

Raccomandazioni
per la comprensione e l'attuazione delle
Indicazioni nazionali per i Piani Personaliz-
zati delle Attività Educative
nelle Scuole dell'Infanzia

Premessa

L'attenzione per l'infanzia e per la sua scuola si fonda sulla sempre più precisa consapevolezza dei diritti della bambina e del bambino¹, così come sono presenti nella nostra coscienza, riconosciuti dalla Costituzione nel quadro dei diritti della persona, più volte riaffermati nei documenti degli organismi internazionali, e si connette alle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto nel nostro tempo.

La scuola per l'infanzia è diventata vera e propria istituzione educativa soltanto nel secolo scorso, avendo per lo più svolto, in precedenza, funzioni di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita. Oggi, a suo riguardo, si sono, però, ormai consolidate maturazioni pedagogiche irreversibili, peraltro storicamente espresse da una grande tradizione cui, a partire dalle sorelle Agazzi e dalla Montessori, non sono mancati contributi di rilievo da parte di studiosi ed educatori italiani.

Al modello tradizionale di scuola dell'infanzia come semplice luogo di vita sono progressivamente subentrate esplicite connotazioni di «scuola», comunque mantenute in una visione unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda, delle relazioni umane che vive, nonché di una concezione pedagogica che riconosce il valore primario e fondante della cooperazione delle famiglie, insieme a quello dell'animazione partecipata della comunità locale, nel processo educativo.

A partire dalla legge n. 444/1968 fino ad oggi, sullo sfondo di un articolato pluralismo culturale ed istituzionale valorizzato dalla legge n.62/1999 e da numerose iniziative intraprese da enti e privati, dalle Regioni e degli enti locali, la scuola dell'infanzia si è configurata a pieno titolo parte integrante del sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese e strumento fondamentale di giustizia educativa per tutti i bambini, «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3 della Costituzione). Ciò è testimoniato anche dalla costante espansione dei tassi di iscrizione e di frequenza, ormai vicini alla totalità, e rafforzato dall'azione di sperimentazione e di innovazione svolta dal personale della scuola, alla quale enti, istituzioni, associazioni professionali, organizzazioni sindacali, la ricerca e la pubblicistica specializzata hanno costantemente offerto stimoli e sostegno.

L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come completa generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti il principio della migliore educazione possibile nell'età dell'infanzia per lo sviluppo dell'uomo e del cittadino. Tutto questo in un quadro di sistema che, secondo il disegno del Titolo V della *Costituzione* (e della legge n. 59/97) vede sempre più affidate allo Stato funzioni di indirizzo e di governo e alla periferia, istituzioni scolastiche ed enti locali, quelle relative ad un'autonoma gestione del servizio.

È senza dubbio anche conseguenza dell'importanza riconosciuta al servizio educativo ed istituzionale della scuola dell'infanzia la decisione legislativa di innalzare ulteriormente la qualità culturale e pedagogica della formazione iniziale dei docenti e di allineare la durata di tale formazione a quella dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

¹ Successivamente si useranno soltanto i sostantivi 'bambino', 'bambini'. Essi si riferiscono al "tipo" persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente è tenuto, invece, a considerare con la dovuta attenzione nella concreta azione educativa e didattica.

I. Infanzia, società, educazione

1. Una società in movimento

La società italiana è caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono un'attenta considerazione.

La pluralità dei modelli di comportamento e degli orientamenti di valore, la presenza di nuove ed incidenti forme di informazione e la proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo rendono difficili il controllo, la gestione e l'equa distribuzione delle risorse nel territorio e nel tessuto sociale. Tuttavia, la rapidità dei processi di transizione, che sta alla base di un diffuso senso di insicurezza sui valori e di una crescente contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, si profila al tempo stesso ricca di potenzialità educative.

L'espandersi delle reti informatiche e dei linguaggi mass-mediali, ad esempio, pur rischiando di produrre effetti di conformismo e di indurre abitudini di ricettività passiva, rappresenta non di meno un'importante fonte di possibili, positive stimolazioni culturali. La diffusione dei mezzi telematici ed informatici, infatti, introduce senza dubbio opportunità cognitive di grande rilevanza, anche se può dar luogo a condizioni di isolamento desocializzato e alla prevalenza di linguaggi digitali sulle altre forme analogiche di relazione e di espressività umane.

L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluri-etnica, infine, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza, quando non addirittura di razzismo, può tradursi in un'occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva e negoziata delle diversità come valori umani, culturali e democratici.

E' anche in tale insieme di riferimenti che si definiscono il compito e la funzione della scuola dell'infanzia nell'attuale sviluppo della nostra comunità nazionale.

2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

Tanto nelle rappresentazioni culturali che nei contesti reali di vita sono presenti alcune contraddizioni che inducono, a volte, elementi di disorientamento nella pratica educativa.

Sono diffuse varie immagini dell'infanzia, in particolare ad opera dei media che, se colgono alcuni aspetti della realtà, tendono spesso a proporre una visione allarmistica e quantitativamente scorretta della realtà dei bambini e dei loro problemi, falsando il riconoscimento dell'autentica condizione infantile qualora vengano assunte in maniera unilaterale. La proclamazione della centralità dell'infanzia, pur avendo trovato anche in questi ultimi anni significative risposte istituzionali (come l'istituzione della Commissione Bicamerale sull'infanzia e dell'Osservatorio Nazionale sui problemi dei minori), legislative (come le leggi 285/97 e 269/98) e di animazione territoriale (come i molti progetti per le "Città sostenibili dei bambini e delle bambine" attivati in molte parti del Paese) è a volte contraddetta dal ricorrere di situazioni che la relegano in posizioni emarginate e che rendono difficoltoso il pieno rispetto dei diritti di ogni bambino.

All'accrescimento quantitativo delle attenzioni verso l'infanzia, tuttavia, talvolta corrispondono fenomeni di distorsione delle offerte sul piano cognitivo e di impoverimento su quello umano, motivazionale ed immaginativo. L'affermazione della dignità del bambino è contrastata, spesso, in questo modo, dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo, e la condizione di

diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, empatia, identità, affermazione ed espansione dell'Io, significato, appartenenza ed autonomia.

Permangono inoltre disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali e culturali, ed emergono nuove forme di povertà, dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani di vivibilità ed alla insufficiente disponibilità di luoghi e di opportunità di crescita, di gioco e di creatività.

La famiglia, pur nella varietà delle sue attuali configurazioni, presenta due connotazioni particolarmente ricorrenti e rilevanti, costituite dalla persistente tendenza alla nuclearizzazione, da un lato, e dall'affermazione del nuovo ruolo sociale della donna, dall'altro.

Tale contesto include elementi che possono favorire una migliore realizzazione personale, aumentare il grado di responsabilizzazione dei genitori, consentire una migliore capacità di lettura, comprensione e soddisfazione dei bisogni e delle esigenze dei bambini, incoraggiare una più condivisa accettazione dei compiti, riscoprire e rivalorizzare ruoli e funzioni di tutti i componenti del nucleo familiare, anche utilizzando strumenti legislativi come le nuove leggi per i congedi parentali e per l'istituzione di nidi presso i luoghi di lavoro dei genitori.

Al tempo stesso, tuttavia, può comportare vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi.

La coesistenza di scenari così profondamente diversificati e contrastanti impegna quindi la scuola a svolgere un ruolo di presenza critica, in collaborazione ed in armonia con la famiglia e gli enti locali, per la piena affermazione del significato e del valore dell'infanzia alla luce dei principi educativi dell'uguaglianza, della libertà, dell'autorevolezza, del gratuito reciproco servizio e dell'amorevole solidarietà.

Questo ruolo attivo e critico può portare, in alcuni casi, ad un'interazione tra scuola dell'infanzia e famiglia che non si sviluppa, come invece dovrebbe sempre essere, su un piano paritario e cooperativo, bensì inclina verso forme che possono anche essere di tipo suppletivo o integrativo. Ciò accade, soprattutto, quando le conseguenze delle modificazioni della famiglia contemporanea sfociano in alcune situazioni di disagio di cui è responsabilità educativa dell'istituzione scolastica farsi carico.

La scuola dell'infanzia, in questi casi, può, da un lato, proporsi come supporto organizzativo, laddove esigenze di lavoro ed assenza di risorse (sociali, umane ed economiche) impongano questa necessità di aiuto; d'altro canto, far vivere al bambino un'esperienza di serenità e di gratuità educativa.

La qualificata funzione formativa della scuola dell'infanzia, integrata con quella offerta da altre risorse e competenze educative territoriali, può svolgere, allora, una preziosa funzione nella crescita delle consapevolezze culturali e comportamentali necessarie a riportare i bambini e l'infanzia al centro delle preoccupazioni di tutti.

3. Il bambino soggetto di diritti

Spettano ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili - sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali- alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita individuale e sociale, intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

La personalità infantile va inoltre considerata nel suo essere e nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo.

Lo sviluppo armonico ed integrale di tale personalità implica, pertanto, il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, spirituale (art. 4 della Costituzione), alle quali rispondo-

no la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni umane, la flessibilità e l'adattabilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze (*sapere*) e di abilità (*saper fare*) che devono diventare competenze personali (*essere* di ciascuno), la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un clima di affettività positiva, di comprensione empatica e gioiosità ludica.

La promozione della qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare, a cominciare dalla famiglia. La scuola per l'infanzia si propone, quindi, di rendere la scuola stessa un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate.

I tratti che definiscono e strutturano la scuola dell'infanzia nella molteplicità delle sue dimensioni pedagogiche e istituzionali si pongono come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti.

4. Ambienti di vita e contesti educativi

La domanda di educazione può essere soddisfatta in maniera soddisfacente quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità. E' quindi utile avere presenti tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una prospettiva che li considerasse isolatamente, o peggio, in modo antagonistico, risulterebbe dannosa per la qualità dell'educazione.

La scuola dell'infanzia non deve mai perdere di vista il fatto che la famiglia rappresenta il contesto primario e fondamentale nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà; per strutturare categorie logiche ed affettive; per esercitare le sue capacità linguistiche fino allo sviluppo dei processi simbolici e delle abilità espressive; per orientarsi nella valutazione dei rapporti umani ed avviarsi alla conquista e alla condivisione delle regole e dei modelli delle relazioni interpersonali attraverso l'interiorizzazione delle norme di comportamento sociali e la loro progressiva strutturazione in un sistema di valori personali.

La scuola poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive nel suo territorio in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, credenze, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono, comunque, grande importanza formativa.

In questo senso, la scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità delle esperienze vitali dei bambini, e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere un'intenzionale funzione di arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle iniziative educative del non formale (famiglia, gruppi parrocchiali e non, mass media ecc.) e dell'informale.

L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano, perciò, un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di conoscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. E' sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti dei primi distacchi e dei primi significativi passi verso l'autonomia, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti. Ciò, in particolare, per i bambini che non hanno ancora raggiunto i 3 anni d'età.

Le situazioni connesse a relazioni familiari difficili o a condizioni socioambientali di precarietà richiedono una cura specifica della scuola e un'adeguata preparazione dei docenti (mai disgiunta da sensibilità umana), senza peraltro mai trascurare la ricerca di una costante e costruttiva collaborazione con i genitori.

II. Il bambino e la sua scuola

1. Obiettivi generali del processo formativo nella scuola dell'infanzia

Il processo educativo promosso nella scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema di istruzione e di formazione del Paese, alla formazione integrale della personalità dei bambini, nella prospettiva di soggetti liberi, responsabili, critici ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale, europea ed internazionale.

Tale processo, mediante apposite e qualificate attività educative e didattiche, esercita e valorizza al massimo livello possibile le capacità affettive, psicomotorie, cognitive, operative, sociali, estetiche, morali e religiose dei bambini e li trasforma in competenze che appartengono al loro essere personale e che, perciò, essi impiegano con naturalezza nelle diverse situazioni di vita.

In questa maniera, il processo educativo promosso nella scuola dell'infanzia, irrobustendo sempre meglio l'identità, l'autonomia, la creatività, la progettualità, la cultura, la socialità, il gusto estetico, il senso morale e religioso dei bambini, apporta il suo specifico contributo alla realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità educative, all'orientamento e a quel pieno sviluppo della personalità che permette a ogni cittadino di concorrere «al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione).

Lo sviluppo del bambino, che è fin dalla nascita predisposto e orientato verso la comunicazione, il contatto e la risposta sociale, ha la sua genesi nelle esperienze relazionali che costituiscono un insieme significativo e unitario dotato di una propria organica coerenza. Come la famiglia è il primo e il più importante di questi contesti nel quale si delinea la personalità del bambino, la scuola dell'infanzia costituisce a sua volta un contesto di apprendimento e di sviluppo che definisce ulteriormente l'identità dei bambini, ne favorisce l'autonomia e ne stimola intenzionalmente le competenze.

a) Maturazione dell'identità

In relazione a questo aspetto, la scuola dell'infanzia mira al rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive e comunicative.

Una tale prospettiva formativa richiede e sollecita il radicamento, nel bambino, dei necessari atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia positiva nelle proprie capacità, di motivazione al passaggio dalla semplice curiosità all'atteggiamento della ricerca; richiede inoltre di imparare a vivere in modo equilibrato e costruttivo i propri stati affettivi, ad esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni, nonché a rendersi progressivamente sensibile a quelli degli altri.

La scuola dell'infanzia rappresenta, poi, di per sé un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino nel riconoscere e nell'apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere l'identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione e dell'incontro con comunità e culture diverse da quella di appartenenza.

b) Conquista dell'autonomia

La scuola dell'infanzia, mediante un'opera di continua e proficua collaborazione con la famiglia, che diventa ancora più indispensabile in presenza di bambini di età inferiore ai tre anni, contribuisce in modo consapevole ed efficace alla progressiva conquista dell'autonomia.

Tale conquista richiede che venga sviluppata nei bambini la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali e normativi diversi, nel necessario riconoscimento delle dipendenze operanti nella concretezza dell'ambiente naturale e sociale. Ciò significa che il bambino si rende disponibile all'interazione costruttiva con l'adulto, gli altri bambini, il diverso da sé e il nuovo, aprendosi alla scoperta, all'interiorizzazione ed al rispetto pratico di valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la responsabilità, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune.

Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni e di prendere coscienza della realtà, nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista.

c) Sviluppo delle competenze

Sotto questo riguardo la scuola dell'infanzia sollecita il bambino nelle prime sistematiche esperienze di scambio tra pari, impegnandolo in forme per lui inedite di costruzione sociale della conoscenza, di riorganizzazione dell'esperienza, di esplorazione e ricostruzione della realtà territoriale, consolidando ed estendendo, in questo modo, le sue abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche, intellettive, sociali, estetiche, morali e religiose.

Mettendo sempre al centro la strategia del gioco, inoltre, essa lo stimola alla produzione ed interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante l'utilizzazione di una molteplicità ordinata e funzionale di strumenti linguistici e di rappresentazione simbolica della realtà. Nel contempo, rivolge particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze e di abilità relative agli specifici campi di esperienza indicati nella parte III.

Analogamente, la scuola dell'infanzia valorizza l'intuizione, l'immaginazione, il sentimento di gusto e l'intelligenza creativa e mostra come queste risorse siano indispensabili per affrontare e risolvere in maniera soddisfacente tutti i problemi che si incontrano nella vita, da quelli relazionali e morali a quelli intellettuali ed operativi.

2. Dimensioni dello sviluppo

Al loro ingresso nella scuola dell'infanzia, i bambini hanno già una loro storia personale, che li ha condotti a possedere un complesso patrimonio di conoscenze, abilità, atteggiamenti, orientamenti valoriali, abitudini. Essi appaiono soggetti attivi, curiosi, interessati a conoscere e capire, in grado di interagire con gli altri e col mondo, e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare ulteriormente la realtà.

Lo sviluppo socioaffettivo e le attività cognitive dei bambini, comunque, avvengono, e si devono interpretare e valutare, all'interno del contesto familiare, sociale e culturale in cui sono inseriti. La famiglia e la scuola dell'infanzia, in questo senso, se tra loro connesse, comunicanti e capaci di comprendersi, potenziano il senso dell'identità, delle competenze e della progressiva autonomia dei bambini.

Il contesto di apprendimento e di sviluppo offerto dalla scuola va sempre culturalmente situato e non astrattamente decontestualizzato. Al suo interno si definiscono, si svolgono e vengono valutati, secondo i valori della famiglia e della comunità di appartenenza, l'acquisizione delle regole di vita sociale, gli apprendimenti, le relazioni con gli altri, il lavoro individuale o di gruppo nella so-

luzione dei problemi, l'acquisizione del controllo emotivo, l'espressività attraverso diversi linguaggi, i primi approcci alla lingua scritta, ai numeri e all'osservazione scientifica della realtà; sempre al suo interno, inoltre, si affrontano e si possono risolvere in forme che favoriscono lo sviluppo, i problemi della tolleranza e della negoziazione dei conflitti cognitivi e sociocognitivi.

Per favorire lo sviluppo educativo è allora compito della scuola offrire ai bambini le necessarie mediazioni tra le diversità, il contenimento affettivo, le occasioni stimolanti ma controllate e progressive di confronto cognitivo e sociale.

Le esperienze socioaffettive, le attività cognitive, ogni forma di espressività e di movimento avvengono nella scuola in situazioni sociali e ambientali intenzionalmente strutturate e finalizzate. Esse implicano rappresentazioni trasparenti sui traguardi auspicabili di ciò che è appropriato per i bambini alle diverse età, la definizione condivisa delle regole con la famiglia e la comunità, il coinvolgimento delle famiglie e delle risorse umane del territorio.

Prima dei tre anni. Un'attenzione particolare, in questo contesto, va ovviamente riservata ai bambini che entrano nella scuola prima dei tre anni.

