemente con gli altri.

E' quindi fondamentale come è già stato più volte sottolineato sfruttare le possibili integrazioni e interconnessioni tra i codici, al fine di poter sia esprimersi con pienezza e libertà, sia interagire con un numero il più ampio possibile di interlocutori, ivi compresi quelli provenienti da altri paesi e culture. Alla luce di quanto finora detto, il compito dell'insegnante si definisce allora, sempre più,

come quello di un adulto che, evitando di trasmettere stereotipi comunicativi, pratica, una regia educativa capace di assicurare al bambino la possibilità di esprimersi in un modo libero e personale, maturato attraverso momenti di passaggio dal vissuto, alla riflessione, alla consapevolezza della valenza comunicativa delle scelte fatte.

Area della matematica

Premessa

Ogni civiltà elabora sistemi simbolici per comunicare i processi cognitivi che sostengono le attività quotidiane finalizzate a comprendere, spiegare e ripensare/riorganizzare la realtà come, ad esempio, contare, localizzare, misurare, progettare forme, giocare, spiegare.

Il sistema di rappresentazione elaborato nella cultura occidentale, in riferimento alle molteplici attività "matematiche", è articolato in una pluralità di codici riconducibili a diversi oggetti ed esperienze: il numero, lo spazio, le forme, la misura, le classificazioni/relazioni, le previsioni/probabilità.

Questa area di esperienza, pertanto, è articolata in più ambiti di ricerca, fra i quali esistono rapporti di interconnessione che superano visioni gerarchiche ed escludono priorità e settorialismi.

In questa ottica, la ricerca in campo matematico ha posto in discussione la tesi secondo la quale la competenza classificatoria, identificata nella teoria degli insiemi, è fondativa e propedeutica esclusivamente allo sviluppo della costruzione del numero. L'attività logica è da considerarsi attività trasversale alla pluralità dei saperi e in tal senso essa rappresenta un campo dell'area matematica con pari valenza formativa rispetto agli altri.

E' nell'aspetto razionale del pensiero, che indica astrazione, generalizzazione, simbolizzazione, che la matematica costruisce la propria identità di sapere codificato (formalizzato).

La matematica, in conclusione, è una procedura di pensiero che dall'osservazione della realtà e dalla manipolazione concreta della stessa, attraverso operazioni mentali di selezione, confronto, associazione, e sulla base di invarianti, costruisce uno schema concettuale simbolico, rappresentativo della realtà, che a sua volta può essere suscettibile di ulteriori astrazioni.

Finalità formative

Le finalità dell'area possono essere identificate ponendo in correlazione aspetti cognitivo-creativi e socio-affettivi dell'esperienza matematica del bambino della seconda infanzia.

Gli aspetti cognitivo-creativi mirano alla costruzione di concetti specifici

dell'esperienza connessi alla pluralità dei suoi ambiti e alla contestuale costruzione di competenze generali nel linguaggio matematico assunto come procedura, come strumento del pensiero funzionale a intervenire consapevolmente sull'esperienza. Competenze derivanti dalla ricerca/scoperta personale che conferisce alla conoscenza matematica carattere divergente, dinamico, problematico, pluristrategico.

Gli aspetti socio-affettivi orientano la qualità dell'esperienza matematica ponendo attenzione all'organizzazione del contesto in cui si esplica e alle dinamiche relazionali che la qualificano come esperienza condivisa con altri; ciò avviene attraverso la mediazione ludica e la riflessione vissuta ed elaborata con i compagni e con l'aiuto degli adulti.

In sintesi, le finalità dell'area della matematica nella scuola dell'infanzia si propongono di provocare e sostenere l'interesse per un approccio matematizzato alla conoscenza della realtà; di dare consapevolezza concettuale alla fruizione/produzione di parole matematiche di uso comune; di costruire concetti matematici articolati in una pluralità di campi identificati in relazione ai diversi oggetti culturali sopra esplicitati.

Obiettivi e contenuti

Gli obiettivi generali della matematica sono identificabili con le operazioni mentali che consentono di agire sulla realtà con comportamenti matematizzanti: raggruppare, ordinare, contare, numerare, localizzare, misurare, spiegare, progettare ed inventare.

Essi investono la pluralità degli ambiti matematici e, come detto, soltanto nella reciproca interconnessione garantiscono significato unitario all'esperienza matematica del bambino.

Gli obiettivi specifici riguardano ambiti particolari della matematica (logica, probabilità, numero, spazio, misura) e devono essere contestualizzati in situazioni di vita quotidiana.

La logica

Questo ambito della matematica è connesso all'obiettivo generale dello spiegare, inteso come capacità di costruire classificazioni e relazioni che orientano verso personali capacità ragionate, promotrici del gusto per il pensare matematico e del piacere per la riflessione, per la ricerca e per la scoperta intese come risposte al desiderio di conoscere.

Pertanto, questa area, come la successiva, non si lega a contenuti matematici in senso stretto, ma ad atteggiamenti formativo-culturali e all'acquisizione naturale e spontanea di un linguaggio "logico", a valenza interdisciplinare. Esso consente di costruire e di utilizzare relazioni e classificazioni mediante la padronanza del

significato di connettivi logici e il potenziamento della capacità di linguaggio intesa come strumento di pensiero che si esplicita nella chiarezza sintattica e semantica degli enunciati.

La probabilità

Questo ambito è connesso agli obiettivi generali del progettare ed inventare. Nell'attività didattica è strettamente collegato a quello della logica in quanto l'accostamento dei concetti "certo/probabile" consente di costruire situazioni operative nelle quali operazioni logiche e ragionamenti probabilistici si richiamano reciprocamente.

Come detto, anche questo campo ha valenza interdisciplinare ed è il contesto nel quale il bambino si impegna in processi creativi ed inventivi contestualizzati in situazioni ludiche.

Il numero

Questo ambito matematico è connesso agli obiettivi generali del raggruppare, ordinare, contare, numerare. E' finalizzato a costruire la concettualizzazione del numero nei suoi aspetti cardinale ed ordinale.

Il numero nella scuola dell'infanzia entra non come oggetto codificato formalizzabile in operazioni aritmetiche, ma come oggetto della cultura del bambino che acquista diversi significati (di cardinalità o di ordinalità) a seconda delle esperienze/riflessioni in cui è contestualizzato per quantificare o per ordinare; i numeri sono altresì oggetti manipolabili, mediante raggruppamenti, trasformazioni, conte, al pari di altre strutture ludico-simboliche.

Lo spazio

Questo ambito è connesso all'obiettivo generale del conoscere il proprio ambiente in relazione allo spazio occupato da se stessi, dagli altri, dagli oggetti... Ciò implica esperienze vissute direttamente nel proprio ambiente per "sentirlo", occuparlo, esplorarlo, osservarlo, rappresentarlo. Le operazioni contestualizzate nella dimensione spaziale, inoltre, consentono la costruzione di sistemi di orientamento personali che inducono ad osservare la realtà da più punti di vista. Infine, questo ambito offre l'opportunità di comprendere ed usare in modo appropriato termini connessi allo spazio e alla sua lettura topologica.