Essi, in genere, hanno già sviluppato numerose competenze: hanno un'identità e una storia relazionale e cognitiva; hanno acquisito il movimento autonomo con sicurezza; possono ottenere rapidamente il completo controllo delle proprie funzioni fisiologiche ed alimentarsi da soli soprattutto se vivono tra pari che hanno già raggiunto questi traguardi; hanno acquisito le principali strutture linguistiche (sono possibili ritardi apparenti nei casi di bilinguismo o di esposizione a una lingua diversa da quella parlata in famiglia); sono capaci di decodificare una pluralità di situazioni comunicative in modo appropriato, interpretando i segnali verbali e non verbali; imitano in modo articolato e intenzionale le attività degli adulti e degli altri bambini e le sviluppano in prime forme progettuali individualmente o con altri bambini; sono nel pieno sviluppo del gioco simbolico e delle capacità di drammatizzazione; possono esprimersi con una pluralità di linguaggi (grafico-pittorici, plastici, musicali, motori) che è prudente avvalorare; manifestano un'affettività intensa che, se necessita di un apposito contenimento da parte dell'adulto (soprattutto, per aiutarli a controllare le paure tipiche dell'età: dei rumori forti, delle persone sconosciute, del buio, degli animali, del pericolo di cadere o del vuoto), è, però, articolata e si esprime già in precise preferenze e anche in incipienti amicizie; hanno acquisito, in famiglia e al nido, una serie di regole sociali e sono consapevoli dei primi doveri e delle prime trasgressioni; sono interessati alla lettura di storie e riescono a ricostruirle attraverso le immagini, soprattutto se legate ad esperienze affettive e quotidiane significative; hanno grandi e instancabili capacità esplorative degli ambienti e degli oggetti; sanno esercitare la memoria in attività ludiche o espressive (filastrocche, semplici danze, semplici canti), soprattutto se in situazioni ricorrenti e rituali; riconoscono con certezza se stessi riflessi nello specchio e cominciano ad elaborare le prime "teorie" sulla mente degli altri, che si consolideranno con il raggiungimento del quarto anno.

Lo sviluppo possibile per i bambini tra i due e i tre anni, tuttavia, è fortemente segnato dalle esperienze precedenti: la relazione con i genitori, le esperienze sociali più o meno allargate e deprivate, i valori culturali e le modalità comunicative praticate in famiglia (ad esempio relativamente alle differenze tra maschi e femmine, al rapporto con gli adulti, alle regole, all'impegno nell'apprendimento, alla libertà nel gioco). I bambini tra i due e i tre anni che provengono da contesti familiari meno coerenti per tradizioni culturali e/o valori con il contesto scolastico possono avere, perciò, bisogno, soprattutto nei primi tempi di permanenza a scuola, di maggiori attenzioni personali, di un più coerente sforzo di mediazione didattica e relazionale da parte degli insegnanti e di una maggiore partecipazione dei genitori alle loro attività didattiche.

Sul piano linguistico, quando ormai il bambino conosce, usa o presuppone il significato di 400/500 termini, possono affiorare le prime eventuali difficoltà di pronuncia che si esprimono nella balbuzie tonica e/o clonica. È il momento migliore per rassicurarlo, insieme ai genitori, non mostrando alcuna ansietà e non dando eccessiva attenzione al problema (il bambino pensa di parlare normalmente), ma anche creando le condizioni perché possa risolverlo, come capita nella maggio-

ranza dei casi entro i sei anni, da solo (per esempio, non sovrastarlo mai con la propria voce, mentre si esprime; abituare tutti gli interlocutori a parlare uno per volta, curare l'ordine dell'interazione verbale tra bambini). In ogni caso, non serve medicalizzare il problema e ricorrere alla consulenza degli specialisti. Gli interventi educativi sono molto più efficaci.

Dopo i tre anni. Se il bambino di tre anni corre, manipola oggetti, inventa, imita, ripete, sperimenta semplici modalità esplorative, a quattro-cinque anni è molto più capace di controllo e di pianificazione del comportamento, che ora organizza in vista di scopi intenzionali e strategici.

Ugualmente, per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, se esso parte da una base percettiva, motoria e manipolativa, si articola progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali.

Anche sul piano percettivo, se a tre anni è presente un consistente grado di sincretismo, dimostrato dalla rigidità nell'articolare i rapporti fra il tutto e le parti, a cinque anni, il bambino è ormai in grado di procedere al confronto sistematico di stimoli complessi e di valutarne somiglianze e differenze.

Per quanto riguarda la rappresentazione dello spazio, se a tre anni egli è attento alle relazioni topologiche senza tuttavia rilevare mutamenti nell'orientamento spaziale degli oggetti, a cinque anni già coglie la rotazione, anche se con difficoltà rispetto all'immagine speculare. Uguali progressi si notano nell'elaborazione di schemi temporali e causali.

L'interazione affettiva rimane il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue relazioni sociali ed i suoi schemi conoscitivi, servendosi della mediazione interpersonale per strutturare i significati e per interpretare la realtà.

La concettualizzazione si sviluppa infatti a partire da una rappresentazione globale degli eventi abituali propri del vissuto familiare e sociale caratterizzati da uno scopo e definiti da sequenze spazio-temporali in cui oggetti e attori hanno una parte e sono causalmente connessi: i bambini identificano in tal modo i caratteri percettivi e funzionali degli oggetti, costruendo mappe e rappresentazioni categoriali con le quali ordinano in maniera articolata cose, eventi e qualità, sostenuti in questo dall'esperienza stessa della scuola dell'infanzia, che consente loro di esercitarsi in compiti cognitivi nuovi e di impegno progressivamente maggiore.

La ricostruzione di eventi complessi e la mappatura di concetti avvengono attraverso relazioni di significato, che rimandano innanzi tutto al vissuto individuale e, soltanto successivamente, pervengono a connessioni di carattere generale e formale. A quattro o cinque anni, infatti, ci si serve ancora e soprattutto del contesto, in cui confluiscono elementi di natura affettiva e sociale, per capire discorsi, frasi, parole, situazioni, anche se è già in via di acquisizione la capacità di connettere correttamente eventi complessi e sequenze di azioni tramite la prime relazioni formali di natura temporale e causale.

Ferma restando l'importanza del gioco in tutte le sue forme ed espressioni, il gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione rappresenta l'ambito privilegiato in cui si sviluppa la capacità di trasformazione simbolica. Nel gioco si imitano gli altri bambini e gli adulti, si assumono ruoli diversi, si sperimentano comportamenti ed emozioni, si fa un uso flessibile ed articolato dei linguaggi, si pongono a confronto desiderio e realtà, immaginazione e dati di fatto, attese e possibilità effettive.

Dai tre ai cinque anni i bambini imparano a condividere socialmente il gioco, a pianificare una trama, a gestire ruoli e regole di una certa complessità, ad affrontare e risolvere eventuali conflitti, ad attribuire più di un significato simbolico ad uno stesso oggetto, a rappresentare ed integrare emozioni, ansie e paure. Questa attività si presenta quindi come un potente strumento per lo sviluppo, che rende possibile l'accettazione dei limiti posti ai bisogni ed ai desideri, l'acquisizione delle prime regole sociali e morali, l'espressione di sentimenti positivi e negativi, la regolazione delle emozioni attraverso lo scambio verbale e il rapporto con gli altri.

Una evoluzione di grande portata riguarda anche la capacità di vivere ed elaborare sentimenti ed emozioni. All'inizio (si pensi, ad esempio, alle paure tipiche dei quattro e dei cinque anni: mostri, fantasmi, streghe, visite mediche, eventi naturali più o meno catastrofici, scene cruente viste in

televisione ecc.), sentimenti ed emozioni sono vissuti ed espressi in modo immediato e diretto, con una possibilità molto ridotta di elaborazione e di distanziamento. In seguito, grazie anche alle mediazioni relazionali e comunicative di adulti significativi, a partire dai familiari e dai docenti, la capacità di far uso del discorso e della rappresentazione simbolica facilita la comprensione empatica degli stati emotivi altrui e la oggettivazione dei propri.

I processi della socializzazione e cognitivi sono favoriti dal gruppo dei pari, che si presenta come totalità dinamica nella quale, attraverso le sue varie articolazioni, ogni soggetto influenza gli altri ed è a sua volta influenzato da loro, e consente di sperimentare diverse posizioni sociali (di attività o di passività, di iniziativa o di acquiescenza, di autonomia o di dipendenza) in una situazione di coesione e di vicinanza interpersonale non competitiva.

Nelle relazioni con i coetanei, oltre che in quelle con gli adulti, i bambini sperimentano l'esistenza di regole e norme specifiche e generali, giungendo anche a cogliere le ragioni della loro necessità. Le norme etiche, progressivamente interiorizzate, acquistano, in virtù dei sentimenti di empatia e di cordialità che le devono sostanziare, un senso che si estende oltre il piano cognitivo e pragmatico per collocarsi in rapporto all'intera esperienza del bambino. Ciò implica una solida formazione affettiva e morale.

Cautele metodologiche. Data la grande variabilità individuale esistente nei ritmi e tempi dello sviluppo, negli stili cognitivi, nelle sequenze evolutive e nella acquisizione di abilità particolari, i quadri di riferimento sopra indicati non vanno assunti come indicatori evolutivi rigidi e tantomeno assoluti.

Non si possono, inoltre, ignorare le particolari difficoltà connesse alle situazioni di handicap, di disagio e di svantaggio nonché le discontinuità talvolta rilevabili nello sviluppo di alcune strutture psicologiche che si possono manifestare con momentanei regressi, spesso dovuti semplicemente alla introduzione di nuove modalità relazionali e procedure didattiche.

In ogni caso, lo sviluppo non è mai un fatto lineare o esclusivamente funzionale, ma va sempre interpretato in relazione ai contesti di socializzazione e di educazione nei quali si svolge. Nell'osservazione sistematica del bambino è, quindi, opportuno non adoperare criteri classificatori e procedure di tipo quantitativo, ma preferire la dimensione narrativa e la contestualizzazione dei comportamenti. I livelli raggiunti da ciascuno richiedono infatti di essere descritti più che misurati e compresi più che giudicati, poiché il compito della scuola è di identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di realizzarsi al massimo grado possibile.

In questa prospettiva, sono indispensabili il riconoscimento delle difficoltà cognitive, delle esigenze emotive e delle richieste affettive di ciascuno e la consapevolezza che il modo in cui ogni bambino percepisce se stesso nella sua situazione sociale ed educativa costituisce una condizione essenziale per la sua ulteriore crescita personale.

3. Sistemi simbolico-culturali

Nell'età della scuola dell'infanzia si sviluppano le competenze simboliche e si manifesta la capacità di avvalersi, in termini sia di fruizione sia di produzione, di sistemi di rappresentazione riferibili a diversi tipi di codici.

I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati, che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà.

Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transizioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere.

In quanto forme di organizzazione della conoscenza adulta (lingue, mito, scienza, storia, arti), essi sono punti di forte riferimento per l'insegnante e, di conseguenza, costituiscono anche componenti fondamentali della sua preparazione: infatti, soltanto se è in grado di controllarne direttamente i contenuti e di apprezzarne il valore, egli può avvicinare positivamente ad essi i bambini e disporre dei quadri di competenza necessari per intervenire adeguatamente sullo sviluppo delle loro capacità, aspirazioni e tendenze, attraverso l'organizzazione di attività didattiche adeguate e coerenti.

I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti ed i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, leggi, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale. Essi, inoltre, definiscono contesti di esercizio rivolti alla valorizzazione di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali.

Pur ammettendo una certa relativa indipendenza fra i diversi settori considerati, si deve, tuttavia, richiamare la connessione esistente, in ogni sistema simbolico, tra il pensare, l'intuire, il sentire, il ricordare, il comprendere, l'agire e il fare, e tenere presenti le interrelazioni esistenti fra loro e fra le forme di intelligenza che ad essi ineriscono o di cui sono espressione.

4. Continuità educativa

L'identità del bambino, che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità educativa, si sostanzia di un complesso intreccio di influenze. Le modalità dello sviluppo personale, inoltre, presentano, come già si accennava, dinamiche evolutive che possono essere asincroniche e non mantenersi allo stesso livello nei passaggi fra le diverse istituzioni educative a livello sia orizzontale (scuola dell'infanzia, famiglia, gruppo dei pari, chiesa, aggregazioni territoriali ecc.), sia verticale (dal nido alla scuola dell'infanzia alla scuola primaria). Ciò esige, da parte della scuola, la competenza professionale di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che i bambini compiono nei loro vari ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo corrispondente ai ritmi evolutivi individuali.

Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola dell'infanzia e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configuri come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze formative precedenti, collaterali e successive del bambino. E' quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione orizzontale e verticale, a raccordi che consentano alla scuola dell'infanzia di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalle comunità. Appare, poi, pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità.

La circostanza, se vale sempre, diventa particolarmente cruciale quando ci si deve preparare ad accogliere bambini d'età inferiore ai tre anni, o ad accompagnare alla scuola primaria bambini d'età inferiore ai sei anni. Essi non possono giungere in ambiente che non solo non conoscono, ma che sentono affettivamente estraneo e non interessato ai loro pensieri, sentimenti e timori.

Risultati concreti di raccordo possono essere perseguiti mediante comuni iniziative educative e didattiche (a partire dalle attività di programmazione), il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l'organizzazione dei servizi ed il rapporto organico (stage, visite, progetti di azione comuni ecc.) fra le scuole e le istituzioni del territorio.

Fra le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità si evidenziano l'attenzione da riservare, in stretta collaborazione con le famiglie, all'accoglienza dei bambini (sia ogni giorno, sia, a maggior ragione, a chi entra per la prima volta nella scuola dell'infanzia), all'osservazione sistematica del comportamento, alla equilibrata formazione delle sezioni e, quando servono, dei

gruppi di livello, di compito od elettivi, alla flessibilità dei tempi, alla predisposizione degli spazi ed alla scansione delle attività, al coinvolgimento della famiglia nella compilazione del Portfolio delle competenze personali.

Ugualmente essenziali sono i momenti di interazione con gli educatori dell'asilo nido, volti a predisporre occasioni di incontro e comuni modalità di osservazione del comportamento dei bambini che passano da questa struttura educativa alla scuola dell'infanzia.

Una particolare cura va riservata alla continuità con la scuola primaria, finalizzata al coordinamento degli interventi didattici negli anni ponte, alla comunicazione dei contenuti del *Portfolio delle competenze personali* dei bambini e dei percorsi didattici effettuati, alla connessione fra i rispettivi impianti metodologici e didattici ed alla eventuale organizzazione di attività comuni.

Uno strumento importante per realizzare queste prospettive è la programmazione coordinata di obiettivi formativi, itinerari e strumenti di osservazione e verifica, accompagnata da momenti condivisi di formazione per gli insegnanti dei diversi ordini di scuola, come già sta avvenendo in modo significativo in molte realtà di Istituti Comprensivi.

Un ruolo strategico nella promozione di tutte le ricche dimensioni della continuità è affidato alla figura del coordinatore delle attività didattiche di plesso, nonché ai docenti *tutor* dei bambini di una sezione, incaricati di seguirli per l'intera durata della scuola dell'infanzia.

5. Diversità e integrazione

La scuola dell'infanzia accoglie tutti i bambini, anche quelli che sono in situazione di handicap grave o che presentano, comunque, disagi e difficoltà più o meno intense di adattamento e di apprendimento.

Per essi, oltre che un diritto sociale e civile, costituisce una opportunità educativa molto efficace. I bambini, a maggior ragione quelli in situazione di handicap, devono potersi integrare nella esperienza educativa della scuola dell'infanzia, così da essere riconosciuti e riconoscersi come membri attivi della comunità scolastica e sociale in cui vivono, ed essere coinvolti nelle attività che vi si svolgono. Riceveranno da queste esperienze straordinarie sollecitazioni umane e culturali.

La presenza nella scuola di bambini in situazione di handicap o di disagio, tuttavia, è fonte di una dinamica di rapporti e di interazioni così unica e preziosa da costituire, a sua volta, una significativa e rilevante occasione di maturazione per tutti. Grazie a questa presenza, infatti, non solo ogni bambino impara a considerare ed a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante, ma è stimolato a ricercare inedite soluzioni relazionali, comunicative, didattiche ed organizzative che vanno a vantaggio di tutti perché ampliano gli orizzonti di possibilità disponibili a questi diversi livelli.

La scuola offre ai bambini in situazione di handicap e di disagio adeguate sollecitazioni educative, realizzando l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della ordinaria programmazione di classe e di istituto

Tale progetto richiede: una accurata diagnosi funzionale che, prescindere da ogni medicalizzazione dell'appuntamento, consenta non tanto e non solo la conoscenza circoscritta degli eventuali deficit, quanto e soprattutto l'individuazione delle capacità potenziali unitarie del soggetto; il riconoscimento delle risorse educative della famiglia; la promozione delle condizioni organizzative, culturali e professionali in grado di stimolare, nella sezione, nella scuola e nel territorio, la maturazione del soggetto; la messa in campo delle migliori sensibilità e competenze professionali di tipo metodologico e didattico nei momenti dell'azione educativa e della valutazione formativa.

La formulazione dei *Piani Personalizzati delle Attività Educative* considera il soggetto protagonista del proprio personale processo di crescita in tutti gli aspetti della personalità, garantisce l'attuazione di verifiche periodiche e tempestive, nonché la collaborazione con i servizi specialistici di territorio mediante il raccordo fra gli interventi terapeutico-riabilitativi e quelli scolastici, da attuarsi sulla base di apposite intese interistituzionali.

Nella scuola dell'infanzia sono presenti anche bambini le cui difficoltà di apprendimento e i cui svantaggi educativi possono risalire a condizionamenti di natura socioculturale. La loro integrazione va, perciò, favorita con ogni mezzo, in modo da rispondere ai loro specifici bisogni relazionali e cognitivi e da svilupparne e rafforzarne le capacità individuali, curando che da parte dei servizi sociali vengano effettuati, a seconda dei casi, gli indispensabili interventi.

Tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia, e non soltanto gli insegnanti di sostegno, concorrono collegialmente alla riuscita del progetto educativo generale di integrazione, al quale prende significativamente parte anche il personale non insegnante ed ausiliario. Non per niente, a proposito di docenti, nel profilo professionale previsto dalla nuova formazione iniziale di questa decisiva figura della scuola riformata, è inserito per tutti l'obbligo di acquisire le competenze necessarie a trasformare l'integrazione dei soggetti in situazione di handicap o comunque di disagio in una risorsa didattica ed organizzativa per la stessa qualità del lavoro educativo di classe e di scuola.

Un'attenzione particolare va riservata al potenziamento dei contesti di comunicazione, anche in rete, e all'estensione delle opportunità relazionali, mai trascurando la consapevolezza che la tempestività degli interventi educativi di integrazione costituisce una delle forme più efficaci di prevenzione dei disagi e degli insuccessi che ancora si verificano lungo la carriera scolastica.