La misura

Questo ambito è connesso all'obiettivo generale del misurare e all'avvio di un uso consapevole delle parole che indicano forme, sequenze temporali, distanze e semplici strumentazioni e procedure di rilevamento.

Esso è strettamente connesso al precedente di cui rappresenta una specificità.

Il bambino, infatti, fa esperienza in uno spazio che ha caratteristiche che lo rendono misurabile e nel quale sono collocati oggetti anch'essi misurabili attraverso le loro proprietà (peso, volume, spessore...).

La misura, pertanto, il bambino la rapporta non all'oggetto nella sua interezza, ma ad un aspetto di esso che può diventare elemento di comparazione per costruire classificazioni e ordinamenti. E' importante che il bambino riconosca che oggetti percettivamente assai diversi possono essere equiparabili in base ad una proprietà misurabile.

Sulla base di questa sintetica mappa di obiettivi specifici, i traguardi di riferimento della scuola dell'infanzia sono identificabili nella valorizzazione delle potenzialità di un pensiero costruttivo e produttivo, evitando di appiattirsi su sterili formalismi.

In sintesi, ipotetici traguardi significativi al termine dei tre anni della scuola dell'infanzia possono essere individuati in capacità di osservazione, descrizione di oggetti/situazioni reali; di selezione, confronto, associazione di aspetti della realtà che, tenuto conto di ciò che è invariante, orientano la costruzione di relazioni e nessi logici necessari per spiegare e trasfigurare situazioni problematiche (e se...); la comprensione dei diversi significati del numero naturale (quantità, ordine, misura, etichetta, elemento di una catena ricorsiva) fondata sui processi di costruzione dei diversi aspetti; la comprensione e l'utilizzazione di termini riferiti ad oggetti e situazioni matematiche (spazio chiuso/aperto, di fronte/di lato, di più/di meno, aggiungere uno/togliere uno, probabile, certo, forse...); la capacità di rappresentare con grafici e diagrammi oggetti/fenomeni/situazioni della realtà.

Indicazioni didattiche

Per quanto concerne le indicazioni didattiche, principio fondamentale è la valorizzazione del patrimonio culturale e linguistico nel quale si esprime il livello di organizzazione mentale e di rappresentazione della realtà di ciascun bambino, strettamente connesso alla qualità delle esperienze precedentemente o parallelamente vissute.

L'esperienza matematica del bambino della scuola dell'infanzia coinvolge lo scolaro intellettualmente ed emotivamente sul suo terreno esperienziale proponendogli una pluralità di situazioni articolate e complesse che chiamano in causa, correlandoli, i diversi ambiti matematici evitando altresì situazioni demotivanti, noiose, artificiali che allontanano dalla vivacità del ragionare matematico.

Il gioco/ricerca è quindi il connotato metodologico fondamentale dell'area matematica della scuola dell'infanzia; in esso si giustificano le specificità metodologiche (procedimenti logici, strumenti, tecniche, materiali) insite nei

singoli ambiti che concorrono a formare la mentalità matematica.

A scopo esemplificativo si propone una mappa di attività didattiche a valenza reale o fantastica che possono motivare l'approccio matematico alla realtà.

Le attività di routine scolastica (dall'accoglienza all'approntamento della mensa, al riordino della sezione...); le attività quotidiane domestiche (dall'organizzazione della giornata, alle esperienze di cucina, ai percorsi casa/scuola, agli oggetti che caratterizzano i diversi spazi...); la ricostruzione della storia personale, i giochi con regole, l'esplorazione-osservazione di ambienti di vita e di territori contigui alla casa e alla scuola, inclusi i giochi esplorativi, nonché i giochi di finzione e di costruzione, l'invenzione e l'animazione di storie.

Queste attività che fanno parte della cultura del bambino possono, per esempio, porlo nella situazione di confrontare delle quantità (bambini presenti, piatti disponibili), delle distanze (maggiori o minori tra le singole abitazioni e la scuola), dei segni di identificazione (numeri del telefono, dei calciatori); oppure di trovare soluzioni per l'approntamento di un spazio-gioco, la realizzazione di un manufatto... Gli spazi nei quali contestualizzare le esperienze dei bambini saranno sia quelli della vita quotidiana, scolastici ed extrascolastici, sia angoli della sezione appositamente attrezzati con materiali strutturati e non strutturati, e con strumenti che sollecitano l'osservazione, la percezione, il fare, il tentare, la riflessione dei bambini mediante destrutturazioni e ricomposizioni (forbici, materiali di diversa consistenza, spessori, giocattoli a differenziata tecnologia, raccolte di immagini...).

In relazione alla qualità del materiale, è opportuno rilevare la complementarità di quello strutturato e non strutturato. Il primo si offre prioritariamente per numerose sollecitazioni didattiche perché appositamente pensato per stimolare la percezione e la struttura dei concetti (giochi compositivi, combinatori, raccolte tematizzate...); il secondo, selezionabile anche dagli stessi bambini, può sollecitare curiosità, iniziativa, creatività prestandosi ad essere reinventato, trasformato.

Infine è importante la disponibilità d'uso di piccoli strumenti che consentano sperimentazioni dirette di tipo manipolativo (bilance, misurini, tubi, contenitori, superfici gommose, orologi, calamite...).

Infine, appare assolutamente centrale avvicinare progressivamente i bambini e le bambine ad un uso consapevole dei nuovi strumenti e delle nuove opportunità didattiche offerte in questa Area dalle nuove strumentazioni digitali, a partire dal computer, nell'ottica di un progetto curricolare in continuità verticale tra gli ordini scolastici.

Area del noi

La scoperta del noi

Gli scolari sono soggetti delle attività nella scuola, e perciò la scuola della loro attività è chiamata scuola dell'infanzia.

I bimbi in quanto esseri umani sono dal principio della loro esistenza soggetti di diritti universali, inviolabili e inalienabili.

Chi opera nella scuola dell'infanzia è chiamato a comprendere ogni scolaro, soggetto delle attività, riconoscendone i diritti.

Nella unità e nella unicità di ogni essere umano sono distinguibili gli ambiti della corporeità, dell'affettività e della razionalità.

Tra i vari ambiti, in tutte le attività, c'è sempre comunicazione e scambio; questi ambiti non sono separabili.

Ogni bimbo in quanto essere umano e socievole.

Nel vari ambiti della sua vita si manifestano tensioni verso la conservazione e verso la comunicazione della vita.

La sua libertà incomincia, non finisce, dove incomincia la libertà dell'altro.

La scoperta del noi appare laboriosa e gratificante, e comprende incontri e scontri tra il sé e l'altro.

La socializzazione, intesa come progressivo moltiplicarsi di rapporti nella vita sociale, coinvolge la scuola.

Richiede che siano umane le relazioni nella scuola, le relazioni della scuola con le famiglie, con le comunità, senza individualismo, senza collettivismo. Molte volte e in molti modi si pongono nella scuola dell'infanzia questioni morali, etiche, e di carattere religioso, di confessione di fede, di culto.

Appare utile affrontare tali questioni, mentre appare inutile, anzi dannoso, rimuoverle.

Affinché tali questioni siano affrontate utilmente è opportuno osservare alcune condizioni.

Nel sorriso e nel pianto, con silenzi e con parole, i bimbi cercano la via dell'amore, della verità, della giustizia, della libertà, anche se non dicono ancora questi nomi.

E' loro diritto ottenere risposte oggettive, e tali da rimanere aperte a ulteriori risposte, alle loro implicite o esplicite domande.

E' prioritario ma non esclusivo il diritto/dovere delle famiglie, di offrire tali risposte.

Chi opera nella scuola dell'infanzia può e deve disporsi ad assumersi responsabilità, a compiere doveri in tali campi.

Consonanze e convergenze sono da notare, per poi notare differenze e diversità, di fronte alle sempre più varie posizioni delle famiglie.

Conviene osservare la distinzione tra un piano morale, etico, e un piano religioso, di confessione di fede, di culto.

L'aiuto reciproco appare assai importante come obiettivo morale, come scopo da riconoscere in un sistema etico.

La confessione di fede in un "altissimo, onnipotente e buon Signore", e il culto connesso con questa confessione, appaiono della massima importanza sul piano religioso.

Tale confessione di fede, tale culto, appaiono inoltre in consonanza, in convergenza con il rifiuto delle idolatrie del denaro, del potere e del benessere, e con il rifiuto delle superstizioni.

La graduazione tra quanto appare meno importante e quanto appare più importante è da comporre con la gradualità del sentimento e del senso morale, del sentimento e del senso religioso, nel loro manifestarsi. Tutte le aree della scuola dell'infanzia offrono occasioni e danno luogo a episodi utili per praticare l'aiuto reciproco, perché gli scolari siano educati a praticarlo.

Tutte le aree della scuola dell'infanzia offrono occasioni, danno luogo a episodi utili per imparare la virtù del rispetto verso l'altissimo, onnipotente e buon Signore", e verso le sue creature.

Alcune attività possono essere poste in una più specifica relazione con il piano morale, etico.

Pensiamo al quotidiano coesistere in una scuola, al suo divenire convivenza. Quando i rapporti della convivenza sono posti in termini di diritti e di doveri, allora i soggetti sono sulla via dell'amore, della verità, della giustizia, della libertà. Pensiamo al gioco, alle sue regole, alla graduale interiorizzazione di queste, mentre cresce l'essere umano, moralmente cosciente, nella signoria dei propri atti.

Altre attività possono essere poste in una più specifica relazione con il piano religioso, della confessione di fede e del culto.

Pensiamo alle feste religiose, quando un popolo fa memoria di un evento, a lui presentato perché sia rivissuto.

Un calendario/lunario comparato può segnalare opportunamente la vicenda degli anni, dei solstizi, degli equinozi, e dei mesi, delle settimane, delle notti, delle albe e delle aurore, dei giorni e dei tramonti. Molti trovano nel tempo così misurato i momenti opportuni per il silenzio e per la preghiera.

Su questo sfondo risaltano le feste ebraiche, le feste cristiane in Oriente e in Occidente, le feste islamiche, le feste di varie confessioni religiose, di vari culti.

Pensiamo che momenti opportuni per i cristiani possano avere risonanze e riflessi nella scuola dell'infanzia, attraverso una narrazione del racconto biblico, evangelico, posto alla base del Natale e della Epifania, della Pasqua e della

Pentecoste, sempre nel rispetto di ogni concezione di vita, di ogni orientamento religioso.

In ogni caso sembra opportuno un ritorno alle sorgenti delle ricorrenze e delle feste perché esse siano liberate da consuetudini spurie, da modelli di consumismo.

Pensiamo al significato e all'importanza del silenzio, attuato nella scuola dell'infanzia come ascolto di ogni voce e di ogni suono, come osservazione di ogni luce e di ogni colore.

Gli orientamenti dati per l'attività nella scuola dell'infanzia diventano orientamenti e programmi per una formazione continuata e comunitaria di chi vi opera, anche per il rispetto dei valori etici e di fede.

Nel medesimo tempo questi valori richiedono competenza scientifica, capacità tecnica ed esperienza professionale, appropriata ai problemi e ai temi da noi accennati.

La didattica del "noi"

L'interpretazione operativa delle considerazioni poste a fondamento dell'area del "noi", la loro traduzione in atteggiamenti e comportamenti concreti da inserire nella progettazione didattica della scuola dell'infanzia, necessita di alcune ulteriori considerazioni e indicazioni.

La scuola dell'infanzia deve progettare e programmare l'esperienza educativa del "noi" (che sostituisce la definizione di area del "sé e gli altri" presente negli Orientamenti della scuola italiana) attraverso la costruzione di un vero e proprio progetto di *educazione alla cittadinanza*. E' nel concetto di *cittadinanza*, infatti, che si può oggi raccogliere riassuntivamente il complesso sistema di competenze culturali e sociali che sta alla base della formazione di uomini e donne capaci di approfondire e difendere il proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti e nello stesso tempo di rispettare e dialogare con i modelli degli altri.

L'area del "noi" copre il sistema articolato e coordinato di competenze e valori una volta rinchiuso nel concetto di *socializzazione*. Collocare questo sistema nell'odierno scenario dell'educazione alla cittadinanza significa raccogliere la sfida di una formazione a comportamenti sociali che sappiano sintetizzare armonicamente, in uomini e donne in grado di proporsi progetti esistenziali e politici coerenti, la continua ricerca e la difesa di una propria specifica identità individuale e di gruppo, la capacità e il desiderio di confrontarsi e convivere con gli altri con cui si condividono le regole del comportamento civile, la tensione positiva a dilatare la propria conoscenza verso la diversità, la motivazione alla solidarietà e alla cooperazione.

In altre parole, educare alla cittadinanza significa progettare un'educazione etico-

sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che richiedono un'elevata capacità di *autonomia* (di resistenza al gruppo, di affermazione delle proprie valorialità e conoscenze), a quelle che domandano la *partecipazione* consapevole all'esperienza sociale (attraverso la conoscenza e la pratica critica delle regole della coesistenza), a quelle, infine, che postulano l'esigenza della *condivisione* (culturale ed esistenziale, di saperi, di progetti, di valori...) con altri singoli e gruppi.

Dunque, educazione al "noi" come educazione ad essere cittadini criticamente capaci di *autonomia*, *partecipazione*, *condivisione*.

L'*autonomia* costituisce il presupposto indispensabile della socializzazione. Senza di essa l'individuo non può interagire con gli altri, ma soltanto subirne l'influenza adeguandosi acriticamente alle opinioni del gruppo dominante. Il concetto di autonomia può essere affrontato da molteplici punti di vista: all'interno dell'area del "noi", l'autonomia corrisponde alla capacità di costruire progressivamente e di difendere consapevolmente la propria identità culturale. Questo comporta competenze di natura informativa (la conoscenza delle proprie radici culturali, antropologiche, valoriali...), metacognitiva (la capacità di monitorare, illustrare e documentare il proprio sviluppo) ed euristico-inventiva (la motivazione a riprogettare utopisticamente il proprio progetto esistenziale). Comporta inoltre l'abitudine ad assumersi la responsabilità dei propri comportamenti e ad accettarne consapevolmente le conseguenze.