III. Orientamenti per la definizione dei Piani Personalizzati delle Attività Educative

La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato per lo sviluppo integrale della persona del bambino. Per favorire questo traguardo in tutto il Paese e per trasformarlo in un diritto sociale e civile che ogni bambino può vantare indipendentemente dalle distinzioni di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali (art. 3 della Costituzione), lo Stato ha identificato le norme generali di organizzazione e funzionamento che valgono per tutte le scuole dell'infanzia del sistema nazionale di istruzione della Repubblica. Con questo spirito, il Ministero dell'Istruzione ha preparato le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative*, aventi valore prescrittivo.

Tali *Indicazioni* contengono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (art. 8 del Dpr. 275/99), intesi come l'insieme delle conoscenze e delle abilità che *tutte* le istituzioni scolastiche della Repubblica sono tenute ad utilizzare, anche sulla base dei Regolamenti regionali, per promuovere, nei vincoli assegnati, le competenze finali dei bambini. Non possono evidentemente contenere le modalità operative con cui procedere a questo compito che, peraltro, costituisce il cuore della autonomia professionale dei docenti.

Questa III Parte delle *Raccomandazioni*, tuttavia, pur senza avere alcun valore prescrittivo, intende suggerire ai docenti e alle scuole alcune ipotesi ed orientamenti scientificamente e professionalmente legittimati per organizzare le attività educative per i bambini e per favorire la traduzione delle *Indicazioni Nazionali* nella concretezza delle differenti realtà scolastiche, in rapporto alle domande formative delle diverse comunità territoriali.

1. Dalle *Indicazioni Nazionali* ai *Piani Personalizzati delle Attività Educative*

I docenti delle istituzioni scolastiche sono tenuti a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» presenti nelle *Indicazioni Nazionali* in *obiettivi formativi*, cioè in obiettivi di apprendimento effettivamente adatti ai singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. 275/99). Gli *obiettivi formativi*, in questo senso, sono gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di bambini che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali.

Gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano *obiettivi formativi*, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da 'questi' allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese.

Le istituzioni scolastiche, rispettando i vincoli organizzativi di orario, di organico e di funzioni elencati nelle *Indicazioni nazionali*, sono tenute a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (conoscenze e abilità) prima in *obiettivi formativi* individuali e poi, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche raccolte in adeguate Unità di Apprendimento, nelle *competenze* educative finali di ciascuno.

Gli *obiettivi formativi*, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze dei bambini, nonché le modalità di certificazione delle competenze ac-

quisite (Unità di Apprendimento), vanno a costituire il *Piano Personalizzato delle Attività Educative*, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze personali*.

Le Unità di Apprendimento (obiettivi formativi, scelte dei metodi e dei contenuti, modalità di verifica e di valutazione) che vanno a costituire i *Piani Personalizzati delle Attività Educative* non considerano le conoscenze e le abilità indicate negli «obiettivi specifici di apprendimento» come archivi astratti, ancorché epistemologicamente motivati, da raggiungere, bensì come occasioni per lo sviluppo globale della persona del bambino che interagisce attivamente con la cultura. In questo senso, sono occasioni per sviluppare in maniera armonica e unitaria le capacità (intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose) di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso.

Un soggetto è competente, infatti, quando in grado di mobilitare tutte le sue capacità e, soprattutto, di amplificarle e di ottimizzarle: utilizza le conoscenze e le abilità che possiede per trasformare ed arricchire creativamente il personale modo di essere nel mondo, di stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare i sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita. E, aspetto non irrilevante, sebbene ai livelli richiesti, è *ricosciuto* competente, ovvero esperto e maturo nella ‘messa in opera’ delle sue capacità nei diversi contesti che, a seconda dei ritmi evolutivi, gli sono dati e che egli è chiamato ad affrontare.

Avvertenze operative. Ai fini della valorizzazione dei *Piani Personalizzati delle Attività Educative*, va ricordata l’importanza di lavorare sia con gruppi di allievi della stessa età sia con gruppi di allievi di età diverse, a seconda degli obiettivi formativi che si perseguono nelle diverse attività e momenti della giornata. Dovendo scegliere un criterio prevalente, si suggerisce di adottare i gruppi eterogenei con età molto differenziate (ad esempio dai due anni e mezzo ai cinque) e, qualora sia possibile, lavorare spesso per piccoli gruppi (3-4 bambini). Comunque, nel caso di sezioni numerose e per le attività più strutturate, sono consigliabili anche gruppi omogenei.

Sempre ai fini della valorizzazione dei *Piani Personalizzati delle Attività Educative*, può essere produttivo far coincidere il periodo utile di offerta e distribuzione delle attività didattiche da parte delle istituzioni scolastiche con l’intero anno scolastico, salvo il rispetto delle disposizioni contrattuali e di stato giuridico dei docenti, nonché dei giorni minimi di sospensione dell’attività didattica disposta dalle competenti autorità per le festività di Natale, Pasqua e delle altre feste religiose e civili. In questa maniera, ogni istituzione scolastica, grazie all’autonomia organizzativa e didattica di cui dispone, potrà articolare con una flessibilità mensile, settimanale e, perfino, giornaliera il monte ore annuale delle lezioni in base alle esigenze di apprendimento degli allievi, ai risultati finali da raggiungere in rapporto ai tempi di ciascuno e alle esigenze a volta a volta avanzate dalle famiglie e dal territorio.

2. Campi di esperienza educativa

Se si leggono gli Osa delle *Indicazioni nazionali per le attività educative della scuola dell’infanzia*, e i titoli sotto cui sono stati ordinati, secondo la vecchia logica dei *Programmi* potremmo concludere che i 6 «campi di esperienza» introdotti dagli *Orientamenti* del 1991 («il corpo e il movimento», «i discorsi e le parole», «lo spazio, l’ordine e la misura», «le cose, il tempo e la natura», «messaggi e forme di comunicazione», «il sé e l’altro») sarebbero, adesso, stati ‘ridotti’ a 4. In questo accorpamento, l’ultimo «campo di esperienza» del ‘91 sarebbe, però, diventato il primo, cioè il più importante, mentre gli altri sarebbero stati per un verso accorpati e per l’altro derubricati. L’una e l’altra cosa esprimerebbero una precisa volontà pedagogica e culturale del legislatore.

Le *Indicazioni nazionali*, tuttavia, non seguono affatto la logica dei *Programmi di insegnamento* e nemmeno ripropongono l’idea che esista un centro ministeriale che detta *Orientamenti* pe-

dagogici e culturali per l'attività educativa e didattica che tutti i docenti sono obbligati a seguire e a cui obbligatoriamente ispirarsi. L'elenco degli obiettivi specifici di apprendimento e dei relativi sottotitoli assume, perciò, un significato diverso.

Come spiega il testo delle *Indicazioni*, infatti, «l'ordinamento degli obiettivi specifici di apprendimento sotto alcuni titoli», da un lato, non obbedisce «a nessuna particolare teoria pedagogica e didattica» del Ministero che le scuole e i docenti devono «rispettare e seguire». Sarebbe, del resto, un *vulnus* all'autonomia delle scuole e della cultura, nonché al principio costituzionale di sussidiarietà. È piuttosto «compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti (...) assumersi la *libertà* di mediarli, interpretarli, ordinarli, distribuirli ed organizzarli negli *obiettivi formativi* delle diverse Unità di Apprendimento».

Dall'altro lato, l'ordinamento in questione vuole ricordare alle scuole e ai docenti che è loro compito, nell'arco del triennio, organizzare autonomamente attività educative e didattiche unitarie che trasformino gli obiettivi specifici di apprendimento elencati in competenze degli allievi (art. 13 del Dpr. 275).

In questo senso, gli obiettivi specifici di apprendimento servono da guida per identificare «i *livelli essenziali di prestazione* (intesi come standard di prestazione del servizio di cui all'art. 8 del Dpr. 275/99) che le scuole paritarie della Repubblica sono tenute ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni della loro personalità».

Infine, proprio per l'una e l'altra cosa appena dette, «l'ordinamento degli obiettivi specifici di apprendimento sotto alcuni titoli», continuano a precisare le *Indicazioni*, vuole essere una specie di indice tematico che consenta ad ogni scuola e ai docenti di «assumersi la *responsabilità* di “rendere conto”» alle famiglie, al territorio e allo Stato «delle scelte fatte», delle attività unitarie e significative svolte e dei risultati raggiunti sul piano educativo e didattico.

I sottotitoli, insomma, non vogliono indicare «campi di esperienza» che pretendano una qualche giustificazione teorica di scuola pedagogica, ma soltanto accorpamenti utili per una lettura ordinata e per un immediato e pragmatico riconoscimento di indicatori da impiegare ai fini dell'*accountability*. Essi presuppongono, quindi, in generale, una fortissima valorizzazione dell'autonomia istituzionale delle scuole e professionale dei docenti.

Questo non significa che, le scuole dell'infanzia, nella loro autonomia di ricerca e di sviluppo, non debbano considerare ancora attuali le proposte contenute negli *Orientamenti* del 1991, relative all'organizzazione dell'attività educativa e didattica dei bambini, fondata sulla valorizzazione dei loro «campi di esperienza». E che non possano organizzare la traduzione degli obiettivi specifici di apprendimento elencati nelle *Indicazioni nazionali* alla luce della teoria e della pratica dei «campi di esperienza», già ampiamente sperimentata. Deve essere loro chiaro, tuttavia, che questa proposta non identifica un trascendentale dello spirito umano che risulterebbe, perciò, insuperabile, ma costituisce una scelta epistemologica, pedagogica e didattica che è dovere dell'autonomia di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche mantenere sotto sempre vigile osservazione scientifica, per considerare la sua coerenza con i risultati più avanzati della ricerca educativa.

Definizione. Con il termine *campi di esperienza* si indicano diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino. I campi di esperienza non riproducono stratificazioni culturali preesistenti ai soggetti, ma si formano in rapporto ai processi di conoscenza e di conferimento di senso quotidianamente elaborati dal bambino nel luogo, nel tempo e nelle relazioni stesse in cui egli vive le sue esperienze. Essi, quindi, non sono una struttura formale preconstituita cui meccanicamente adeguarsi, né, tantomeno, un insieme compiuto di attività didattiche predeterminate da trasferire in situazione, magari seguendo la successione con cui sono presentati nelle pagine seguenti. Sono, piuttosto, una dimensione dall'esperire del soggetto nel suo incontro con gli altri e con il mondo, ovvero il *vissuto* di un soggetto intero che scopre il mondo e la vita con passione, ordinando e trasformando progressivamente la propria visione dell'uno e dell'altra insieme a se stesso.

Ruolo della scuola dell'infanzia. La scuola dell'infanzia, conservando sempre un'identità unitaria, aiuta a leggere tale vissuto sul piano simbolico attraverso una pluralità di forme culturali e di significati che scaturiscono dai modi stessi con cui è sollecitata la riflessione sulle esperienze di ciascuno.

La scuola dell'infanzia, da questo punto di vista, è luogo di narrazione di forme culturali e di significati, che consente di integrare cultura ed esperienza, concetto e situazione, generale e particolare. Si parte dall'esperienza di ciascuno e a questa si ritorna con 'teorie' di essa più ricche e articolate, per poi procedere ancora a ricomporre unitariamente l'insieme, in una spirale che resta sempre aperta ed unitaria

Se è vero, perciò, che ogni campo di esperienza presenta peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori specifici di verifica, è non meno vero che implica anche il superamento dei propri confini e che, con una pluralità di sollecitazioni ed opportunità, domanda spontanee e sistematiche connessioni con tutti gli altri.

Le attività didattiche, in questa prospettiva, devono considerare i campi di esperienza in maniera non settoriale e separata, bensì correlata e integrata a tutto campo, assumendo quali punti cruciali d'abbrivio i temi, i problemi, le domande che sorgono nelle interazioni sociali e culturali quotidiane all'interno e all'esterno della scuola dell'infanzia, e che, per la loro intrinseca complessità esistenziale, non sono mai riducibili alle parti di una classificazione formale.

L'organizzazione delle attività educative e didattiche, perciò, si fonda su una continua e responsabile flessibilità creativa, decisa in relazione al variare individuale dei ritmi, dei tempi, delle circostanze e degli stili di apprendimento, oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini. In particolare, questa competenza professionale si esalta con i bambini in situazione di handicap o di svantaggio sociale, che, mentre non devono essere esclusi dall'incontro con tutti i campi di esperienza ed hanno diritto a veder valorizzate al massimo grado possibile tutte le loro capacità, impongono la ricerca di adeguati obiettivi formativi e di percorsi metodologici e di verifica ad essi coerenti.

Verifica e valutazione dei campi di esperienza. In generale, lo strumento più affidabile allo scopo di verificare se e fino a che punto le conoscenze e le abilità incontrate durante le attività didattiche dei diversi campi di esperienza sono diventate competenze personali dei bambini resta quello delle osservazioni sistematiche.

Le rilevazioni di maggiore interesse si concentreranno sul comportamento del bambino durante le attività di comunicazione, relazione, esplorazione, produzione, svolte da solo o con altri, tenendo presente che non è tanto importante il contenuto dell'azione quanto l'insieme delle modalità e dei significati in cui essa è svolta.

Occorre fare attenzione anche all'impegno di pianificazione e svolgimento delle attività, all'uso dei risultati, al tipo di verbalizzazione che le accompagna. Il momento in cui si richiede di fare anticipazioni e previsioni può fornire validi elementi per diagnosticare i livelli di partenza delle conoscenze dei bambini, così come il momento in cui si affronta un nuovo problema, in una situazione diversa dalla precedente, informa sulle competenze davvero acquisite. Più in generale, l'intensità e la qualità degli scambi comunicativi, la richiesta di rappresentare fatti ed eventi, la formulazione di domande e l'ulteriore richiesta di fornire previsioni e spiegazioni congruenti, l'analisi non meccanica e di circostanza, a due e/o di classe, dei prodotti elaborati offrono significative indicazioni sull'andamento dei processi di comprensione e di assimilazione, nonché sulla reale maturazione delle competenze.

a) Il corpo e il movimento

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità promuove la presa di coscienza del corpo inteso come modo di essere della personalità e come condizione per lo sviluppo integrale del-

la persona. Ad esso ineriscono inoltre contenuti di natura segnica indispensabili per l'espressione soggettiva e per la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Traguardi di sviluppo. Sul piano comunicativo, il movimento del corpo promuove e legittima un apposito linguaggio: gesti mimici che sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono; gesti mimici che significano gioia, dolore, paura, disgusto, ammirazione, stupore ecc.

Sul piano cognitivo, il movimento del corpo promuove e legittima la discriminazione di grandezze, forme, colori, tessiture ecc. degli oggetti; la percezione globale e segmentaria; il coordinamento oculo/manuale; la motricità globale e fine; l'equilibrio; la distinzione tra spazio globale e spazio vissuto, concetti importanti come quelli di temporalità, trasformazione, invarianza ecc.

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del «corpo vissuto» alla prevalenza della discriminazione percettiva per giungere, infine, alla rappresentazione mentale analitica del proprio corpo statico ed in movimento.

Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, saltare, salire, scendere ecc... piano..veloce...), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate.

Tra i cinque ed i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé e sugli altri, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate, matura ed esercita la motricità fine.

I traguardi di sviluppo da perseguire alla conclusione della scuola dell'infanzia, quindi, si indirizzano verso una triplice direzione.

In primo luogo, nello sviluppo delle capacità senso-percettive. In secondo luogo, nello sviluppo delle capacità coordinative, relative al controllo degli schemi dinamici e posturali di base e al loro adattamento ai parametri spazio temporali dei diversi ambienti. Infine, nella progressiva acquisizione della padronanza del proprio comportamento tattico nell'interazione motoria con l'altro e con l'ambiente, vale a dire nella capacità di progettare e attuare efficaci strategie motorie e di intuire-anticipare quelle degli altri, aggiustando le proprie, nel corso di attività motorie individuali e comuni.

L'educazione alla salute, anche nelle sue componenti alimentari, è una componente importante della corporeità. Essa sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita (quando ci si lava solo le mani o tutto il corpo e perché, quando si lavano i cibi e perché, come e che cosa si mangia a casa, a scuola, ai ristoranti ...), le prime conoscenze utili per la corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie ed alimentari. Le esperienze condotte dai bambini durante il pasto possono costituire, del resto, l'oggetto non tanto o non solo di immediate correzioni di cattive abitudini alimentari, quanto, anche, di riflessioni mediate, ovvero culturali, durante le attività didattiche, sulle proprietà e sull'efficacia dei cibi, e, nondimeno, delle tante attività gastronomiche di manipolazione, preparazione, cottura e consumo, con le quali non è difficile entusiasmare i bambini e far scorgere loro, senza forzature, il rapporto tra cibo, corpo e cultura.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità, con le sue forti implicazioni affettive, investe anche gli altri campi dell'esperienza educativa, di cui è opportuno tener sempre conto nello svolgimento delle attività.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee vissute e, per quanto possibile in rapporto all'età, riflesse costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

Metodologie ed avvertenze. La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco individuale e di gruppo, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa. Occorre, quindi, conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi funzionali a quelli simbolici e imitativi o di regole (anche popolari e tradizionali, che è un peccato anche culturale perdere, da rubabandiera a campana ecc.).

L'insegnante svolge compiti di regia educativa rispetto al gioco. Predisporre ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programma con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione.

Nel gioco-dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere liberamente e possa rivestire di significati simbolici e imitativi i propri giochi motori, e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione dei comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale. L'impiego costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, inventati e costruiti anche a partire da materiale di riciclo, che i bambini possono facilmente scoprire e ri-scoprire manipolandoli e usandoli in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria.

Va poi rilevato che la disponibilità di impianti e di attrezzature costosi e sofisticati, se ovviamente utili, non costituisce in sé garanzia di sostanza educativa delle attività; da segnalare come valida alternativa l'utilizzo di arredi naturali e poveri che possono facilmente permettere l'attuazione creativa di svariati giochi e attività motorio-avventurose.

Ai soggetti in situazione di handicap va assicurata la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando percorsi originali, evitando occasioni di esclusione ed anzi invitando i compagni ad inventare percorsi nuovi che trasformino gli eventuali handicap motori di qualcuno in una risorsa didattica per migliorare l'educazione motoria di tutti.

b) I discorsi e le parole

Socialità della lingua e sue funzioni. Nei primi anni di vita, e in una varietà di contesti, dall'ambiente familiare all'asilo nido, i bambini hanno già acquisito i meccanismi comunicativi e linguistici di base e hanno cominciato ad impiegarli nella realtà quotidiana. La scuola dell'infanzia offre loro la possibilità di consolidare, potenziare ed ampliare le conoscenze e le abilità linguistiche già costruite, ma ancora implicite nel loro aspetto regolativo, per giungere ad una più sicura padronanza della lingua, ad una sua utilizzazione sempre più efficace e ad un primo contatto con la lingua scritta.