La *partecipazione* richiede la padronanza delle regole del comportamento sociale e la capacità di saperle applicare e declinare nei diversi contesti di vita. Ma prevede anche la motivazione ad attivare il dialogo e la discussione tra culture diverse, la tolleranza nei confronti della differenza (di genere, di età, di fede, di linguaggio...) all'interno di una cornice irrinunciabile di avventura cognitiva, la disponibilità alla modificazione e alla riformulazione dei propri punti vista nel contesto più generale di una consapevolezza della relatività e della continua transizione, locale e globale, delle culture. Contempla inoltre l'attenzione alle specificità dei ruoli (degli adulti e dei pari) e la capacità di assumerne soggettivamente di diversi nelle diverse situazioni di partecipazione all'assunzione di decisioni da attivarsi nell'esperienza scolastica.

La *condivisione* propone l'esperienza del costituire situazioni e gruppi omogenei per obiettivi e motivazioni. Apre all'esperienza della solidarietà concreta, con l'attenzione dovuta alla particolare fase di sviluppo attraversata dalle bambine

e dai bambini della scuola dell'infanzia caratterizzata da competenze solo iniziali di decentramento e di assunzione di carichi relativi ad altri. Propone le diverse modalità del gioco e del lavoro cooperativo senza cadere mai in proposte di natura moralistica e precettistica. Si prefigge l'assunzione critica del senso di appartenenza ad una comunità più vasta caratterizzata da comunanze reali e/o virtuali.

PARTE TERZA

La programmazione educativa e didattica

La programmazione educativa e didattica

La distinzione tra programmazione educativa e programmazione didattica richiede che si ponga attenzione alla specificità dei due piani e, nello stesso tempo, alla loro necessaria integrazione. Schematicamente, la programmazione educativa riguarda le scelte fondamentali che definiscono il progetto educativo di un plesso scolastico, mentre la programmazione didattica concerne la predisposizione, la conduzione e il controllo dell'attività formativa rivolta ad una specifica sezione o ad un gruppo ridotto di sezioni correlate nella logica dell'intersezione.

La prima si preoccupa primariamente di garantire la qualità del contenitore scolastico, la seconda si fa carico di assicurare la qualità dei contenuti (dei percorsi di formazione) specificamente diretti al singolo allievo e/o gruppo di allievi. Ne consegue che la programmazione educativa è compito collegiale di tutte le figure dotate di professionalità formativa presenti in un plesso scolastico, mentre la programmazione didattica spetta ai docenti di singole sezioni o gruppi di intersezione. Al docenti stessi spetta curare il collegamento tra i due piani della programmazione.

Oggetti e strumenti della programmazione educativa

Gli oggetti e gli strumenti specifici della programmazione educativa possono essere individuati su tre versanti, relativi alla struttura sociale, alla struttura culturale e alla struttura funzionale della scuola.

La struttura sociale riguarda la rete delle relazioni da attivarsi nella scuola tra le sue diverse componenti e all'interno di ognuna di esse: quelle incardinate strutturalmente nell'istituzione (i dirigenti, gli insegnanti, i non docenti) e quelle che all'istituzione stessa si rivolgono richiedendone i servizi (gli allievi e le loro famiglie). Pertanto, sono suoi problemi fondamentali: la definizione dei modi della gestione sociale; la costruzione di formule efficaci di collegialità rispettose nello stesso tempo dei ruoli individuali; l'elaborazione di regole di comportamento che assicurino un clima scolastico sereno e ordinato; l'individuazione di modalità positive di integrazione degli allievi a diverso titolo portatori di deficit o handicappati.

La struttura culturale concerne, da parte sua, le scelte che ogni scuola deve compiere interpretando gli orientamenti, al fine di darsi una riconoscibile identità formativa in funzione della sua collocazione territoriale, della sua storia, dei bisogni particolari dei suoi allievi. Costituiscono suoi argomenti di trattazione: l'integrazione della scuola nel sistema formativo locale, tenendo conto delle risorse dei singoli ambienti; la costruzione di rapporti di continuità con gli altri

servizi scolastici frequentati in precedenza o successivamente dagli allievi; l'elaborazione di modalità efficaci e funzionali di documentazione dell'esperienza formativa prodotta.

La struttura funzionale riguarda, infine, la determinazione delle condizioni di base all'interno delle quali rendere possibili le scelte della programmazione didattica. Sono suoi problemi centrali: la scelta e la definizione orizzontale o verticale delle sezioni (che va effettuata tenendo anche conto delle dimensioni complessive della scuola); la definizione di modelli di organizzazione temporale che rispettino l'esigenza di ogni individuo di alternare tempi di attività formalizzata e tempi per esperienze informali e di variare comunque con una certa frequenza la tipologia delle attività svolte; l'analisi degli spazi a disposizione e l'elaborazione di formule organizzative per la loro utilizzazione razionale; la costruzione diretta o la pianificazione di acquisto di strumenti/materiali in grado di incidere significativamente sulla qualità dell'insegnamento, da utilizzarsi separatamente da parte di ogni sezione o all'interno di progetti di lavoro di intersezione.

La struttura sociale: la collegialità, il rapporto con le famiglie, l'inserimento dei bambini portatori di deficit o in situazione di handicap

La scelta di uno stile di lavoro improntato alla collaborazione paritaria e democratica caratterizza la scuola dell'infanzia più di ogni altra scuola. In essa, la volontà di superare la dimensione individualistica dell'insegnamento a favore dell'assunzione collegiale della responsabilità del progetto scolastico si è mostrata assai prima di diventare oggetto di interventi legislativi. Così pure, in essa si è storicamente risolto il problema del rapporto tra collegialità e libertà di insegnamento, attraverso la prassi del confronto e della capacità di rispettare e valorizzare la diversità delle idee.

Risulta più facile, allora, nella scuola dell'infanzia affermare che il centro del problema della collegialità sta sia nell'adempimento collettivo di una serie di compiti istituzionali, sta nel tentativo di fondare una identità collegiale (culturale e pedagogica) della scuola. La collegialità chiede al singolo docente di partecipare alle riunioni nelle quali si definisce il governo organizzativo della scuola, ma gli chiede anche di stabilire con i colleghi, all'interno del Collegio dei docenti e negli incontri di plesso, sezione, intersezione, rapporti specifici di collaborazione professionale. Gli richiede di mettere le proprie competenze e il proprio ruolo al servizio di un "progetto scolastico" sempre più definito, nelle sue componenti didattiche, culturali, valoriali a livello di scuola e non di singola sezione.

La scuola dell'infanzia è un servizio educativo. Il rifiuto di ogni interpretazione assistenzialistica dei suoi compiti comporta che questi ultimi non si esauriscano nell'attività educativa con il bambino, ma si allarghino alla necessità di stabilire

una stretta collaborazione con i genitori finalizzata in primo luogo a garantire la congruenza e l'omogeneità dell'esperienza vissuta dai bambini stessi tra scuola e famiglia. In questa direzione, la scuola dell'infanzia si preoccupa di acquisire in modo costante le informazioni sul bambino e sul suo contesto di vita necessarie a costruire un piano di attività sufficientemente individualizzato. Cura inoltre l'informazione della famiglia sui suoi programmi, stimola la partecipazione alle attività, consiglia ai genitori specifiche dimensioni di intervento educativo a seconda dei bisogni, dei problemi e delle risorse dei bambini rilevati all'interno del servizio.

La programmazione educativa deve affrontare il problema dell'inserimento di allievi portatori di deficit o handicappati (in funzione di carenze fisiche, ma anche affettive, economiche, culturali) su almeno due piani. Sul piano tecnico, deve promuovere l'accertamento della condizione effettiva dell'allievo, per consentire l'elaborazione di un progetto educativo individualizzato, a misura di ciascun bambino, a partire dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale costruito dai servizi specialistici e attraverso la collaborazione continuativa coi servizi stessi. In generale, comunque, deve individuare le strategie e gli strumenti per stabilire rapporti continuativi con le famiglie e con gli operatori del sistema socio-sanitario che già svolgono interventi nei confronti dell'allievo stesso. Deve inoltre impegnarsi a non delegare gli allievi in difficoltà a singoli docenti evitando ogni meccanismo di deresponsabilizzazione degli altri. Sul piano specificamente pedagogico, deve garantire un inserimento liberato da componenti paternalistiche, apparentemente attente al diritto alla diversità dell'allievo in situazione di handicap, ma in realtà lesive del suo diritto allo studio. L'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere dimenticato e tanto meno sostituito da un semplice intervento di socializzazione.

La struttura culturale: l'integrazione verticale ed orizzontale nel sistema formativo

La scuola dell'infanzia si colloca a pieno diritto nel contesto del sistema formativo. Di un sistema molto articolato del quale, insieme alle scuole di ogni ordine, fanno parte sia le altre occasioni/agenzie del territorio istituzionalmente formative (la famiglia, i servizi educativi e culturali dell'associazionismo e dell'ente locale) sia le occasioni/agenzie non istituzionalmente formative (rappresentate dal mondo del "mercato" culturale, dalle strutture della realtà sociale, dalle emergenze del contesto naturale).

Con gli altri ordini scolastici (in particolare, con la scuola elementare e con l'asilo nido) la scuola dell'infanzia stabilisce rapporti sistematici di continuità verticale nella duplice direzione, di assicurare la nazionalizzazione del percorso

curricolare degli allievi, evitando ridondanze e sconessioni dell'esperienza formativa e garantendole, al contrario, gradualismo e coerenza e di promuovere il massimo di integrazione del percorso formativo attraverso la valorizzazione dei vissuti, dei saperi e delle motivazioni che costituiscono il patrimonio culturale originale del singolo allievo, in funzione della sua esperienza scolastica, ma anche familiare e ambientale.

Con le agenzie/opportunità formative di territorio la scuola dell'infanzia stabilisce relazioni di continuità orizzontale. Il modo diretto, allacciando rapporti di reciproca conoscenza sistematica ed inserendo nella propria programmazione specifici momenti di utilizzazione convenzionata delle risorse del territorio. In modo indiretto, preoccupandosi di conoscere se e quale utilizzazione ne viene fatta da parte dei singoli bambini nei tempi extrascolastici e stimolando i bambini stessi (ovviamente, attraverso la sensibilizzazione dei loro genitori) ad usufruirne correttamente.

In sede di programmazione educativa, spetta agli insegnanti disegnare e tenere costantemente aggiornato un atlante delle opportunità formative del territorio circostante, sulla base del quale attivare - laddove ne esistano le condizioni organizzativi e pedagogiche - le citate modalità di collaborazione diretta e indiretta.

La struttura funzionale: l'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei materiali

L'organizzazione dei tempi deve prevedere momenti in cui i bambini svolgono attività guidate/stimolate dagli insegnanti e momenti in cui sono liberi di gestire con relativa autonomia oggetti e modi della loro esperienza. L'organizzazione temporale della giornata-tipo presenta pertanto fasi di attività "formale" e fasi di esperienza educativa "informale". Nelle fasi formali rientrano i momenti dei "rituali" giornalieri: in particolare, i riti dell'ingresso e dell'uscita, dell'alimentazione, dell'igiene, del riposo.

La puntuale organizzazione degli spazi della scuola dell'infanzia costituisce un prerequisito fondamentale per la realizzazione di una esperienza educativa di qualità elevata. Per questo motivo, ogni anno è opportuno affrontare il problema di come utilizzare ed attrezzare gli spazi a disposizione, tenendo conto del fatto che questi possono essere modificati in funzione della programmazione didattica. Le scelte da effettuarsi circa gli "spazi" riguardano la struttura interna ed esterna (cortile/giardino) della scuola.

Nella definizione degli spazi interni, è necessario utilizzare almeno due criteri, relativi rispettivamente al problema del rapporto tra sezione ed intersezione e alla opportunità di articolare entrambe le soluzioni in spazi strutturati e spazi non strutturati. Una buona strutturazione dello spazio deve prevedere che le sezioni, nelle quali si svolge la maggior parte delle attività previste in

modo programmato e nelle quali sono collocati opportuni angoli dedicati alle singole aree d'esperienza, siano affiancate da spazi di intersezione in cui i bambini stessi possano quotidianamente incontrarsi al di fuori dei raggruppamenti previsti dall'adulto, aggregandosi (con altri bambini e altri adulti) secondo autonome scelte di attività e utilizzando centri di interesse/laboratori predisposti dagli insegnanti. Anche la definizione degli spazi esterni deve tener conto della necessaria compresenza di spazi strutturali (vasche, sabbiere, orto, giochi sportivi...) e non strutturali (prati, alberi...).

I materiali didattici di cui usufruiscono le scuole dell'infanzia devono essere scelti o costruiti anch'essi secondo il criterio della presenza parallela di oggetti di tipo strutturato e non strutturato. Rientrano nella categoria dello strutturato i materiali (gli oggetti ludici intenzionalmente formativi reperiti sul mercato o prodotti appositamente dagli insegnanti) finalizzati al raggiungimento di obiettivi specifici e predeterminati. I materiali non strutturati (gli oggetti formalmente non previsti in origine come formativi: i reperti dell'ambiente, i materiali non rifiniti e semi-rifiniti, l'oggettistica d'uso "funzionale" della scuola...) si prestano per il perseguimento di obiettivi non definibili a priori in quanto sono legati alle scelte d'uso espresse autonomamente dai bambini. Ambedue le categorie di materiale possono trovare collocazione nella sezione e nell'intersezione: nella sezione si può ipotizzare una maggior presenza di materiale strutturato, funzionale all'organizzazione didattica degli angoli/laboratori dedicati alle aree di esperienza; nell'intersezione possono prevalere oggetti non-strutturati o a basso coefficiente di strutturazione, connessi con la logica "aperta" dei centri di interesse e dei laboratori inter-area.