A tal fine, essi hanno bisogno di poter vivere situazioni comunicative che permettano di stabilire relazioni proficue e significative con adulti e coetanei attraverso l'uso degli strumenti linguistici già posseduti, in un clima di partecipe ascolto e di misurata sollecitazione; in queste situazioni spontanee e/o sapientemente costruite vengono prima esercitate e poi messe a prova le competenze necessarie per regolare la produzione e la fruizione delle comunicazioni in relazione ai diversi interlocutori, ai contenuti e agli scopi delle stesse.

L'espressione e la comunicazione di messaggi verbali va costantemente incrociata con quella dei messaggi non verbali, siano essi motori, iconici, musicali; la produzione e la fruizione di messaggi misti, infatti, consentirà ai bambini della scuola dell'infanzia di consolidare e sviluppare la fiducia nelle proprie capacità di espressione e comunicazione.

Lingua e bambini in situazione di handicap. Questa fiducia è particolarmente importante per un bambino in situazione di handicap che deve essere aiutato a superare gli eventuali impedimenti

nella comunicazione verbale, e ad utilizzare tutte le risorse che possiede. Ai bambini che presentano difficoltà diffuse, ritardi evolutivi vistosi o limiti derivanti da un particolare deficit, è opportuno che la scuola dell'infanzia offra l'opportunità di svolgere attività di cui possano rendersi conto e controllare il progressivo svolgimento.

Questo è possibile a volte con una dimensione di maggiore concretezza, a volte con la mediazione della presenza attiva dell'altro, adulto o coetaneo (attraverso la voce che accompagna, i segnali di consenso, i messaggi extraverbali), a volte utilizzando la strumentazione tecnica necessaria (computer, codici sostitutivi ...).

In queste situazioni, la scuola dell'infanzia può offrire molteplici situazioni di facilitazione, umana e/o materiale, per sviluppare le capacità di bambini con esigenze particolari. Nelle diverse occasioni e, soprattutto, nelle diverse situazioni di difficoltà o di handicap dovrà essere favorita la più ampia partecipazione del bambino alla comunicazione intesa come potenziamento delle capacità di ascolto, comprensione dei diversi messaggi, scambio e dialogo attraverso le parole e il corpo, gli oggetti e le immagini, i ritmi e il silenzio.

Sarà opportuna l'osservazione graduale, costante e controllata delle competenze acquisite, effettuata anche attraverso il confronto con gli adulti, familiari e non, che interagiscono con loro. L'esplicitazione dei progressi ottenuti consolida la fiducia in se stessi dei bambini e costituisce una fonte di dialogo, di motivazione e di responsabilizzazione educativa con la famiglia.

Obiettivi specifici di apprendimento. Dato il principio che la lingua si apprende all'interno dei rapporti con gli altri e che il suo uso competente implica il possesso delle principali regole che governano il funzionamento del codice linguistico nei suoi diversi aspetti (fonologico, semantico, lessicale, morfosintattico, testuale), è necessario utilizzare le esperienze linguistiche vissute all'interno di un contesto educativo per stimolare l'allievo della scuola dell'infanzia ad usare con disinvoltura ed in maniera attiva e personale le abilità specifiche connesse all'ascoltare, al parlare e al comprendere.

Queste abilità, unite ad una prima esplorazione della lingua scritta, anche laddove questa è supportata o completata da immagini e suoni, prodotta da altri o spontaneamente dal bambino, creeranno le premesse per un rapporto positivo con i libri e la lettura, e il giusto contesto per i successivi apprendimenti scolastici.

Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi al campo linguistico sono legati all'acquisizione delle abilità di dialogo, che consente di mettersi in relazione comunicativa con adulti e coetanei, attraverso lo scambio di domande, informazioni, impressioni, giudizi e sentimenti. Ogni occasione, spontanea e non, viene dunque utilizzata dall'insegnante per rendere consapevole il bambino delle modalità d'uso condivise della lingua.

La scelta e l'arricchimento del lessico possono essere curati con la sollecitazione alla descrizione di oggetti, persone, situazioni che verranno denominati nel loro insieme e nelle loro parti con sempre maggior precisione ed estensione di particolari; accanto alla cura lessicale non mancherà l'attenzione alle relazioni logiche che collegano tra loro i vari oggetti che si descrivono. La narrazione delle proprie esperienze passate, sia quelle prossime sia quelle più lontane, se fornirà l'occasione di esprimersi in modi diversificati, scegliendo strategie comunicative adeguate al contesto e all'interlocutore, sarà anche un modo per riflettere, sia pur semplicemente, sulle variazioni di tempo e di modo nell'uso dei verbi.

Descrivere e narrare possono essere le funzioni su cui si esercita anche la proprietà del messaggio verbale dal punto di vista della forma linguistica (pronuncia corretta, parole e costruzione sintattica adeguate ai contenuti) e dell'uso delle principali convenzioni comunicative.

Un'attenzione particolare deve essere riservata a far scoprire le opportunità di piacere condiviso, di divertimento e di apprendimento offerte dalla lettura ad alta voce di libri o altri testi scritti; così come deve essere curato l'interesse ai sistemi di scrittura presenti nella realtà quotidiana, attivato attraverso progressive strategie di osservazione e di confronto tra la lingua orale e la lingua scritta in base soprattutto alle loro caratteristiche funzionali.

Situazioni comunicative. La programmazione delle attività educative e didattiche relative alle capacità linguistiche deve tenere nel debito conto sia il momento produttivo, sia quello della fruizione-comprensione, senza trascurare tutta quella significativa parte di apprendimento linguistico che passa attraverso l'uso che della lingua si fa in tutti i momenti della giornata scolastica e che non sempre trova una collocazione precisa ed esplicita nel progetto educativo.

Dato il suo carattere pervasivo e trasversale, infatti, la lingua, per svilupparsi, richiede non solo tempi e spazi didattici specifici, ma anche la realizzazione di situazioni relazionali che favoriscano l'impiego di una lingua articolata e differenziata.

La conversazione, reale e (preferibilmente) spontanea, con insegnanti e compagni rappresenta il contesto ottimale per mettere alla prova le abilità acquisite e confrontarle: la possibilità di condividere occasioni di apprendimento e scambio con altri (le insegnanti e gli altri bambini; in coppia, in piccolo e in grande gruppo) permette infatti a bambini di costruire, parallelamente, abilità linguistiche, sociali e cognitive.

Perché ciò si realizzi con soddisfazione ed efficacia è necessario che l'insegnante crei un clima educativo rassicurante attraverso l'adozione di atteggiamenti che, in maniera non direttiva, sappiano suscitare il gusto e la voglia di ascoltare, parlare, tacere, leggere, scrivere, giocare con la lingua (anche ripetendo filastrocche e poesie o attraverso l'uso ludico di rime, assonanze e *nonsense*).

Parallelamente, visto che il comportamento comunicativo adulto rappresenta per i bambini una delle principali fonti di apprendimento, l'insegnante dovrà imparare ad autoosservarsi e valutare le caratteristiche dei propri interventi linguistici in relazione agli obiettivi formativi che intende perseguire. Per favorire e sostenere lo sviluppo infantile, l'insegnante dovrà, dunque, opportunamente mostrare interesse per le varie forme dell'agire linguistico dei bambini, per i loro progressi, scoperte, idee, invenzioni, così come, quando necessario, attuerà una correzione intesa come incoraggiamento ed aiuto.

Particolare cura dedicherà a tutte le occasioni che permettano di creare 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, invenzioni, narrazioni, drammatizzazioni, ripetizioni ecc.), e in cui sia realmente necessario, per il bambino, tentare spiegazioni e valutazioni.

L'angolo della lettura, ma non solo quello, sarà il luogo privilegiato in cui la lettura ad alta voce dell'insegnante e la funzione autonoma di materiale scritto (libri, giornali, fumetti, dépliant, ecc.) getteranno le basi per la voglia di leggere da soli. Risulterà quindi utile organizzare anche angoli o spazi raccolti disposti in modo da favorire relazioni di coppia o di piccolo gruppo, dove i bambini possano creare situazioni di gioco simbolico (con uso del linguaggio di ruolo), nel corso del quale utilizzare materiali di vario genere, ascoltare storie o far finta di leggere, chiacchierare o stare da soli, in silenzio.

Prima lingua comunitaria. Apprendere i primi elementi di un'altra lingua comunitaria orale, che, nel caso specifico, è costituita dall'inglese, è operazione importante e delicata perché ogni lingua non solo dà l'impronta all'espressione del pensiero, ma ne costituisce in gran parte l'essenza. Essa, infatti, è una struttura che forma sensibilità, genera idee, modi di vedere, di sentire e di giudicare. E lo fa ancor più nelle prime età della vita, quando la base cognitiva è particolarmente agile e plastica e lingua e pensiero non sono distinguibili.

Ogni lingua che succede a quella che ci è madre, in questo senso, oltre ad essere un mezzo per comunicare, contribuisce a formare una più ricca visione del mondo. In questo senso, pone le premesse per assumere le sensibilità e le responsabilità del cittadino europeo e mondiale, destinato a vivere in una società multiculturale e, pertanto, multilingue.

Offrire ai bambini altri modi di dire, di salutare, di invitare, di indicare ecc. vuol dire, quindi, anche aiutarli a scoprire, nella riflessione, come le stesse esperienze di vita possono stare alla base di diverse forme simboliche linguistiche e, pure, di differenti orizzonti di significato.

L'eccezionale capacità di riferirsi a più codici comunicativo-espressivi che i bambini del nostro tempo mostrano di possedere porta a considerare l'acquisizione ancorché germinale di una lingua comunitaria non solo un'occasione per sollecitare la flessibilità cognitiva, ma anche per sostenere lo sviluppo del linguaggio in generale. L'insegnamento della lingua comunitaria stimola altresì un più articolato senso dello spazio, del tempo e di tutte le categorie della mente.

Le modalità didattiche di insegnamento rifuggono, comunque, dall'artificialità forzata e sono caratterizzate da globalità e dal coinvolgimento emotivo ed affettivo. Proporre un percorso di apprendimento di lingua inglese significa, in questo senso, offrire ai bambini occasioni di esperienze che li motivino, li coinvolgano affettivamente, li sollecitino ad esprimersi e a comunicare con naturalezza in questa nuova lingua.

Sempre sostenute da una buona relazione tra bambino ed insegnante e recuperando per quanto è possibile l'esperienza familiare, le strategie didattiche da tenere presenti possono essere le seguenti:

- prospettare una proposta piacevole, una situazione gratificante, che stimoli i bambini a voler conoscere e a farsi conoscere in lingua inglese;
- offrire una modalità comunicativa in cui siano chiaramente esplicitati destinatario, scopo e contesto;
- consolidare i significati dei termini appresi anche dai mass media, grazie al loro uso in trame narrative, scenari reali o immaginari che fungano da motivante sfondo integratore.

Molteplici, dunque, potranno essere le situazioni di apprendimento: racconti mimati o drammatizzati, narrazioni con supporto di immagini, canzoncine, filastrocche.

Le abilità orali possono essere sollecitate mediante l'uso di semplici strutture ripetute in situazioni significative, le attività di *role-play*, i burattini, l'uso delle *flash-cards*, la lettura di fumetti, i giochi cantati, l'esecuzione di qualche comando. Di grande utilità risultano gli strumenti multimediali, sia attraverso l'uso del videoregistratore, sia attraverso i programmi interattivi disponibili su PC.

c) Lo spazio, l'ordine e la misura

Questo campo di esperienza fornisce conoscenze ed esercita abilità in ordine all'interpretazione matematica di fenomeni dell'esperienza, facendone emergere gli aspetti razionali ed operando consapevolmente su di essi sia da un punto di vista concreto sia rappresentativo.

In questo senso, risultano abilità significative quelle che riguardano: l'osservazione della realtà (individuare proprietà, riconoscere proprietà comuni a più oggetti ecc.); la sua interpretazione sia in senso quantitativo, sia in senso qualitativo (operando stime numeriche, quantificazioni e misurazioni, individuando invarianti, classificando in base ad uno o più attributi ecc.); e, infine, la possibilità di intervenire in modo razionale su di essa (sviluppando la capacità di risolvere problemi, di effettuare previsioni, di assumere comportamenti strategici ecc.).

Numerare, misurare. Intorno ai tre anni il bambino elabora proprie intuizioni sul numero. Le esprime nel valutare in modo approssimativo la numerosità di raccolte di oggetti o nel confrontare quantità diverse; in seguito - operando concretamente - è in grado di ordinare più oggetti per grandezza, lunghezza, altezza o altre proprietà; di classificarli per forma, colore o altri attributi; di contarli, di valutarne la quantità, di eseguire operazioni concrete e simboliche, di attribuire lo stesso valore numerico a rappresentazioni simboliche diverse.

Raggruppare e ordinare, contare, misurare, dunque. Per fare ciò, il bambino ricorre a modi più o meno sistematici di confrontare e ordinare, in rapporto a diverse proprietà, grandezze ed eventi; utilizza oggetti o sequenze o simboli per la registrazione; impiega direttamente alcuni semplici strumenti di misura per elaborare quantificazioni, misurazioni, confronti.

Localizzare. Per quanto riguarda la percezione dello spazio fisico e l'acquisizione di strumenti operativi e simbolici per una sua progressiva e sempre più adeguata concettualizzazione, prima dei

tre anni, il bambino incomincia ad avvertire, esprimendole linguisticamente, alcune collocazioni e relazioni spaziali; successivamente, è in grado di localizzare persone e oggetti nello spazio, di rappresentare percorsi e di eseguirli su consegna verbale o anche attraverso l'uso di mappe e schemi iconici.

Avvertenze metodologiche. A partire dalle intuizioni ingenuie relative alle caratteristiche del numero e dello spazio, intuizioni che il docente farebbe sempre bene ad esplorare e a far esplicitare sia con apposite domande di tipo 'clinico', sia stimolando la libera conversazione reciproca tra bambini, la costruzione del concetto di numero potrà procedere, didatticamente, dal confronto di situazioni che fanno intervenire i numeri secondo diverse modalità e per diversi scopi, riconducendo così il concetto di numero alla molteplicità dei suoi significati e delle sue modalità rappresentative: significato cardinale, significato ordinale, come espressione di un'operazione di misurazione, come computo del tempo e, ancora, come "valore" in relazione al denaro, come numero-grandezza, come numero-indice, ecc.

Per scoprire le caratteristiche dello spazio e i problemi della localizzazione, è opportuno stimolare il bambino a modi spontanei o guidati di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo. Mentre conduce queste esperienze, è buona norma aiutarlo ad esprimerle attraverso parole, costruzioni, modelli, schemi, disegni. La costruzione di sistemi di riferimento aiuta, infine, il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro.

Relazionare, prevedere. Aver acquisito le prime abilità di raggruppamento, riordinamento, calcolo, misura, collocazione topologica aiuta a sviluppare le capacità di porre in relazione come: formulare previsioni e prime ipotesi; individuare, costruire ed utilizzare relazioni e classificazioni; riconoscere invarianti; utilizzare diversi strumenti di rappresentazione (figurale, iconica, simbolica); operare riflessioni e spiegazioni su numeri, sistemi di riferimento, modalità rappresentative.

A ciò si aggiunge la capacità di elaborare in modo inventivo progetti e forme, derivati dalla realtà o del tutto nuovi, di oggetti e spazi dell'ambiente (può essere particolarmente stimolante far ragionare i bambini su uno spazio a loro particolarmente caro, come ad esempio il giardino e chiedere, dopo aver inventariato i giochi esistenti, di proporre una loro nuova sistemazione); l'ideazione di storie; la realizzazione di giochi con regole più o meno formalizzate e condivise; le rappresentazioni spontanee o ricavate da quelle in uso e così via.

Per contribuire a rafforzare la scoperta dei nessi tra parlare, ordinare, collocare, prevedere ecc. è opportuno promuovere la comprensione e l'uso di connettivi logici (non, e, o), di quantificatori (tutti, almeno uno, al più uno, ogni, ciascuno, ecc.) e delle loro negazioni; la creazione di situazioni comunicative che, utilizzando il gioco, richiedano l'uso dei legami logici del discorso sarà l'occasione per far riflettere ciascun bambino sul significato del proprio linguaggio e sui vincoli logici cui deve attenersi.

Itinerari metodologici. L'elaborazione e la conquista dei concetti logico-matematici avviene, così, attraverso esperienze reali, potenziali e fantastiche che si aprono a percorsi e tracciati occasionali o programmati di razionalizzazione.

Tutti gli aspetti dell'esperienza, del resto, possono presentare, in maniera più o meno immediata e diretta, numerose e variate situazioni in grado di stimolare lo sviluppo dei processi logico-matematici, che offrono lo spunto per attività basate essenzialmente sul gioco, sulla manipolazione, l'esplorazione, l'osservazione diretta, la collaborazione e il confronto con gli altri, lo scambio fra pari, le sollecitazioni occasionali dell'insegnante.

Le varie forme di linguaggio verbale, a loro volta, costituiscono per la loro ricchezza espressiva e la loro potenzialità logica, il punto di partenza di ogni attività di formalizzazione.

L'insegnante propone al bambino di svolgere, in contesti per lui significativi, operazioni di matematizzazione della realtà secondo diversi livelli di concettualizzazione ed utilizzando modalità linguistiche e rappresentative utili alla loro descrizione e argomentazione.

In particolare, vanno tenute presenti le attività di vita quotidiana (quanti bambini ci sono in questa sezione/gruppo?), la conoscenza di sé e la storia personale (quante persone ci sono nella mia famiglia?), i ritmi e i cicli temporali (le stagioni, i mesi, i giorni della settimana, ...), i giochi di gruppo e di squadra, l'ambientazione nello spazio a due e tre dimensioni (quanti passi bisogna fare per andare dalla classe alla mensa? e in giardino?), le produzioni fantastiche (le fiabe, le drammatizzazioni, le conte), l'esplorazione della natura e l'invenzione di storie.

A queste attività di concettualizzazione si aggiunge la possibilità di introdurre il riferimento diretto ad oggetti matematizzati, cioè a modelli concreti degli oggetti matematici, disponibili come materiali strutturati o costruiti durante l'attività, la familiarizzazione con simmetrie e accostamenti di forme (ritagli, piegature, mosaici, incastri, tasselli, ecc.).

Ai bambini che presentano particolari problemi ed incontrano specifiche difficoltà nello svolgimento di attività programmate saranno proposti interventi educativi e didattici basati su un più costante ed intensivo aggancio alla concretezza, sull'eventuale impiego di materiali e sussidi finalizzati e, altro potente fattore di apprendimento, sull'invio di segnali continui di apprezzamento dei loro sforzi e delle loro strategie individuali di apprendimento.

d) Le cose, il tempo e la natura

E' il campo di esperienza relativo all'esplorazione, aperta, e alla prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realtà naturale ed artificiale. Esso ha come sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, quella logico-linguistica, i collegamenti con il pensiero matematico e con il metodo della ricerca scientifica (problema, ipotesi, sperimentazioni-verifiche, leggi e teorie).

Si tratta delle prime anticipazioni del pensiero scientifico, anticipazioni che si ritrovano nella capacità mimetica, di immedesimazione, che i bambini adottano quando, soprattutto con le cose della natura, fanno finta di essere un ... pesce nell'acqua azzurra, azzurra..., una foglia che cade..., una talpa che scava...: l'astrazione si basa proprio sulla capacità di sperimentarsi mentalmente in situazioni diverse, in un certo modo di fantasticare, al proprio interno coerente.

Competenze da promuovere. In linea generale, è opportuno potenziare e disciplinare quei tratti della personalità che caratterizzano naturalmente il comportamento dei bambini. Il riferimento è alla loro curiosità, alla spinta ad esplorare e capire, al gusto compiaciuto della scoperta, alla meraviglia e allo stupore che li coglie davanti ad un giocattolo che si muove, alla motivazione a mettere alla prova il proprio pensiero

Più in particolare, diventa preoccupazione educativa costante della scuola dell'infanzia aiutare i bambini:

- a progettare e discutere;
- a riconoscere problemi e le possibilità di affrontarli e risolverli;
- a perseverare nella ricerca e a mettere ordine nelle procedure di indagine;
- ad ammettere di non sapere ciò che non si conosce, di non aver capito e, quindi, nell'abituare al domandare;
- a confrontarsi con gli altri, mettendo a fuoco l'esistenza di più punti di vista e la conseguente necessità di procedere, spesso, ad accomodare diversamente le proprie opinioni;
- ad essere consapevoli della provvisorietà delle spiegazioni che si danno dei fenomeni e dei loro limiti di validità (valgono sempre, in ogni luogo e circostanza le spiegazioni date? perché sì o no ecc.);
- a rispettare tutti gli esseri viventi e ad interessarsi per le loro condizioni di vita;
- a riconoscere la complessità di ogni ambiente, situazione o problema;

- ad apprezzare gli ambienti naturali ed impegnarsi attivamente per la loro salvaguardia.

Questi traguardi si favoriscono, soprattutto, attraverso l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi, l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive, la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione, l'uso di un lessico specifico come strumento per la descrizione, l'uso di misure non convenzionali su dati dell'esperienza, la ricerca di relazioni, di ordine, di corrispondenze, l'elaborazione e la verifica di previsioni, anticipazioni e ipotesi, la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati, l'utilizzo della conversazione e del ragionamento per argomentare e spiegare eventi.

Cautele metodologiche. L'accostamento educativo alle conoscenze scientifiche rispetta le caratteristiche proprie delle esperienze e delle riflessioni individuali e si adegua alle modalità di comprensione ed ai bisogni evolutivi di ogni bambino.

Per questo è essenziale che l'insegnante sia disponibile alle concezioni che essi esprimono ed ai modi della loro formulazione, dia spazio alle loro domande ed eviti di dare risposte premature, sappia innescare processi individuali e collettivi di ricerca e di chiarificazione mediante l'osservazione, la sperimentazione e la discussione collettiva, dando spazio anche alla confusione spontanea finalizzata allo scambio immediato di entusiasmo che si crea attorno ad una nuova scoperta, semplifichi le situazioni e prospetti facili confronti in modo che abbiano senso per i bambini, promuova il pensiero critico, valorizzi la prospettiva personale ed il pensare con la propria testa, non penalizzi l'errore, ma lo identifichi come espressione del proprio punto di vista ed occasione di autocorrezione, tenendo presente che difficilmente un bambino pensa di dire una cosa sbagliata e molto spesso coglie una sfumatura che agli altri è sfuggita, semplicemente perché ha seguito un'altra strada, ancorché osservando o sperimentando la stessa cosa.

L'insegnante, quindi, deve egli stesso sentirsi in un contesto di apprendimento, ponendosi come ricercatore assieme ai bambini, trasmettendo loro la sensazione che esiste sempre qualcosa di sconosciuto, un imprevisto che ci attende e che è da scoprire, e che non sapere una cosa è uno stimolo per una nuova ricerca. In questa prospettiva, dovrebbe essere anche capace di divertirsi e di condividere le emozioni vissute dai bambini, trovando occhi diversi per vedere le cose, riconoscendo di avere in comune con loro, in quanto persone, gli stessi strumenti di percezione ed intuizione. I bambini, per converso, devono riconoscere che l'insegnante è un po' anche come loro e sentirsi spontaneamente autorizzati ad esprimere la propria opinione sulle idee che lei o lui esprime.

Il lavoro collaborativo - che si manifesta nell'azione congiunta, nell'imitazione reciproca, nella costruzione condivisa delle conoscenze e nella opposizione dei punti di vista - offre un fondamentale sostegno sociale e conoscitivo.

Quanto all'intervento intenzionale dell'adulto, la sequenza più raccomandabile di apprendimento procede dal prevedere, al fare, al rappresentare, al ridiscutere in gruppo, confrontando le previsioni con i risultati dell'azione.

I bambini soddisfano i loro bisogni esplorativi e le loro possibilità conoscitive, esercitandosi con diversi tipi di materiali (acqua, sassi, sabbia, foglie, ecc.), lavorando con le mani, gli occhi, il naso, la bocca, le orecchie, creando di continuo opportunità senso-percettive, da soli o in piccolo gruppo, con oggetti, utensili ed elementi da costruzione, inventando e realizzando giochi con i più svariati elementi naturali, svolgendo attività che uniscono alla valenza scientifica un particolare carattere motivante come, ad esempio, le attività di cucina, le esperienze di fisica elementare con materiali diversi, le attività di interesse biologico (semine, coltivazioni di piante e, in particolare, allevamenti, osservazioni e riflessioni sugli animali, valorizzando con ciò la naturale tendenza affettiva dei bambini).

Non prescindendo quindi dall'esperienza diretta con la natura e dal contatto con i suoi componenti (senza tralasciare il cielo, la luce e le ombre, il buio e il silenzio), l'insegnante, deve ricercare ogni connessione e relazione tra di essi e mettere in evidenza, guidando i bambini, tutti i collegamenti tra le attività sperimentate.

Sequenze temporali. In molte di queste attività entrano in gioco dimensioni di tipo temporale, come la simultaneità, l'ordine, la successione e le misurazioni delle durate.

Le sequenze temporali sono utilizzate dai bambini anche per organizzare gli eventi più familiari, in modo da elaborare su questa base le ben più complesse nozioni e vanno dal ricostruire il passato ad anticipare il futuro.

La scuola svolge un ruolo importante nella articolazione della capacità di percepire e collegare gli eventi nel tempo. Da un lato, la giornata scolastica offre i riferimenti esterni sui quali si distende la vita quotidiana e sui quali si può avviare la strutturazione dell'aspetto ciclico della scansione temporale (le ore, i giorni, la settimana). Dall'altro, la ricerca e la sperimentazione di contesti e ambienti naturali permettono di strutturare la ciclicità del tempo stagionale (non relativo all'uomo anche se da lui non immune) e la lentezza dei tempi naturali (aspettare che il seme piantato diventi stelo, un bruco farfalla, un girino rana, un fiore di pesco pesca ...), così diversi dai tempi umani, consumati spesso velocemente senza essere davvero vissuti e goduti.

Inoltre, l'esperienza diretta con la dinamicità di un ambiente naturale facilita la strutturazione anche del tempo irreversibile del divenire: uno stesso punto di un qualunque corso d'acqua non sarà mai ritrovato uguale, nemmeno il giorno dopo; quindi tornare in quel dato posto, fare quell'attività e ritornare a farla, osservando e riosservando con regolarità dopo un po' di tempo, evitando l'episodico e il casuale, aiuta a scoprire la dinamica irreversibilità delle cose.

E' indispensabile ricercare e programmare momenti e spazi per uscire, riappropriandosi di queste dimensioni nel proprio territorio, nei luoghi che i bambini possono sentire vicini e vissuti anche al di fuori della giornata scolastica.

E' essenziale inoltre che l'ambiente e il tempo scolastico siano organizzati in modo da consentire il lavoro autonomo e collaborativo dei bambini anche secondo la consolidata esperienza dei laboratori e l'utilizzazione di spazi attrezzati all'aperto.

Sono poi indispensabili alcune condizioni di carattere strutturale e strumentale (disporre di semplici strumenti e recipienti di vario tipo, riciclati da parte anche delle famiglie o costruiti su precisi progetti dei bambini, poter fruire di condizioni che permettano di manipolare materiali diversi, il facile accesso all'acqua, spazi esterni per osservazioni ed esperienze) e la progettazione di uscite finalizzate alla ricerca nella realtà naturale, sociale e del lavoro.

e) Messaggi e forme di comunicazione

Durante la scuola dell'infanzia, i bambini passano da una fase in cui prevale il piacere istintivo di produrre, esprimersi, lasciare traccia di sé e del proprio corpo ad un'altra in cui scoprono che queste attività possono diventare nuovi codici attraverso i quali interpretare e ripresentare se stessi, gli altri, le cose; dallo scarabocchio, dunque, alla rappresentazione deliberata delle persone care, della natura; dal movimento fine a se stesso alla postura intenzionale, comunicativa di un'emozione, di una situazione, di un messaggio semplice e complesso.

La tentazione dello stereotipo è normale; quest'ultimo facilita, in una fase iniziale, la comunicazione e l'interpretazione; quindi non deve essere condannato; piuttosto deve essere utilizzato come punto di partenza per la discussione e l'analisi collettiva delle proprie produzioni, dei progetti individuali o condivisi.

D'altra parte, la dimensione estetica e la cura per il bello, sia attraverso le arti figurative sia attraverso la musica, la danza, il teatro, la poesia o la multimedialità, a seconda delle risorse degli insegnanti e delle abitudini presenti nella comunità, sono una via importante per avviare i bambini ad un'espressione personale creativa, in cui essi scoprono il piacere di essere motivati allo sforzo personale e alla collaborazione di gruppo anche più faticosa e complessa.

Attività grafiche, pittoriche e plastiche. Ancor prima dell'anno di età, i bambini hanno scoperto che le mani sporche o bagnate o alcuni oggetti che impugnano lasciano una traccia sulla superficie con la quale si trovano a contatto. A mano a mano che crescono, aumenta sempre più, in loro, la

consapevolezza di poter lasciare un segno della propria presenza, modificare in qualche modo l'ambiente, comunicare con chi sta loro vicino o si trova anche lontano, esprimere emozioni e sensazioni, rappresentare propri pensieri oppure gli oggetti e le persone che vede, usando le mani in un certo modo o impugnando penne, pennarelli, colori e simili. Dai 18 mesi, è consueto che diano anche un nome alle proprie produzioni, che è bene, per l'adulto, mai dimenticare.

La comunicazione verbale è certo più immediata rispetto a quella grafica, ma i bambini provano molto piacere quando gli adulti osservano senza sbrigatività le loro produzioni grafiche, tentano di comprendere i loro messaggi, giocano con loro a disegnare e a scarabocchiare.

Con questa attività motoria spontanea, complessa e sempre più coordinata, d'altra parte, i bambini esercitano il piacere del movimento, arrivano alla coordinazione del movimento e della vista, imparano a controllare le proprie pulsioni (lo scarabocchio scarica e spesso sublima l'aggressività), rafforzano la sicurezza e la fiducia in se stessi, liberano la motivazione interna, sviluppano la propria creatività espressiva e comunicativa. In questo senso, costituisce senz'altro un prerequisito essenziale della lettura e della scrittura.

Inizialmente, adottano un modello rappresentativo unico e uniforme, ma anche prima dei due anni capita che qualcuno abbia imparato ad impiegare schemi rappresentativi differenziati per 'scarabocchiare' la persona, la casa, gli animali, le piante, gli oggetti del cielo, quelli della terra. Dall'inizio della scuola dell'infanzia alla sua conclusione si registra il passaggio dallo scarabocchio al disegno alla scrittura.

Nello scarabocchio esiste *in nuce* tutta l'attività grafica successiva, tanto che i bambini lo adoperano per esprimere stati d'animo, disegnare la mamma o qualcun altro, ma anche per 'scrivere le parole', con una serie di puntini, lineette o cerchietti.

Lo scarabocchio di forma circolare a un certo punto viene considerato nello stesso tempo rappresentazione e rappresentato. Il cerchio si trasforma in un viso che a sua volta contiene altri due cerchi più piccoli, gli occhi. Siamo al 'girino' al 'cefalopode', all'uomo cellula che è poi collegato a terra tramite linee, un rettangolo o un ovale che sta al posto degli arti inferiori.

Nel segno grafico si ritrova lo stesso sincretismo del linguaggio: così come una sola parola sostituisce un intero periodo, così un cerchio simboleggia l'intera figura umana, con un'attenzione particolare per gli occhi che costituiscono uno dei primi mezzi di comunicazione.

Dalla modalità rappresentativa della figura umana derivano per seriazione gli schemi adottati per 'disegnare' gli altri soggetti. La forma circolare del viso si fa angolosa, gli occhi e la bocca si trasformano in rettangoli: nasce la casa. Le linee orizzontali contrapposte a quelle verticali riservate per lo più alla persona diventano lo schema per esprimere animali, poi cose e ambienti.

I bambini trovano ciascuno le proprie regole per adattare la percezione tridimensionale della realtà alla bidimensionalità del foglio. Possono rappresentare le figure trasparenti per disegnare ciò che si trova al loro interno o dietro di esse; disegnano separati i capelli che alla vista sono invece una massa indistinta; segnano i comignoli perpendicolari al tetto perché, avendo scoperto che gli oggetti verticali sono sempre a 90° rispetto al suolo, adattano questa regola alla superficie sulla quale si trovano. Il foglio non lasciato statico. Lo possono girare a piacimento, disegnare figure capovolte o speculari, le gambe dei tavoli come fossero coricate al suolo, il sole, i fiori con forma antropomorfa, allargare le proporzioni delle figure in base alla risonanza affettiva che sollecitano o all'importanza che vogliono loro attribuire.

Insomma, è tutta una laboriosa attività che connette motricità fine, acquisizione di prassi e formazione di immagini mentali e di schemi formali rappresentativi, utilizzazione creativa di simboli, verbalizzazioni esplicite ed implicite (mentali) che l'adulto deve esplorare, valorizzare e incoraggiare, rispettando il linguaggio grafico di ciascuno.

Il rispetto per il modo di comunicare dei bambini è importante per il pieno e integrale sviluppo delle loro capacità. È, ad esempio, attraverso la scoperta della maggiore o minore efficacia nel maneggiare gli strumenti in un certo modo, nell'osservazione degli altri, nella possibilità di provare con materiali e situazioni differenti, e attraverso la creazione di *atelier* molto qualificati, che il

bambino scopre, prova, consolida le modalità migliori per tenere correttamente la matita dopo la prima fase di impugnatura 'a pugno' tipica dell'asilo nido.

In ogni caso, è importante incoraggiare i bambini ad esprimersi seguendo itinerari che conservino la loro gioia di fare, agire, modificare la realtà.

Per tutte le attività grafiche, pittoriche e plastiche, l'intervento diretto dell'insegnante muove da un ascolto iniziale delle esperienze, dei desideri e delle proposte infantili per una successiva elaborazione e una restituzione in chiave progettuale con temi da sviluppare, storie da inventare, prodotti da fare in gruppo. Tali propositi si perseguono attraverso interventi atti a stimolare la fantasia, l'immaginazione e la creatività, l'uso mirato di immagini e stimoli, l'offerta di una differenziata gamma di esperienze, quali: esplorare la realtà fisica e manipolare materiali; organizzare, modificare, progettare interventi sull'ambiente; osservare, analizzare, rappresentare la realtà; esaminare rappresentazioni culturalmente codificate caratterizzate da qualità estetica ed artistica e capaci di restituire la pluralità e la complessità dei modi di produrre simboli e rappresentazioni; vivere in un ambiente esteticamente e artisticamente valido. È pure molto importante disporre di adeguati spazi, organizzati e attrezzati con materiali e strumenti variati, abbondanti, ricercati insieme e disposti nell'ambiente con ordine e cura.

Le attività drammatico-teatrali. È stato già ampiamente suggerito l'impiego della drammatizzazione da parte dei bambini della scuola dell'infanzia in tutti i campi d'esperienza analizzati. Le abilità corporee, per esempio, con la gestualità e la mimica che implicano, trovano nella drammatizzazione la strategia didattica per eccellenza. Le abilità linguistiche, poi, trovano nelle attività drammatico-teatrali la strategia ideale di esercizio e di sviluppo in quanto presentano tutti i vantaggi della situazione comunicativa simulata, e quindi libera dall'impulsività e dall'emotività del reale, ma anche tutti i vantaggi di una situazione di grande interesse e coinvolgimento ludico.

Le attività teatrali e di drammatizzazione hanno, comunque, il preciso scopo di facilitare i processi di identificazione dei bambini nei personaggi rappresentati, siano essi immaginari o reali, e di acquisire le prime competenze di gestione della propria emotività; la paura di fronte al "cattivo" della storia è, intorno ai tre anni, paura vera del bambino. Egli con l'aiuto degli adulti, genitori ed insegnanti, nella rappresentazione, impara a frapporre il distacco tra sé e quanto rappresenta, a riconoscere la situazione come "esterna" alla propria persona e alla propria realtà; per un certo periodo ha bisogno di verbalizzare questo distacco perché la parola stessa lo rassicura, così come lo rassicura l'insegnante che lo accompagna in questo percorso di rappresentazione. Poi fa da solo questo passaggio, e lo elabora mentalmente in tutte le sue rassicuranti possibilità.