La programmazione didattica

La programmazione didattica ha per oggetto la progettazione dei processi formativi (cognitivi, sociali, affettivi ecc.) che si svolgono nella scuola d'infanzia. La sua funzione è quella di adattare la proposta educativa dei programmi alle caratteristiche locali di ciascuna scuola e alle esigenze di ogni bambino. La programmazione didattica costituisce perciò una strategia irrinunciabile del fare scuola; grazie ad essa l'azione formativa della scuola d'infanzia supera l'improvvisazione e l'episodicità per acquisire l'intenzionalità ed organicità.

Per garantire un'autentica intenzionalità formativa occorre, per altro, che le proposte didattiche della scuola d'infanzia siano riferite a finalità formative e ad obiettivi cognitivi (generali e specifici).

Le finalità formative rappresentano i traguardi di senso e di significato delle Aree educative (comunicazione, matematica, ambiente, corporeità) e delle sfere

esistenziali della vita infantile (etica, sociale, affettiva: l'Area del noi).

Gli obiettivi cognitivi rappresentano i traguardi di competenza inerenti le conoscenze e le abilità che i bambini dovrebbero essere in grado di padroneggiare come risultato di un certo percorso didattico. L'individuazione e la formulazione degli obiettivi dovrebbero essere compiute da un lato in riferimento alle indicazioni degli Orientamenti circa gli obiettivi delle diverse Aree formative (comunicazione, matematica, ambiente, corporeità), dall'altro tenendo conto delle risultanze dell'osservazione delle caratteristiche cognitive e socioaffettive dei bambini e della conseguente stima dei loro bisogni formativi. Per assicurare una effettiva organicità all'attività formativa occorre, invece, che questa venga strutturata per proposte didattiche relativamente autonome, allo svolgimento di ciascuna delle quali dovrebbe essere destinata una quota circoscritta di tempo scolastico.

Ciò premesso, l'impianto metodologico della scuola d'infanzia può essere basato su due modelli di programmazione fra loro sempre interagenti: uno legato alle prospettive del cosiddetto "curricolo discendente", l'altro legato a quelle del "curricolo ascendente".

Il primo risulta maggiormente centrato sui contenuti e sugli obiettivi di una singola Area formativa, mentre il secondo riguarda tematiche che, muovendo dalla valorizzazione dell'esperienza del bambino, coinvolgono contemporaneamente più Aree secondo percorsi formativi trasversali.

La programmazione "discendente" mira soprattutto ad assicurare ai bambini la padronanza delle competenze cognitive basilari delle singole Aree formative.

In questo quadro al fine di garantire a tutti i bambini l'effettivo raggiungimento di certe competenze considerate particolarmente importanti, sarà opportuno il ricorso a strategie di individualizzazione. Queste ultime sono basate sull'adattamento della proposta didattica alle caratteristiche individuali dei bambini, ossia ai loro livelli di partenza, alle loro capacità di comprensione linguistica, ai loro modi di conoscere e ai loro ritmi di apprendimento.

La realizzazione dell'individualizzazione può essere concretizzata attraverso due accorgimenti didattici. Il primo è rappresentato dall'attivazione di momenti di valutazione intermedia rispetto allo svolgimento del percorso didattico, finalizzati ad evidenziare l'insorgere di difficoltà e di lacune rispetto agli apprendimenti proposti.

Il secondo è costituito dalla tempestiva messa in atto di attività di recupero delle competenze rispetto alle quali il bambino ha manifestato una padronanza non ancora adeguata. Tali attività dovrebbero basarsi su approcci didattici alternativi a quelli già offerti ai bambini e dovrebbero garantire loro tempi di apprendimento più estesi.

La programmazione connessa col modello "ascendente" mira soprattutto a

stimolare le forme superiori dell'intelligenza del bambino, quali: la capacità di risolvere problemi, la creatività, la metacognizione (intesa come l'apprendimento di strategie per apprendere), ecc.

Questi comportamenti cognitivi di tipo superiore rappresentano competenze in larga misura trasversali alle diverse Aree formative, perciò i percorsi didattici muoveranno da tematiche che tendono a coinvolgere più Aree, anche se potranno risultare maggiormente specifici ora all'una, ora all'altra di queste. Tali temi potranno essere ricavati dall'ambiente di vita attuale e da quello prossimo e potenziale del bambino, privilegiando quei contenuti che appaiono maggiormente significativi rispetto all'universo di esperienza infantile.

Nell'ambito di un'azione didattica volta a promuovere apprendimenti superiori, le strategie didattiche avranno essenzialmente un carattere non individualizzato. Tra queste strategie particolare attenzione potrà essere dedicata alla ricerca. Quest'ultima dovrebbe muovere dalla curiosità del bambino (spontanea o suscitata dall'insegnante) e si dovrebbe basare sulla conoscenza diretta di determinati fatti o fenomeni, da promuovere attraverso forme di esperienza attiva quali: l'osservazione, l'esplorazione, la manipolazione, l'esperimento, ecc.

Alcune di queste esperienze potranno essere svolte in ambito scolastico, preferibilmente negli spazi allestiti a laboratorio; altre potranno invece richiedere l'uscita dalla scuola, per sperimentare un contatto diretto con certe realtà naturali o sociali.

Tanto nei percorsi didattici di tipo "discendente" quanto in quelli di tipo "ascendente" si dovrebbero osservare alcuni principi metodologici generali che dovrebbero caratterizzare l'azione della scuola d'infanzia.

Una particolare cura pedagogica dovrebbe essere dedicata alle motivazioni dei bambini. Su questo piano da un lato si dovrebbe garantire la significatività dell'attività per il bambino; dall'altro si dovrebbe però evitare di limitarsi a seguire gli interessi spontanei di questi, cercando, viceversa, di suscitare in lui motivazioni per attività che ne garantiscano la crescita e l'emancipazione.

La forma generale delle attività formative da privilegiare dovrebbe essere quella del gioco, riconoscendo in quest'ultimo l'universo di esperienza in cui si esprime in modo maggiormente compiuto la realtà esistenziale del bambino. Per altro, privilegiare il gioco non significa escludere il momento dell'impegno e dello sforzo, ma solo escludere che quest'ultimo possa essere preteso in modo forzato o artificioso.

Infine, l'apprendimento del bambino della scuola d'infanzia dovrebbe avere un carattere essenzialmente attivo. Anche se prefigura una relativa predominanza dell'"apprendere facendo", non esclude altre forme di apprendimento, come l'"apprendere osservando" o l'"apprendere ascoltando".

L'osservazione e la valutazione orientativa e formativa

Il curriculum della scuola dell'infanzia non prevede l'accertamento di competenze prescrittivi: di competenze, cioè, che debbano essere conseguite obbligatoriamente dall'allievo e normalizzate dalla scuola stessa attraverso strumenti di valutazione ufficiali. Non per questo l'attività di valutazione deve essere assente dalla scuola stessa e dal bagaglio professionale dell'insegnante. Al contrario, deve essere sistematicamente presente nelle forme dell'osservazione e della valutazione orientativa e formativa. In forme, quindi, funzionali essenzialmente alla elaborazione e alla continua regolazione delle scelte di programmazione educativa e didattica.

La valutazione nella scuola dell'infanzia si fa valere pertanto come uno strumento fondamentale di controllo della qualità dell'insegnamento prodotto, in forma diretta o indiretta, in funzione del riscontro sistematico della sua efficacia presso i bambini. Nello stesso tempo, l'osservazione e la valutazione formativa costituiscono uno strumento insostituibile per la conoscenza e la valorizzazione delle identità culturali di cui i bambini stessi sono portatori.

In particolare, l'osservazione del bambino (durante lo svolgimento di attività formali e informali) aiuta l'insegnante a comprendere le sue caratteristiche specifiche e ad adottare le soluzioni più adeguate per risolvere i problemi che possano insorgere.

E' necessario, per un'attività osservativa efficace, definire preventivamente cosa e come osservare. Occorre avvalersi di strumenti in grado di consentire la raccolta di informazioni pertinenti e utili (quali quelli dell'osservazione sulla base di schede parzialmente predeterminate in modo collegiale o quelli dell'osservazione monografica) ed utilizzare le informazioni stesse per la formulazione o la riformulazione di proposte educative. Quanto più le modalità osservative prescelte e la loro concreta conduzione saranno accurate, tanto più le osservazioni raccolte saranno attendibili ed utilizzabili per fondare su di esse la programmazione di interventi didattici significativi.

Accanto all'attività osservativa, la conduzione di giochi funzionali alla valutazione orientativa può consentire all'insegnante di rilevare in modo preciso il quadro delle competenze già esistenti presso il bambino in relazione a singoli settori d'esperienza. E' importante sottolineare che l'osservazione dovrebbe non solo mirare a individuare le deprivazioni del bambino, ma anche a raccogliere le sue risorse, allo scopo di fondare su di esse, nel rispetto e nella conferma delle specificità individuali, la conquista delle competenze che il bambino stesso non ha ancora maturato.

Allo stesso modo, le attività di valutazione formativa (anch'esse proposte in

forma ludica, nell'ambito di specifici percorsi didattici) non hanno tanto come scopo la standardizzazione forzata dei risultati dell'insegnamento presso il singolo bambino, quanto l'identificazione delle difficoltà specifiche incontrate dal bambino stesso e nello stesso tempo il rilievo delle strategie personali eventualmente poste in essere dal bambino per superarle. Al fine di consentire all'insegnante di tenerne conto nella messa a punto di forme adeguate di sostegno dell'apprendimento.

PARTE QUARTA

La formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti

La figura e il ruolo del docente non si prestano a definizioni oggettive, in quanto legati alla continua evoluzione del significato stesso di educazione all'interno della società. L'esame della letteratura pedagogica più accreditata nonché il dibattito in essere sulla formazione dell'insegnante consentono tuttavia di individuare le competenze professionali dell'insegnante su *tre livelli* di padronanze culturali e metodologico-didattiche che caratterizzano in modo unitario la figura e la funzione del docente al di là delle istituzioni nelle quali opera: il livello delle competenze *teoriche* (il cosa "sapere"), il livello delle competenze *operative* (il cosa "saper fare"), il livello delle competenze *interazionali* (il come "saper interagire"). Sono invece ovviamente diversi quei contenuti di ciascuno dei tre livelli che hanno a che vedere con lo specifico del curriculum del singolo ordine scolastico o servizio formativo, in funzione della differenza delle età e delle finalità specifiche delle diverse istituzioni. In particolare, volendo individuare le caratteristiche fondamentali della professionalità dell'insegnante, quale che sia l'ordine scolastico nel quale egli opera, è possibile definire la seguente mappa delle competenze professionali che caratterizzano l'odierna funzione docente:

Le competenze teoriche. Le competenze teoriche che caratterizzano il docente devono essere articolate in conoscenze all'interno delle *scienze dell'educazione* (pedagogia, didattica, psicologia, sociologia, antropologia culturale) e in conoscenze *culturali* di natura "disciplinare" (i fondamenti epistemologici e metodologici degli oggetti culturali insegnati).

Le competenze operative. Le competenze operative riguardano le conoscenze nel campo delle strategie e degli strumenti della mediazione didattica e si riferiscono alla padronanza significativa delle procedure di *progettazione/programmazione, individualizzazione, valutazione*. Riguardano inoltre la capacità di assumere ruoli di sistema (operando presso servizi di supporto alla qualità della scuola, quali il Centro di documentazione)

Le competenze interazionali. Le competenze interazionali vanno individuate in relazione alla capacità di promuovere e gestire molteplici e motivanti dinamiche *socio-affettive* e alla padronanza delle tecniche di autocontrollo dei comportamenti del docente nelle *relazioni sociali ed emotivo-affettive* con gli allievi.

La dimensione sociale e curricolare

Un'elevata e qualitativa formazione degli insegnanti, nell'articolazione delle competenze professionali sopra indicate, appare un passaggio obbligato per potere pervenire al traguardo pedagogico di una scuola dell'infanzia a misura del bambino e della bambina della seconda infanzia.

In effetti, l'identikit della formazione iniziale (la durata, il livello universitario, l'articolazione curricolare) fotografa e documenta la legittimazione culturale concessa all'insegnante dalle singole collettività nazionali. Nel senso che l'insegnante (a partire da quello di scuola dell'infanzia) può essere architetto/ingegnere o manovale/esecutore, co-protagonista (con gli allievi) oppure spettatore solitario di una ballata formativa e didattica il cui "copione" è stato deciso e scritto da altri. Formazione iniziale e ruolo dell'insegnante in questa accezione, fanno tutt'uno: nel senso che sono lo specchio fedele della funzione culturale che una data società assegna al corpo docente, e conseguentemente alla scuola. Più la formazione iniziale accusa un respiro corto - quando è enfaticizzata o rimpicciolita: vuoi nell'immagine totalizzante del docente "tuttologo" vuoi nel culto delle competenze interattive" e "tecnicistiche" (col risultato di relegarlo a "comparsa" didattica) - più è mitizzato il docente "depositario/trasmittitore" di modelli formativi (ideologici o ultraspecialistici) precostituiti, surgelati, canonici.

Parimenti, più la formazione iniziale espone un respiro lungo - quando assicura elevate competenze sull'intero triangolo professionale del "sapere", "saper-fare", "saper-interagire" - più l'insegnante si veste dei panni dell'ingegnere dell'educazione e dell'istruzione. Una professionalità forte, dunque, capace di ottimizzare - in prospettiva "valoriale" e "culturale" - tanto il versante della socializzazione (apertura della scuola alle esigenze della famiglia e alle risorse dell'ambiente; attivazione di una scuola dei laboratori; pratica della collegialità e del team teaching, et al.) quanto sul versante dell'apprendimento (procedure di programmazione-sperimentazione-verifica; equilibrio tra piano formativo e cognitivo del curricolo: opzione per l'imparare ad imparare sull'assimilare conoscenze).