È fondamentale che le proposte didattiche preparate per la drammatizzazione presentino la flessibilità necessaria per stimolare e recepire tutte le proposte creative, immaginarie, fantastiche che vengono dai bambini; sicuramente la competenza dell'insegnante intorno alle tecniche di animazione e di narrazione verbale e teatrale è fondamentale per il coinvolgimento e lo sviluppo delle singole 'invenzioni' personali.

Le attività drammatico-teatrali si incrociano per molti aspetti con quelle sonore e musicali così come con quelle grafiche, pittoriche e plastiche, e pure topologiche, di ordine e misura, relazionali, linguistiche, motorie; non è possibile pensare alla rappresentazione teatrale di una fiaba, classica o estemporanea, senza sceneggiatura, ambientazione scenica, costumi, trucco, musica, rumori, ordine e misura degli eventi, competenze relazionali e motorie. L'incrociarsi di tutti questi campi di esperienza fornisce, quindi, ai bambini l'occasione ideale per scoprire come le conoscenze e le abilità maturate nei più diversi campi di esperienza invece si integrino in un'unità che è tanto più soddisfacente quanto più è organica e armonica, e quanto più rifugge da astratte classificazioni.

Le attività sonore e musicali. Educare alla musica e con la musica è attività formativa completa che permette di sviluppare numerose competenze comuni a molti altri campi di esperienza (i discorsi e le parole, la corporeità, lo spazio, il tempo, l'ordine e la misura, ...), ma anche di favorirne alcune specifiche, in particolare quelle relative al gusto estetico.

I bambini oggi vivono in un mondo caratterizzato da un eccessivo sovrapporsi di stimoli sonori che possono indurre passiva assuefazione, se non addirittura indifferenza percettiva; le attività sonore e musicali contrastano questo dato di fatto e mettono in moto una funzione di riequilibrio che permette ai bambini di individuare e conoscere la realtà sonora, di esprimersi con i suoni e di utilizzarli per mettersi in positiva relazione con sé (i propri sentimenti, i propri messaggi) e con gli altri.

L'insegnante dunque abitua i bambini ad ascoltare suoni diversi, a percepirne le caratteristiche di intensità, timbro, durata ed altezza, la successione temporale, la provenienza; con i giochi musicali sviluppa le loro capacità attentive e senso-percettive così come il coordinamento audio ed occhio-motorio.

Sempre l'attività ludica permette di utilizzare i suoni della voce e del corpo, alcuni strumenti di registrazione e di amplificazione, strumenti musicali adatti ai bambini e di "produrre" canti individuali e corali, invenzioni di semplici melodie, sonorizzazione di racconti e fiabe, attività ritmico-motorie, prime semplici simbolizzazioni dei suoni.

E' una costante educativa della scuola dell'infanzia l'esplorazione, e proprio nel campo delle attività musicali essa trova una speciale ottimizzazione. Esplorare, nel senso di ascoltare e registrare, i suoni dell'ambiente in cui ci si trova (la strada, l'aula, il giardino, un tappeto di foglie secche sulle quali si cammina, una fontana, ...), abitua i bambini non solo ad una percezione sensoriale più raffinata e completa, ma li abitua anche a riconoscere l'equilibrio tra suono e silenzio non come assenza, mancanza di suono ma come possibilità tutta positiva di riposo nonché di diversa concentrazione della propria attenzione. Tutti gli ambienti, del resto, si prestano a questi esercizi, da quelli naturali a quelli artificiali (un auditorium compreso).

Nelle attività sonore e musicali l'insegnante valorizza la costante, ben evidente nel campo linguistico, della specularità della produzione e dell'ascolto: nel momento stesso in cui imita un suono il bambino tenta fin da subito nuove modalità di esprimerlo e di impiegarlo. Si tratta, dunque, di favorire l'ascolto senza mai dissociarlo dalla possibilità di rielaborazione personale e creativa.

Dal punto di vista organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un laboratorio musicale o, comunque, dalla predisposizione di ambienti che consentano l'uso della sonorità e del movimento.

Va precisato, tuttavia, che il laboratorio, al di là di spazi fisici specifici, va pensato come luogo vissuto di relazione, in cui si creano le condizioni di un percorso esperienziale, cognitivo e ludico ad un tempo.

Nuove tecnologie e nuovi media. L'esperienza pervasiva di televisione, di giochi multimediali, di strumentazioni tecnologiche vissuta quotidianamente dai bambini impone alla scuola dell'infanzia il compito di riprendere e riprodurre questa esperienza e di farne oggetto di gioco, di confronto, di verbalizzazione e di rappresentazione.

In questo modo, è possibile non solo contrastare l'effetto magico e totalizzante spesso provocato dalle nuove tecnologie della comunicazione, ma si crea nel bambino l'abitudine ad una prima comprensione di esse, e soprattutto delle procedure che le caratterizzano.

Il desiderio dei bambini di comunicare e di narrare visivamente può offrire, ad esempio, l'opportunità di "giocare alla TV" e di avviare in tal modo una prima comprensione dei mezzi e degli scopi che conducono alla realizzazione di semplici prodotti televisivi (un'intervista, uno spot ecc.); così come un videogioco può diventare molto più interessante se si prova a riprodurlo in termini reali, come un gioco vero che ci fa immancabilmente scoprire tutti i vincoli che la realtà impone.

I bambini che vengono condotti a questo uso riflessivo della multimedialità imparano ad elaborare risposte più personali ai diversi messaggi di tipo tecnologico e cominciano a liberarsi dal magismo tecnologico che cartoni animati, pubblicità televisiva, videogiochi e giochi tecnologici in genere inducono, laddove non diventino oggetto di preoccupazioni educative.

E' evidente che questa operazione di "lettura" giocosa della comunicazione multimediale richiede un insegnante della scuola dell'infanzia in realtà molto competente sul piano informatico,

audiovisivo e tecnologico; in ogni caso, competente fino al punto di poter scegliere i materiali didattici più adatti agli scopi critici che si intendono perseguire e di poter a volta a volta sottolineare con semplicità, ma con correttezza le caratteristiche del tipo di conoscenza e di rappresentazione sotteso ai diversi linguaggi multimediali.

Educare attraverso l'informatica e l'uso critico dei mezzi audiovisivi (TV, telecamera ecc.) è ormai un aspetto imprescindibile della scuola dell'infanzia, che assume come obiettivo formativo la comprensione, per ora solo intuitiva ed esplorativa, del fatto che le procedure dell'apparato tecnologico non devono mai prevalere sui processi conoscitivi ed espressivi del soggetto ma li devono semmai amplificare, potenziare e rappresentare in forme sempre più accurate e penetranti.

f) Il sé e l'altro

Io e sé. L'io è certamente un elemento centrale dell'autorappresentazione, ma viene spesso scambiato come il centro di permanenza di tutta la persona. Per questo è utile distinguerlo dal sé.

La coscienza dell'io nasce quando, da bambini, ancora piccolissimi, si scopre la differenza fra io e tu. È dunque, di solito, all'interno del complesso rapporto del bambino con la madre e con i suoi primi interlocutori che nasce l'io, quando a un primo vissuto indifferenziato, all'interno del quale i piccoli non distinguono il limite fra il proprio corpo, i propri sentimenti, e quello, quelli, dell'altro, succede la scoperta della differenza fra io e non io. La mamma diventa, allora, un "altro da me", un "tu" diverso da me.

Questa scoperta può determinare una situazione ingannevole di confusione tra l'io come capacità di rappresentarsi diversi nei diversi momenti che si vivono, e invece il sé come *chi si è* nella totalità permanente del nostro essere persona come unità di corpo, psiche e mente.. Se l'io, insomma, nella sua consapevolezza, segue e si adatta alle trasformazioni somatiche e psichiche che caratterizzano l'evoluzione di ogni esistenza individuale in mezzo agli altri, nel mondo, il sé rappresenta, al contrario, la parte più stabile e profonda dell'identità personale che soggiace a tutti i cambiamenti dell'io, li trascende e li unifica.

Ora, riconoscersi e farsi riconoscere in differenti situazioni e da diversi interlocutori come soggetti (io) connotati da un carattere, una storia, uno stile personale che si adatta a situazioni diverse e si trasforma con esse è altrettanto importante, sul piano educativo, del riconoscersi e farsi riconoscere come chi rimane sostanzialmente sempre chi è: l'essere sé. Che è poi come dire che, nella nostra stessa dinamica evolutiva individuale, si scopre la dialettica tra identità e alterità, almeno nel senso che il nostro sé resta uguale proprio mentre e quando il nostro io continua a cambiare e a modificarsi. E che, a maggior ragione, dunque, questa dinamica tra identità e alterità è esaltata nell'incontro tra sé e gli altri.

Gli altri. Le consapevolezze educative e le virtù sociali di questa dialettica si possono rinforzare e favorire quando si cresce in una ambiente sociale che valorizzi le differenze anziché pretendere l'omogeneità dei comportamenti e l'uniformità dei modelli umani. Occorre quindi che le attività della scuola dell'infanzia permettano a ciascun bambino di fare cose diverse, di rispondere in modo personale alle richieste da parte degli insegnanti e di sperimentarsi e presentarsi agli altri senza finzioni e stereotipi; la valorizzazione della diversità favorisce, infatti, il rinforzo sia dell'acquisizione della consapevolezza del proprio sé, sia della distinzione dei diversi momenti dell'io, necessariamente collegati alle situazioni particolari e contingenti che si vivono a casa, a scuola, al campo giochi del quartiere ecc.

Dal sé che permane sempre all'io che si modifica nel tempo e si adatta alle situazioni del momento, all'altro come soggetto comprimario dell'organizzazione sociale in cui ci si colloca mano mano che si passa da un rapporto esclusivamente bambino-adulto ad una pluralità di rapporti, di scambi, di relazioni ed esperienze. E sono proprio le esperienze con gli altri, alcune spontanee ma altrettante sapientemente costruite, che obbligano a confrontarsi con i problemi esistenziali e relazionali posti dalla scoperta del valore non sostituibile allo stesso tempo della permanenza del sé e

della contingenza dell'io dentro ogni soggetto e nei rapporti tra soggetti, nella società. Non si vive, come singoli e come comunità, quindi, senza norme che restano; analogamente, non si vive, come singoli e come comunità, se non affermandosi ogni volta come eccezioni.

Bisogno di valori condivisi. La scoperta dell'esistenza di qualcosa che permane e di qualcosa che cambia e si adatta aiuta a scoprire la dinamica tra valori universali e modi diversi di concretizzarli, tra norme morali e sociali, da un lato, e comportamenti che di fatto le interpretano, dall'altro.

La scoperta della distanza che, poco o tanto, sempre intercorre tra i due momenti sfocia, anche nel bambino, necessariamente, in una prima forma di giudizio morale (per giocare bene a "bandierina" bisogna che tutti rispettino le regole del gioco; se un bambino, per le più varie ragioni, non le rispetta, però, che cosa accade?).

L'insegnante che cura questi passaggi esistenziali e morali del bambino è consapevole che l'assunzione personalizzata di valori condivisi, universali, rimanda immediatamente alla necessità di adattarli ogni volta alle caratteristiche delle situazioni e del momento storico e personale che si vive.

Proprio il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità di circostanze, sesso, nazionalità, cultura, religione ecc. sperimentate da ciascuno, consentono, allora, di sviluppare nei bambini della scuola dell'infanzia il valore dell'universalità della persona e dell'individuazione di norme intersoggettive. Lo stare con diversi e lo scoprire che non esiste una situazione uguale all'altra, infatti, aiuta a comprendere l'uguaglianza profonda esistente tra gli esseri umani, e la loro solidarietà, e il voler affermare la propria individualità porta a scoprire che ciò è impossibile senza condividere con gli altri uno stesso codice linguistico, modalità reciproche di collaborazione e di aiuto, significati e valori comuni, medesimi criteri di gusto ecc.

Le grandi domande. In questo contesto, è ragionevole attendersi anche il ricorrere di interessi e interrogativi dall'alto spessore esistenziale, etico, metafisico e religioso: il senso della propria esistenza, della nascita e della morte; le origini della vita e del cosmo; il significato di fatti ed eventi che seminano morte e distruzione; il perché del dolore innocente o dell'iniquità incolpevole; le ragioni delle diverse spiegazioni degli adulti dinanzi agli stessi problemi e alle stesse situazioni; il bene e il male; esiste Dio, e come è, se esiste? Il bambino non è uno sprovveduto o, peggio, un superficiale da tacitare con artifici retorici o con la reticenza. Si pone e pone, invece, come ogni persona umana, ovviamente al suo livello, domande radicali, impegnative. Per lui, per di più, hanno sempre una rilevanza totale: non solo cognitiva, ma anche affettiva, estetica, operativa, morale, sociale, perfino corporea.

Domande che riproducono la dialettica universalità-individualità, permanenza-contingenza, uguaglianza-diversità: sempre riproposte, sempre declinate con risposte differenti a seconda dei soggetti e, come si vede sempre più anche nella nostra società multietnica e multireligiosa, delle varie culture. Un esito che può risultare sconcertante e deprimente, per lui, come, a dire il vero, per qualsiasi persona adulta.

Non si tratta, però, di impedirle e di rimuoverle, magari per non turbare e per rassicurare con mistificanti divertimenti. Al contrario, si tratta di assumersi la responsabilità di una risposta personale, testimoniata nell'esempio e nell'esercizio. Mostrargli che si è in una famiglia, in una comunità scolastica, in una comunità sociale, in una tradizione in cui queste risposte si vivono sul serio e danno senso e serenità all'esistenza e all'azione di singoli e di intere collettività.

Piste didattiche. Il campo d'esperienza così delineato è comprensivo di diverse possibili articolazioni di lavoro didattico che vanno ricondotte ad una circolarità sempre crescente.

Una prima articolazione riguarda lo sviluppo affettivo ed emotivo. Si tratta di promuovere l'autonomia e la capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, di canalizzare l'aggressività verso obiettivi costruttivi, di rafforzare la fiducia, la simpatia, la disponibilità alla collaborazione, lo spirito di amicizia e il sostegno nella conquista di un'equilibrata e corretta identità. Occorre, a questo proposito, ricordare l'importanza degli incontri e dei rapporti affettivi con i coeta-

nei di entrambi i sessi, la necessità di non indurre né rafforzare stereotipi di genere, la positività della coeducazione e il valore dell'esperienza di una varietà di ruoli.

Una seconda articolazione inerisce allo sviluppo sociale. Al fine di offrire al bambino i primi elementi per la conoscenza dell'organizzazione della società e del metodo della ricerca si richiede lo svolgimento di progressive esplorazioni dell'ambiente sia nelle sue dimensioni di vicinato e di territorio sia in quelle istituzionali, a partire dalle più immediate per volgersi a quelle europee e mondiali. La conoscenza dell'ambiente culturale e delle sue tradizioni, integrandosi con attività proprie di altri campi d'esperienza, consente anche di sviluppare il rapporto col passato attraverso la ricostruzione di eventi personali della vita del bambino. Un'importante esperienza educativa in tal senso è rappresentata dalla partecipazione a eventi significativi della vita sociale e della comunità. Va pure sviluppata, sul piano relazionale, comunicativo e pratico, la capacità di comprendere i bisogni e le intenzioni degli altri e di rendere interpretabili i propri, di superare l'attaccamento al proprio esclusivo punto di vista, di accettare le diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e mentali) trasformandole in una risorsa e ad assumere autonomamente ruoli e compiti.

Una terza articolazione attiene allo sviluppo etico-morale, in cui emergono i significati sulla base dei quali si definiscono e si strutturano le regole per l'appartenenza alla comunità e la condivisione dei valori. Il riconoscimento del valore e della dignità di ogni soggetto umano costituisce il criterio di orientamento per la convivenza civile e per la costruzione di validi rapporti interpersonali. Gli obiettivi specifici di apprendimento, pertanto, si qualificano come promozione dell'autonomia, del senso di responsabilità, dell'accoglienza e dell'appartenenza. La stessa vita di scuola si presenta come l'ambito più naturalmente adatto al loro perseguimento attraverso lo svolgimento delle attività quotidiane, l'esempio della condotta coerente degli adulti, il progressivo coinvolgimento di bambini nelle attività e nelle decisioni, la sollecitazione a riflettere sui comportamenti e a formulare valutazioni.

L'itinerario educativo va inteso e realizzato come un tirocinio morale non forzato, che conduce dalla semplice scoperta dell'esistenza dell'altro e dell'adattamento alla sua presenza al riconoscimento rispettoso dei suoi modi di essere e delle sue esigenze fino all'acquisizione di un'effettiva capacità di collaborazione regolata da norme in un quadro di ideali condivisi. E così possibile, all'interno di un positivo contesto interpersonale, consolidare le prime capacità di scelta e di impegno della volontà e, nello stesso tempo, sostenere la conquista dell'autostima in vista di una progressiva autonomia.

Una quarta articolazione riguarda lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti, che è innanzi tutto essenziale come motivo di reciprocità, fratellanza, impegno costruttivo, spirito di pace e sentimento dell'unità del genere umano in un'epoca di crescenti spinte all'interazione multiculturale e multiconfessionale. Questa situazione rende particolarmente rilevante ogni intervento volto a evitare le distorsioni (come l'assunzione di comportamenti di discriminazione o di intolleranza) che possono conseguire all'assenza di un'equilibrata azione educativa e ad un malinteso senso della doverosa testimonianza delle proprie convinzioni.

Esistono specifiche motivazioni di ordine antropologico, storico e culturale che, mentre impongono di avvalorare sia il vissuto del bambino sia le tradizioni e le caratteristiche della cultura di appartenenza, non comportano il disconoscimento della legittimità e, soprattutto, del valore espresso da culture e tradizioni "altre".

Le molteplici manifestazioni proprie della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti con particolare riguardo per quelle più direttamente connesse con il vissuto soggettivo e ambientale del bambino, offrono un'ampia gamma di occasioni utili a individuare i contenuti delle attività. In questo contesto, va anche collocato il contributo dell'insegnamento della religione cattolica che lo Stato italiano, secondo i dispositivi concordatari, assicura a tutti i bambini le cui famiglie ne abbiano fatto richiesta.

La conduzione didattica terrà conto delle opportunità reali offerte dall'ambiente e del grado di interesse che esse suscitano nel bambino per svolgerle in una linea rispettosa del compito fonda-

mentale di chiarificazione, rasserenamento, conoscenza e confronto leali e ispirati alla comprensione e al rispetto delle scelte e degli orientamenti delle famiglie.