La dimensione pedagogica

All'insegnante di scuola dell'infanzia è richiesta una professionalità di alto livello in considerazione della complessità e della responsabilità presente in questa scuola. Da ciò ne consegue la necessità di una elevata padronanza di competenze negli specifici della cultura, della pedagogia, della psicologia, della metodologia

e della didattica, cui deve fare corollario sensibilità e disponibilità all'interazione con i bambini in una continua ottica educativa.

L'insegnante deve saper utilizzare la libertà di insegnamento, garantita dalle norme vigenti, nel rispetto degli ordinamenti dello Stato e della Scuola, la quale può facilitargli una piena promozione di una vera formazione della personalità degli alunni fin dalla più tenera età.

La funzione docente dovrà svolgersi in un coordinato intersecarsi dell'esplicazione dell'attività cognitivo-culturale e della promozione delle iniziative educative, evitando l'artificiosità ed il didatticismo. Attraverso una regia equilibrata ed attenta, l'insegnante è chiamato a guidare il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà ed a conoscerla, controllarla e modificarla per iniziare a costruire la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive. Naturalmente tale funzione si appoggerà sia sull'impegno personale sia su quello collegiale ai diversi livelli organizzativi di sezione, intersezione, scuola, circolo; fondandosi sulla modularità degli interventi, sulla individuazione di ambiti di competenze e sulla corresponsabilità educativa.

La funzione docente si integra e si completa attraverso una finalizzazione unitaria e coordinata del progetto educativo e si concretizza con la partecipazione attiva e responsabile ai diversi momenti della programmazione educativa e didattica, della propria formazione culturale e professionale, della gestione collegiale, della gestione delle iniziative di carattere culturale ed educativo della scuola e delle attività di sperimentazione, integrative e di sostegno promosse dai competenti organismi, nonché della valutazione orientativa e formativa. In questa prospettiva, per la realizzazione del progetto pedagogico delineato in questi orientamenti, è opportuno favorire una adeguata distribuzione dei compiti considerando la specificità degli interventi (sostegno, integrazione, laboratori, ecc.) e dando spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili in ciascun plesso.

Per l'espletamento di tali funzioni ed il raggiungimento degli obiettivi di tale progetto educativo è necessario che le rispettive norme legislative confermino e riconoscano la professionalità del personale della scuola dell'infanzia, professionalità che esige un itinerario formativo ed una collocazione operativa caratterizzati da alcune note di qualità assolutamente necessarie:

- orientamento maturo e responsabile dell'attività educativa e didattica per l'età infantile
- preparazione di base a livello universitario, mirante ad una formazione completa sul piano personale, culturale, pedagogico, psicologico, metodologico;
- formazione in servizio tendente a promuovere la soluzione dei problemi specifici, al perfezionamento continuo della professionalità

- alla crescita personale;
- possibilità di esplicare la propria professionalità in ambienti di lavoro predisposti alla vita di relazione, stimolanti culturalmente, in cui sia possibile espletare collaborazione e che la scuola vi possa perseguire uno sviluppo migliorativo sia per se stessa sia per i suoi rapporti con la società.

La specificità dell'insegnante di San Marino

L'identità professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia sammarinese si è venuta definendo, negli ultimi anni, su basi sostanzialmente diverse da quelle precedenti. Il punto di partenza di questo processo può essere simbolicamente individuato nella Legge n. 60/1980, con la quale la Repubblica di San Marino definiva la collocazione a pieno titolo della scuola dell'infanzia nel sistema scolastico, assegnandole il compito specifico di primo gradino del percorso formativo extra-familiare.

Questo riconoscimento può essere considerato il punto di arrivo di un Itinerario di qualificazione iniziato in parallelo con il rinnovamento della scuola materna italiana e nello stesso tempo l'avvio di una positiva differenziazione rispetto alla realtà italiana stessa.

In conseguenza, le caratteristiche attuali dell'insegnante sammarinese definiscono un'identità professionale nuova e ricca di elementi di forte positività (individuabili anche nel curriculum di formazione universitaria), frutto della citata nuova impostazione legislativa e delle scelte operate dalla dirigenza scolastica e dal collegio dei docenti negli ultimi anni.

Tra di essi, è opportuno ricordare innanzitutto quello relativo alla piena responsabilizzazione degli insegnanti nella organizzazione funzionale della scuola. Una responsabilizzazione fondata concretamente sugli ampi margini di flessibilità lasciati agli insegnanti stessi per quanto riguarda la determinazione degli orari di lavoro e in generale l'utilizzazione delle risorse umane assegnate alla singola scuola. Nella scuola dell'infanzia sammarinese, infatti, spetta ai docenti delle singole scuole definire su base settimanale la distribuzione più congruente dell'orario di lavoro in funzione delle esigenze della programmazione e fermo restando, ovviamente, il vincolo dell'orario di apertura del servizio e del carico di lavoro individuale.

Spetta inoltre ai docenti stessi definire l'utilizzazione del personale (assegnato alle scuole secondo criteri oggettivi) in funzione della specificità delle sezioni e dell'eventuale presenza di allievi con deficit o in situazione di handicap.

In secondo luogo, si presenta come elemento di grande rilevanza la scelta, da tempo consolidata, di collegare strutturalmente l'aggiornamento con la

programmazione e con l'innovazione attraverso la costruzione su base annuale di progetti pedagogici e didattici comuni, da interpretare operativamente nelle singole e specifiche situazioni scolastiche e da verificare con incontri periodici. Questa scelta ha consentito alle insegnanti di San Marino di costruire un lessico professionale comune, di avviare esperienze significative di ricerca-azione sui temi della didattica, di individuare modalità permanenti di scambio di informazioni funzionale a far ricadere positivamente su tutti i plessi i risultati delle esperienze condotte nelle singole scuole. Ancora, questa scelta ha consentito di introdurre progressivamente e criticamente nella scuola tutti gli elementi di rinnovamento che oggi vengono formalizzati negli Orientamenti.

Infine, un significato molto importante per la qualificazione del corpo docente lo ha avuto il Centro di Documentazione, attivato da molti anni presso la direzione didattica e condotto a rotazione da insegnanti distaccati temporaneamente dall'insegnamento. Il ruolo del Centro non si è sviluppato soltanto sui temi della documentazione a posteriori dell'esperienza svolta, ma si è invece articolato in quelli della definizione preventiva dei diversi temi di ricerca, pedagogica e didattica, del sostegno all'attività svolta nelle singole scuole, della gestione dei progetti di intervento di livello interscolastico: quali quelli relativi a diverse sperimentazioni di ricerca-azione, alla continuità con la Scuola Elementare, con il Nido, all'apertura della Ludoteca.

Indice:

Introduzione pag. 3

Presentazione pag. 5

PARTE PRIMA

L'idea di società pag. 9

L'idea di infanzia pag. 13

L'idea di Scuola dell'Infanzia pag. 15

Il progetto educativo per la scuola
dell'infanzia della Repubblica di San Marino pag. 19

PARTE SECONDA

Il curriculum pag. 29

PARTE TERZA

La programmazione educativa e didattica pag. 59

PARTE QUARTA

La formazione degli insegnanti pag. 71