Le esperienze formative, riferite all'intero campo di esperienza del sé e dell'altro, sebbene possano essere stimolate dal gioco, dalle attività ricorrenti oppure prendere spunto da eventi occasionali, vanno adeguatamente previste. Nel loro svolgimento, è necessario assicurare la partecipazione attiva del bambino, nonché la spiegazione-comprensione delle norme adottate, in modo da evitare il ricorso ad affermazioni e impostazioni autoritarie.

3. Il Portfolio delle competenze personali

Il *Portfolio* (o cartella o portafoglio) *delle competenze personali* accompagna il bambino dall'ingresso all'uscita della scuola dell'infanzia. È una collezione strutturata, selezionata e commentata di materiali paradigmatici prodotti dal bambino, che consente una ricostruzione del suo processo di maturazione e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati. Seguirà poi lo studente per tutta la durata del suo percorso scolastico. Con gli opportuni adattamenti, potrà, inoltre, rimanere un documento che accompagna i cittadini anche dopo la loro formazione iniziale come strumento da utilizzare per la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua.

Il tutor. Il *Portfolio*, coinvolgendo la famiglia e il bambino stesso, è compilato e tenuto aggiornato dai docenti, e, in particolare, dal docente identificato come *tutor* del bambino. Questo docente guida, stimola, esercita i bambini che gli sono affidati (funzione di 'allenamento'), li contiene, sostenendoli affettivamente (funzione di 'sostegno'), li consiglia e li orienta (funzione di 'consulenza') nell'affrontare i loro impegni e nel risolvere i loro problemi.

Attraverso la prima funzione, il *tutor* abitua gli allievi che gli sono affidati al costante miglioramento di se stessi, li aiuta ad identificare i punti di forza e di debolezza, definisce con loro il *Piano Personalizzato delle Attività Educative* finalizzato a massimizzare l'efficacia e l'efficienza delle prestazioni, a vantaggio di se stessi, della sezione e dell'intera scuola, evita di cadere nel paradigma del 'più di prima' ovvero di aumentare la dose di una medicina didattica quando si accorge che non funziona, e invece cerca, insieme con i colleghi e con i bambini, soluzioni più creative, divergenti, non scontate.

Attraverso la seconda funzione, inoltre, il *tutor* media e contiene le emozioni e le preoccupazioni, ascolta, rassicura, aiuta, infonde fiducia, testimonia attenzione e partecipazione a quanto i bambini e le loro famiglie sentono come problema o come sfida.

Attraverso l'ultima funzione, infine, egli responsabilizza i bambini, li rende consapevoli dei loro livelli di maturazione, li abilita a prendere decisioni personali, li responsabilizza, e instaura con le loro famiglie quel colloquio educativo non superficiale così indispensabile per evitare, da chiunque commessi, i difetti del precocismo, dell'adulterio e dell'autocentratura narcisistica.

I contenuti del Portfolio. Durante i 12 anni di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, questo documento comprende una sezione dedicata alla *valutazione* e un'altra sezione riservata all'*orientamento*.

Con la peculiarità che caratterizza la scuola dell'infanzia, queste due dimensioni non dovrebbero mancare nemmeno a questo livello scolastico. La raccomandazione è che si intreccino in continuazione, nella consapevolezza che l'unica valutazione positiva per il bambino è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali di ciascuno, non pienamente mobilitate. Anche per questa ragione, non può mancare, nella compilazione del Portfolio, la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola al servizio del massimo sviluppo possibile del bambino.

Alla luce di queste considerazioni, esso raccoglie, con precise annotazioni sia dei docenti sia dei genitori:

- materiali prodotti dal bambino individualmente o in gruppo, indicando in questo secondo caso i nomi e l'età degli altri autori;
- prove scolastiche significative e contestualizzate alle circostanze, capaci di descrivere le più spiccate competenze dell'allievo, in tutti campi d'esperienza;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del bambino, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dal bambino (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità personali;
- indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con il bambino in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

La riflessione critica su questi materiali costituirà un'occasione per migliorare le pratiche di insegnamento, per stimolare il bambino all'autovalutazione e alla conoscenza di sé e, nondimeno, per corresponsabilizzare i genitori nei processi e nelle scelte educative.

Il *Portfolio* assume un particolare significato nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. I genitori, infatti, possono decidere se iscrivere i figli alla scuola primaria prima dei sei anni d'età. Non si può immaginare che tale scelta venga compiuta senza una riflessione congiunta con il *tutor* che ha osservato e accompagnato sistematicamente l'evoluzione del bambino nel contesto scolastico. Si tratta di creare le condizioni per richiamare la scuola e la famiglia ad affrontare questo momento con responsabilità educativa, consapevoli, fra l'altro, che eventuali differenze e ritmi diversi nello sviluppo possono benissimo modificarsi negli anni successivi.

4. Strutture di professionalità

Essere insegnante di scuola dell'infanzia comporta un profilo di alta complessità professionale. È necessaria, infatti, una sicura responsabilità deontologica, un'aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa, competenze organizzative, disponibilità a lavorare in gruppo, una forte preparazione culturale, pedagogica e didattica incentrata non solo sui problemi specifici dell'educazione in età infantile, ma anche sui processi formativi in generale nella società contemporanea.

Il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della sezione, dell'intersezione, della scuola e del circolo.

Nel rispetto della libertà di insegnamento, l'organizzazione del lavoro si fonda sulla modularità degli interventi, sulla individuazione di ambiti di competenze e sulla corresponsabilità educativa degli operatori. In particolare, va garantita una finalizzazione unitaria e coordinata delle attività educative attraverso la piena partecipazione di tutti gli insegnanti ai diversi momenti della programmazione, della gestione delle attività e della loro valutazione.

Nondimeno va sollecitata e premiata l'attitudine professionale a considerare l'attività educativa che si svolge nella classe e nella scuola oggetto di vera e propria ricerca educativa; ricerca che sbocca in progetti e in scambi sistematici non solo tra colleghi, nella rete informatica, territoriale o in presenza, ma anche tra e con le strutture didattiche di ateneo incaricate di governare la formazione iniziale dei docenti e la formazione in servizio.

In questo quadro, è opportuno favorire una adeguata distribuzione dei compiti considerando anche la specificità di determinati interventi (attività di sostegno, laboratori, ecc.) e dando spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili in ciascuna unità scolastica.

All'interno dei vincoli dettati dalle apposite norme e/o dagli accordi contrattuali, appartiene a questi importanti compiti di autorganizzazione del lavoro scolastico l'individuazione:

- dei *tutor* per le attività di tirocinio svolte in collaborazione con le strutture didattiche di ateneo per la formazione iniziale e in servizio dei docenti della scuola dell'infanzia o in collaborazione con iniziative di formazione a carattere nazionale (Ministero, Indire, Invalsi) e locale (Direzioni regionali, Irre, altri enti di ricerca);
- dei responsabili di eventuali progetti speciali di istituto o di rete;
- del responsabile del coordinamento dell'équipe pedagogica impegnata nelle attività didattiche di plesso, incaricato di collaborare con il dirigente scolastico.

IV. Didattica ed organizzazione

Il passaggio dalle *Indicazioni nazionali* ai *Piani Personalizzati delle Attività Educative* e, soprattutto, una definizione operativa degli stessi, tale che faccia tesoro anche dei suggerimenti contenuti nelle presenti *Raccomandazioni*, può utilmente partire da una riflessione sui caratteri metodologici generali dell'azione educativa nella scuola dell'infanzia e poi giovare del contributo di alcuni modelli organizzativi desunti dall'esperienza di molte scuole dell'infanzia da anni impegnate in sperimentazioni di qualità.

1. Lineamenti di metodo

La scuola dell'infanzia, per realizzare gli obiettivi generali del processo educativo e gli obiettivi specifici di apprendimento che la caratterizzano, richiede sempre la predisposizione di un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti che, escludendo impostazioni precocemente disciplinistiche e trasmissive, favorisca una pratica basata sulla articolazione di attività, sia strutturate che libere, differenziate, progressive e mediate.

In particolare, la metodologia della scuola dell'infanzia riconosce come suoi connotati essenziali i seguenti.

a) *La valorizzazione del gioco.* Il gioco costituisce, in questa età, una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo sia relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni. L'insegnante, evitando facili improvvisazioni, invia al bambino, attraverso la ricchezza e la varietà delle offerte e delle proposte di gioco, una vasta gamma di messaggi e di stimolazioni, utile a valorizzare le potenzialità della sua crescita anche in riferimento alle attività nei diversi campi di esperienza.

b) *L'esplorazione e la ricerca.* Le esperienze promosse nella scuola dovranno inserire la originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e di ricerca, nel quale si attivino - confrontando situazioni, ponendo problemi, costruendo ipotesi, elaborando e confrontando schemi di spiegazione - adeguate strategie di pensiero. L'insegnante, attraverso una regia equilibrata ed attenta, capace anche di interpretare e valorizzare i cosiddetti "errori", guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà ed a conoscerla, controllarla e modificarla per iniziare a costruire, così, la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive. E' comunque essenziale evitare l'artificiosità ed il didatticismo ed attribuire invece il più ampio rilievo al fare, alle esperienze dirette di lavoro individuale e di gruppo, al contatto con la natura, le cose, i materiali e l'ambiente sociale e culturale, valorizzando le proposte e le iniziative del bambino.

c) *La vita di relazione.* Il ricorso a varie modalità di relazione (nella coppia, nel piccolo gruppo, nel gruppo più allargato, con o senza l'intervento dell'insegnante) favorisce gli scambi e rende possibile una interazione che facilita la risoluzione dei problemi, il gioco simbolico e lo svolgimento di attività complesse, spinge alla problematizzazione, sollecita a dare e ricevere spiegazioni. Un clima sociale positivo è favorito anche dalla qualità delle relazioni tra adulti e tra adulti e bambini. Quest'ultima richiede, da una parte, una attenzione continua e competente ai segnali inviati dai bambini stessi e all'emergere dei loro bisogni di sicurezza, gratificazione e autostima e, dall'altra, la capacità di attivare forme flessibili, interattive e circolari di comunicazione didattica. In questo con-

testo va tenuto presente che la dimensione affettiva rappresenta una componente essenziale dei processi di crescita anche sul piano cognitivo.

d) *La mediazione didattica.* La scuola dell'infanzia si avvale di tutte le strategie e le strumentazioni che consentono di orientare, sostenere e guidare proceduralmente lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. In questo senso, l'attivazione di abilità generali di assimilazione ed elaborazione delle informazioni (memorizzare, rappresentare, comprendere relazioni spaziali e causali) ed il ricorso a materiali sia informali che strutturati da manipolare, esplorare ed ordinare innescano specifici procedimenti di natura logica ed avviano una sequenza graduata di occasioni, suggestioni e situazioni che consentono la conquista di una maggiore sicurezza e di una prima organizzazione delle conoscenze.

e) *L'osservazione, la progettazione, la verifica.* All'interno dell'azione professionale dell'insegnante, l'osservazione occasionale e sistematica, appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi, consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte, poiché la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni soggetto. L'osservazione, inoltre, è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo. Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza. La valutazione dei livelli di sviluppo, che costituisce una delle variabili dell'adeguatezza del processo educativo, prevede: - un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola dell'infanzia; - momenti interni al processo didattico, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento; - bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale dell'esperienza scolastica.

f) *La documentazione.* L'itinerario che si compie nella scuola dell'infanzia assume pieno significato per i soggetti coinvolti ed interessati nella misura in cui può venire adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato. Il progetto educativo, infatti, si rende concretamente visibile attraverso una attenta documentazione ed una conveniente comunicazione dei dati relativi alle attività, per i quali ci si può utilmente avvalere sia di strumenti di tipo verbale, grafico e documentativo, sia delle tecnologie audiovisive più ampiamente diffuse nelle scuole. Tali documentazioni, da raccogliere in modo agile, ma continuativo, offrono ai bambini l'opportunità di rendersi conto delle proprie conquiste e forniscono a tutti i soggetti della comunità educativa varie possibilità di informazione, riflessione e confronto, contribuendo positivamente anche al rafforzamento della prospettiva della continuità. La documentazione didattica assume poi una particolare importanza perché da essa derivano utili indicazioni anche ai fini di una programmazione opportunamente individualizzata per i soggetti che presentano difficoltà o che siano in situazione di handicap. È inoltre la base per la compilazione del *Portfolio delle competenze personali*.

2. Un'organizzazione per l'educazione

L'età dei bambini che possono frequentare la scuola dell'infanzia impone l'adozione di modelli organizzativi basati sui criteri della flessibilità, della continuità e dell'apertura.

Un'organizzazione flessibile è quella che, manifestando duttilità ed adattabilità ai bisogni espressi sia dai bambini sia dal contesto, permette di raggiungere gli obiettivi formativi, mediante la progettazione di una ricca gamma di attività educative e didattiche. La flessibilità organizzativa tro-

va piena espressione nel Piano dell'offerta formativa che ogni scuola, nell'ambito della sua autonomia, redige ed aggiorna annualmente.

Nell'adozione di modelli organizzativi, la scuola dell'infanzia tiene conto e valorizza adeguatamente le esperienze positive vissute dal bambino in famiglia, al nido e nei suoi diversi contesti di vita. La scuola dell'infanzia deve assicurare ai bambini tempi, spazi e persone che siano in rapporto di continuità con quelli vissuti in famiglia e in altri contesti di vita. Deve assicurare altresì un ampliamento e un arricchimento dell'orizzonte relazionale, sociale e culturale di ogni bambino.

Inoltre, la scuola dell'infanzia si presenta come istituzione aperta: essa favorisce reciproci scambi tra persone ed utilizza una molteplicità di risorse presenti sia al suo interno, sia provenienti dall'esterno.

Compito degli insegnanti è facilitare il passaggio al nuovo ambiente d'apprendimento e di socializzazione, in modo che esso risponda alle esigenze ed ai bisogni delle età successive alla prima infanzia. Un'accorta e responsabile "regia" favorirà la partecipazione alle molteplici forme della vita comunitaria, senza ostacolare il bisogno di brevi personalizzati momenti di ritiro dall'interazione diretta.

E' dunque compito di tutti gli adulti che interagiscono con i bambini creare per ciascuno di loro le condizioni di uno sviluppo armonioso, che rispettino i ritmi della crescita e della maturazione della personalità, in un ambiente affettivamente, sensorialmente e cognitivamente stimolante.

La pluralità dei modelli organizzativi, di cui daremo alcuni esempi, riguarda le forme di raggruppamento dei bambini (con particolare riferimento delle attività di sezione e di intersezione); le diverse attività ricorrenti di vita quotidiana; la strutturazione degli spazi; la scansione dei tempi.

a) Organizzare la sezione.

Con l'adozione del criterio della flessibilità organizzativa e didattica, la scuola dell'infanzia può avvalersi delle strutture mobili di sezione e d'intersezione. Esse facilitano l'incontro di bambini della stessa età o di età diverse, in funzione delle loro esigenze di sviluppo e d'apprendimento.

Prevedere una pluralità di situazioni di sezione-intersezione permette di ampliare la dimensione sociale della vita dei bambini, spesso costretti in spazi domestici e socio-ambientali angusti e non certo a misura di infanzia.

L'appartenenza ad una sezione consente ai bambini di avere un rilevante punto di riferimento, in grado di assicurare stabilità e continuità alle relazioni con gli adulti e con i coetanei. In essa, rispettati sia dagli adulti, sia dai coetanei, essi ritrovano determinate 'nicchie' spaziali, ben individuabili oggetti, specifici "contrassegni" personali in grado di appagare il loro senso d'identità.

Oltre che spazio personale, la sezione è anche spazio comunitario, condiviso con i compagni: nella sezione si svolgono significative esperienze comuni di tipo cognitivo, espressivo e relazionale. Uno spazio comunitario flessibile, non irrigidito da usi stereotipati ma, di volta in volta, modificato ed adattato alle esperienze che vi si svolgono.

La molteplicità delle forme di aggregazione e di socializzazione permette di variare la composizione dei gruppi (piccoli o grandi), tenendo conto che i bambini più piccoli richiedono gruppi di dimensioni contenute e senza escludere la possibilità, per il bambino, di momenti in cui egli possa ritirarsi per osservare la realtà, sottrarsi momentaneamente dall'invadenza degli altri e potersi rilassare, per riprendere poi, quando si sente nuovamente pronto, l'interazione sociale.

Nel presentare sinteticamente i modelli in base ai quali raggruppare i bambini, oltre alla distinzione fra piccolo e grande gruppo, occorre fare riferimento alla differenziazione fra gruppi omogenei (per età o per livello) e gruppi eterogenei.

- Il *grande gruppo* si rivela efficace quando occorra trattare situazioni nelle quali si pone al centro la discussione: si è chiamati ad affrontare problemi o a decidere insieme. Oltre a stimolare la maturazione d'ipotesi nuove, nate dal confronto, la partecipazione a tale forma d'aggregazione può stimolare l'arricchimento sia del pensiero, sia del linguaggio e far evolvere la relazione con gli altri. Si deve tener conto che nel grande gruppo non tutti i bambini partecipano con uguale intensità e

che, accanto a soggetti che sono in grado di prendere l'iniziativa, ve ne sono altri che tendono ad assumere ruoli gregari o marginali, se non a sottrarsi a tali situazioni. In particolare, con i bambini più piccoli il ricorso al grande gruppo è consigliabile solo per tempi limitati, in considerazione del fatto che esso richiede, talvolta, un notevole prolungamento dell'attenzione e un elevato grado di coinvolgimento. È comunque funzionale ad attività di tipo comunitario e di *routine*.

- Il *piccolo gruppo* risponde meglio ai bisogni cognitivi, emotivi e relazionali dei bambini più piccoli. Inoltre, esso consente più mirati interventi individualizzati. I gruppi possono essere *omogenei*, costituiti da bambini dello stesso livello di sviluppo o *eterogenei*, con membri di livelli diversi. Per la definizione dei livelli, di solito, si fa riferimento, a seconda delle attività programmate, o all'età cronologica o a differenti gradi di apprendimento cognitivo, di socializzazione, di interesse, di competenza. Occorre tener conto che per essere funzionali tali criteri non vanno mai definiti in astratto e predeterminati meccanicamente, ma vanno ogni volta correlati a ben individuati contesti d'apprendimento e di socializzazione, a specifiche situazioni operative e a compiti altrettanto definiti. I *gruppi di livello*, assai funzionali ad attività di recupero e di rinforzo, sono dunque per loro natura temporanei e sono validi se riconosciuti ed accettati dai bambini, adeguatamente motivati a farne parte.

- Le attività individualizzate possono essere promosse anche in gruppi eterogenei con processi di aiuto da parte del compagno più grande o che mostra di aver acquisito certe competenze e che, dunque, è in grado di stimolare l'imitazione e l'emulazione positiva da parte del compagno più piccolo o non ancora maturato in determinati ambiti della personalità. È noto che questa modalità di vero e proprio 'insegnamento' è di solito molto efficace, oltre che gradita dai bambini. Se consigliabile sempre, è molto raccomandabile quando si tratta di 'insegnare' atteggiamenti riferiti all'autonomia personale. Inoltre, proponendo attività per gruppi differenziati, gli insegnanti hanno la possibilità di porsi in relazione anche con pochi bambini, nonché di proporre loro attività autonome, al di fuori dell'interazione continua con l'adulto.

- La sezione non è semplicemente identificata come "rifugio", ma è anche spazio nel quale, per piccoli e grandi gruppi, sono organizzate attività basate sull'acquisizione di specifiche forme d'apprendimento, connesse ai diversi linguaggi. Uno dei possibili modelli per articolare tale attività consiste nell'organizzare alcuni "angoli" dello spazio riservato al complesso delle attività della sezione.

Nelle scuole plurisezionali, per attuare un'organizzazione articolata e flessibile si richiede la costituzione di un gruppo di docenti, dotati di competenze specifiche, che lavorino in modo collegiale al fine di consentire ai bambini un migliore apprendimento, congiunto ad una più efficace socializzazione, attraverso l'incontro ed il confronto con più figure adulte.

Emerge, da questo punto di vista, l'importanza strategica della figura del docente coordinatore dell'*équipe* pedagogica che lavora nel plesso, incaricato non solo, come *tutor*, di seguire i bambini che gli sono affidati, ma anche di armonizzare gli interventi dei colleghi nelle attività di sezione, di intersezione, di laboratorio di rete o di istituto comprensivo (per esempio, di educazione motoria e sportiva, oppure di lingue, di attività espressive, dal teatro alla musica, di attività operative e di progettazione).

b) Organizzare i laboratori

Tenuto conto dell'ampia gamma d'età dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, occorre organizzare adeguatamente gli spazi, creando ambienti adatti alle loro diverse esigenze. Tale necessità si fa pressante con i più piccoli per i quali occorre predisporre spazi funzionali per numero, tipologia e dislocazione. Infatti, un'adeguata strutturazione dell'aula e degli ambienti specializzati deve offrire molteplici occasioni per esperienze sensoriali e motorie; deve permettere di provare emozioni, di creare, di far evolvere le relazioni con i pari e con gli adulti; deve garantire a tutti i bambini un ambiente culturale che accresca la loro naturale curiosità e li conduca a formarsi conoscenze sempre più strutturate in situazioni di totale sicurezza emotiva.

La cura degli spazi interni e all'aperto, la scelta dei colori, degli arredi, delle decorazioni (essenziali e poco invasive, per consentire l'esposizione dei percorsi di documentazione), la ricerca di equilibrio e di gusto costituisce un messaggio importante di rispetto per il bambino, di valore dell'infanzia, di cultura per l'ambiente e di sollecitudine educativa verso i singoli e la comunità. La progettazione, la definizione e l'arredo degli spazi, se pure è compito precipuo del collegio dei docenti, in quanto parte essenziale del progetto educativo è bene che sia compiuta con l'aiuto della famiglia. Senza necessariamente utilizzare materiali commerciali, ma valorizzando anche i materiali di recupero, è opportuno evitare colori troppo vivaci e spazi poco definiti al fine di contenere e controllare l'alta intensità di stimoli a cui sono esposti i bambini, soprattutto i più piccoli, e cercare, quando possibile, di prevedere spazi e arredi confortevoli anche per gli adulti.

Sappiamo che la sezione costituisce nello stesso tempo uno spazio personale per ogni bambino ed uno spazio per attività comuni. Ora, pur rimanendo all'interno dell'edificio scolastico, daremo alcuni suggerimenti per organizzare lo spazio d'intersezione. Tale modello organizzativo fa riferimento esplicito a gruppi eterogenei, vale a dire formati da bambini diversi per età, competenze, stili cognitivi, sezioni di provenienza. Gli esempi che seguono si riferiscono ai laboratori, cioè a centri specializzati che richiedono un'azione del gruppo dei docenti, basata su differenziate competenze professionali, adeguatamente armonizzate.

Se si mettono a confronto le attività d'intersezione con quelle che si svolgono all'interno della sezione, oltre al cambiamento dei soggetti interessati, ciò che muta sono i ruoli e le competenze, in una situazione di scambio che valorizza le differenze e le mette al servizio della realizzazione di progetti condivisi. Emerge una differenziata tipologia di laboratori:

- a) per attività di simulazione (gioco del far finta),
- b) per la fruizione e per la produzione dei linguaggi non verbali,
- c) per l'elaborazione di specifici progetti.

Quest'ultima categoria di laboratori, indirizzata ad esplorare specifiche tematiche, richiede spesso, per sua natura, l'utilizzazione di spazi esterni. È importante, infatti, ampliare l'esperienza dei bambini, favorendo situazioni poco conosciute o sconosciute, ricche di significati simbolici. In questo senso diventa stimolante la possibilità di allestire spazi esterni che favoriscano l'avventura esplorativa. Il materiale, in questo caso, è quello povero: la sabbia, la terra, l'acqua e altri elementi presenti in natura, che facilitano sia i percorsi d'apprendimento, sia i giochi simbolici.

Così nel cortile della scuola si può allestire un percorso d'educazione stradale, da compiere a piedi o con il triciclo, in cui sia anche possibile mettere alla prova le abilità motorie dei bambini. Lo spazio esterno può essere strutturato in "centri".

c) Organizzare le attività ricorrenti di vita quotidiana

I bambini sviluppano la loro autonomia e potenziano le loro abilità anche mediante comportamenti ed azioni consuete. Per questa ragione le attività ricorrenti di vita quotidiana rivestono un ruolo di gran rilievo. Ad esse, peraltro, i bambini già partecipano attivamente nell'ambiente domestico. Nella scuola dell'infanzia, lungi dall'essere loro imposte, esse offrono occasioni preziose di autorganizzazione. Infatti in tali attività, oltre a ritrovare sicurezze affettive e relazionali, i bambini possono esercitare condotte autonome, in cui dare espressione e mettere alla prova, in situazioni motivate, competenze cognitive e relazionali.

A tali attività, in quanto costituiscono la trama visibile dell'organizzazione educativa dell'ambiente, va attribuito uno specifico spazio nelle programmazioni della scuola, individuando tempi e spazi adeguati. Poiché si tratta di organizzare con e per i bambini i momenti dell'entrata e dell'uscita dalla scuola, il momento del pasto e quello della ricreazione e del riposo, indicheremo sinteticamente alcune proposte relative all'accoglienza, alla mensa e al riposo.

L'accoglienza. Innanzi tutto occorre predisporre un apposito spazio nel quale gli insegnanti accolgano i bambini al loro arrivo a scuola e li accompagnino al momento di lasciarla. Tali occasio-

ni sono preziose anche perché permettono agli insegnanti di incontrare i genitori in maniera informale, di scambiare con loro utili informazioni, creando un clima di fattiva collaborazione. In tal modo, è facilitato il processo di separazione dall'adulto, particolarmente delicato per i più piccoli. Si consolida così un processo di distanziamento che è condizione preliminare per l'avvio di una nuova fase del processo di socializzazione.

I bambini (e a maggior ragione quelli con età inferiore a tre anni) hanno bisogno di trovare nella scuola dell'infanzia un "ancoraggio" forte all'adulto, per certi aspetti analogo a quello che trovano nell'ambiente familiare. Per questo motivo l'accoglienza deve essere molto personalizzata.

Fra le diverse indicazioni, tutte da adattare ai contesti specifici in cui si opera, si possono proporre, fra gli altri, i seguenti suggerimenti:

- incoraggiare i genitori, facendoli sentire importanti per i figli e bene accolti dagli insegnanti, a seguire con gradualità l'ambientamento dei bambini nella prima fase di frequenza e ad accompagnarli in sezione, in modo da assicurare un legame quotidiano con l'esperienza familiare;

- lasciare ai bambini la possibilità di portare con sé oggetti familiari, nella misura in cui lo desiderano;

- attribuire al bambino luoghi propri, da lui chiaramente e facilmente identificabili e fruibili;

- salutarli personalmente al loro arrivo, prima degli adulti che lo accompagnano; i saluti collettivi sono del tutto inadatti a questa età: i bambini non vanno trattati come elementi semplici di un insieme.

Al di là degli stretti riti dell'accoglienza, è un insieme di attitudini accoglienti che devono caratterizzare le condotte quotidiane degli adulti, in modo da significare che i bambini sono personalmente riconosciuti dagli adulti presenti, anche se gli adulti non sono tutti per il momento disponibili individualmente.

Per personalizzare sia l'ingresso sia l'uscita, potrebbe essere utile poter disporre di un arredo a piccoli contenitori, in cui i bambini possano riporre i loro oggetti. Per la verifica delle presenze e delle assenze della giornata si potrà poi eventualmente disporre di un apposito cartellone. Il cartellone potrà essere utilizzato anche per attività di quantificazione e di verbalizzazione, poiché ognuno sarà identificato con un suo contrassegno individuale.

La mensa. È un momento ricorrente di vita pratica, preziosa e rilevante ai fini della socializzazione. Si tratta di concordare: - procedure; - regole; - assunzione di specifiche responsabilità; - rotazione nello svolgimento degli incarichi; - semplici modalità di valutazione dei gradi di reciproca soddisfazione del servizio.

Il momento del pasto può essere un momento importante di convivialità e di piacere per i bambini. Per l'alto valore simbolico del cibo e del mangiare insieme, può, inoltre, divenire occasione per conoscere e rinnovare le tradizioni culturali della comunità, di conoscenza di altre culture, di comunicazione con i genitori. La cura nella preparazione dei pasti, nella presentazione dei diversi piatti, nei riti che li accompagnano, tempi adeguati, conversazione tranquilla sono segnali di rispetto nei confronti dei bambini e forti opportunità per una educazione indiretta all'autonomia e alla socialità.

Occorre, perciò, mettere in condizione i bambini di dar prova di abilità pratiche: percezione, concentrazione, coordinamento, precisione, sollecitudine, ordine. In sostanza, si tratta di trasformare una "routine", che potrebbe essere occasione di frastuono e di confusione, in un evento ordinato e gioioso che crea buone *abitudini*. In questo modo, se la mensa ricorda ai bambini l'esperienza del pasto in famiglia, benché se ne allontani e se ne differenzi soprattutto per un rapporto insegnante/bambino /cibo, profondamente diverso da quello che il bambino ha instaurato con la madre e i riferimenti familiari adulti.

La mensa, poi, è una straordinaria occasione di educazione alimentare spontanea ed intenzionale.

Il riposo. È questo un momento ricorrente che non deve essere vissuto dai bambini come un obbligo, fissato ad una determinata ora, cui tutti sono costretti. Esso, invece, deve rispondere ad un personale bisogno di distensione e di *relax*, particolarmente avvertito dai più piccoli, e non necessariamente nelle forme classiche del ‘riposino’. Naturalmente, occorre allestire un apposito spazio, ricorrendo a forme differenziate di strutturazione, nel quale si possano trovare:

- lettini collocati in una zona oscurabile e silenziosa,
- grandi cuscini su cui di sedersi e rilassarsi,
- zona predisposta per ascoltare in silenzio fiabe o brani musicali particolarmente suggestivi per l’orecchio di ciascuno,
- giochi liberi o guidati,
- libero accesso ai laboratori.

Una cura tutta particolare dovrà essere riservata al momento del sonno, quando esso diventa, per i bambini, una scelta e una necessità. Prendere sonno, perdere la coscienza, non è mai un gesto semplice e banale. Bisogna comprendere che evoca sempre sentimenti e immagini contrastanti, talvolta perfino angosciose, che è doveroso trattare e sostenere con appositi interventi educativi, relazionali e, nel caso dei più piccoli, anche di contatto fisico e di empatia relazionale ed emotiva. Pure il risveglio va monitorato e seguito con le medesime avvertenze. Oltre che occasione di confidenza, costituisce uno stimolo per tematizzare con il gesto, il mimo e la parola i vissuti più profondi che l’esperienza onirica e la ripresa della coscienza sollecitano.

d) La scansione dei tempi.

Per i bambini il tempo può svolgere diverse funzioni: rassicurarli emotivamente, consentendo loro di prevedere la durata della permanenza a scuola ed il momento del ritorno a casa; aiutarli a scandire i ritmi della partecipazione alle attività comunitarie, di gruppo e individuali che la scuola propone; condurli, infine, progressivamente ad elaborare il concetto stesso di tempo in relazione ad oggetti, eventi, persone.

La percezione del tempo, il tempo esistenziale per i bambini, è ovviamente diverso da quello degli adulti, ed è tanto più dilatato quanto più il bambino è piccolo. I rituali della giornata rendono pensabile e controllabile il tempo per i bambini e, pur senza rigidità meccaniche, è pertanto opportuna una regolarità nella scansione. Tuttavia, compatibilmente con l’organizzazione di base della giornata, poiché, per i bambini, spesso, i tempi del gioco libero ed i tempi delle attività che l’adulto considera strutturate e più impegnative non sono distinguibili, è bene cercare di non interrompere la concentrazione nell’attività individuale o nell’impegno in un progetto di gruppo per offrire nuove proposte programmate.

Per queste ragioni, occorre avvicinare il tempo della scuola al tempo del bambino, in modo che il tempo dell’istituzione sia sempre di più il loro tempo.

È opportuno distinguere fra un tempo dedicato all’approfondimento dei diversi “campi di esperienza” e all’attuazione di specifici progetti educativi e didattici e un tempo destinato alle attività ricorrenti di vita quotidiana: l’entrata, il pranzo, il riposo, l’uscita. Si tratta di modulare i due tempi in base all’orario annuale scelto dalle famiglie e di non far mai comunque mancare ai bambini, quale che sia l’entità oraria annuale che frequentano, l’incontro con un Piano delle attività educative che consenta di promuovere gli obiettivi generali del processo educativo e gli obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni nazionali*.

In ogni caso, poiché gli insegnanti condividono con la famiglia l’educazione dei bambini, occorre che fra loro ed i genitori vi sia non solo collaborazione, ma, per quanto possibile, vera e propria cooperazione. Per questo, occorre sensibilizzare i genitori nella definizione degli obiettivi formativi e coinvolgere anch’essi nel loro perseguimento. La coerenza di atteggiamenti e di domande educative tra casa e scuola favorisce, infatti, la maturazione dei bambini, e, di conseguenza, il rag-

giungimento dei traguardi di sviluppo dettati a livello nazionale, anche affidando agli stessi genitori precise responsabilità educative.

In questa prospettiva, non deve sorprendere che alcune famiglie possano differenziare gli orari d'ingresso e d'uscita dei figli, soprattutto dei più piccoli. Definendo un arco temporale per l'ingresso ed uno per l'uscita, funzionali alle esigenze educative e didattiche stabilite dal Piano dell'offerta formativa, si terrà conto, perciò, delle richieste locali connesse al trasporto degli alunni e a specifiche domande delle famiglie. Infine occorre personalizzare l'orario giornaliero per i bambini con esigenze particolari (situazione di handicap, motivi di salute o specifiche esigenze alimentari), in modo da rispettare i ritmi individuali di sviluppo e di maturazione.

Tenendo fermi questi principi forniremo alcune indicazioni e suggerimenti relativi a tre diverse scansioni del tempo scolastico: l'anno, la settimana, la giornata.

L'anno. Il monte ore annuale di base nella scuola dell'infanzia è compreso fra le 1000 e le 1800 ore, con moduli a 1300 e 1600 ore. La situazione oraria consigliata e ordinaria è quella che si addensa nelle fasce centrali. Particolari esigenze psicofisiche dei bambini, le condizioni di lavoro dei genitori, contesti socio-ambientali con elementi caratteristici da considerare, eventuali convenzioni per servizi educativi stipulate con gli enti locali possono, tuttavia, giustificare lo sfioramento verso il basso e verso l'alto. Resta comunque inteso che la scelta, per consentire una progettazione organica e coerente dei percorsi educativi, va condotta all'atto dell'iscrizione e solo compatibilmente con le possibilità di adattamento dell'orario si può modificare durante l'anno.

Data la particolare struttura della scuola dell'infanzia, la quota oraria riservata alla scuola, rispetto alle quote integrate nazionale e regionale, può servire sia a potenziarne l'identità dell'istituto, rafforzandone il legame con il territorio, mediante specifici progetti educativi e didattici, sia a predisporre in modo accurato i tempi dell'accoglienza, sia ad introdurre particolari percorsi educativi e didattici, attuati in gruppi di compito o elettivi, utilizzando i laboratori o altre forme di organizzazione didattica.

La settimana. La scansione delle attività educative e didattiche nell'arco della settimana nasce dall'esigenza di gestire unitariamente una pluralità di risorse:

- la molteplicità delle aggregazione dei bambini (grandi, medi e piccoli gruppi);
- l'alternarsi in attività di sezione e di intersezione;
- l'utilizzazione di spazi diversi: l'aula-sezione, la palestra, gli "angoli", i laboratori, gli spazi esterni;
- la pluralità dei docenti che, adeguatamente coordinati, lavorano in modo collegiale, dividendosi compiti e funzioni.

Date la molteplicità delle risorse umane, rese disponibili dall'organico funzionale, la predisposizione e il continuo aggiornamento - adattamento del quadro orario settimanale diventa un'esigenza non derogabile per corrispondere alla maturazione delle effettive capacità e competenze dei bambini.

La giornata. La scansione dei tempi della giornata scolastica deve rispetti i bisogni educativi e i ritmi biologici dei bambini, permettere un ordinato svolgimento delle attività e facilitarne l'articolazione. La durata delle attività deve essere adattata sia alla difficoltà delle situazioni proposte, sia all'età. A momenti che esigono un'attenzione sostenuta, si alternano momenti più distesi. Le diverse forme di raggruppamento dei bambini, che richiedono scambio e cooperazione, lasciano posto a lavoro individuali. Inoltre i tempi dell'accoglienza, del riposo, del pasto, in quanto tempi dell'educazione, sono organizzati in questa prospettiva da chi ne ha la responsabilità.