

Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana

Deliberazione provinciale n. 2077 del 24.08.2009

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
Landeshauptmannstellvertreter
Landesrat für italienische Kultur und Schule,
Wohnungsbau



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Vicepresidente della Provincia
Assessore alla cultura e scuola in lingua italiana,
edilizia abitativa



PREFAZIONE

Lo sviluppo dell'individuo comincia già prima della nascita e molto dipende dalle esperienze vissute nell'infanzia: il bambino è avido di imparare, ha i mezzi per poterlo fare e deve essere aiutato a rinforzare tutte le sue competenze in un'atmosfera che infonda sicurezza, fiducia e benessere.

La Legge Provinciale nr. 5, del luglio 2008, ha riconosciuto l'importanza del segmento formativo pensato per i bambini dai 3 ai 6 anni, collocando a pieno titolo la scuola dell'infanzia all'interno del sistema formativo provinciale di istruzione e formazione, valorizzando la dimensione della continuità e ponendo basi solide per un percorso che pone al centro il bambino e il suo progetto di vita.

Con le *Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia* il bambino viene accolto e considerato nella sua unicità, vengono garantiti i presupposti per il suo sviluppo in un ambiente di vita che faciliti la comunicazione e le relazioni, un ambiente educativo di principi e valori condivisi e vissuti.

Nelle *Indicazioni* sono poste le basi affinché i Circoli e le scuole possano predisporre un progetto educativo e formativo con la partecipazione di tutte le componenti, in particolare con la famiglia.

Il personale pedagogico - insegnanti, collaboratrici e collaboratori - sostiene il processo di sviluppo di ogni bambino e bambina, nelle varie dimensioni in un'ottica che ha alla base una visione globale della persona e la sua centralità nel processo di costruzione della identità individuale e sociale.

Nel progetto delle scuole si potrà riconoscere la capacità della scuola stessa di elaborare una proposta formativa ragionata, non occasionale ma in grado di accogliere e valorizzare anche l'imprevisto.

Un grande ringraziamento va a tutti gli esperti che hanno fatto parte del gruppo di lavoro che ha elaborato il testo delle *Indicazioni*, coordinato dall'Ispettrice Renza Celli. Un particolare ringraziamento va al prof. Luigi Guerra che negli anni ha lavorato per la qualità delle nostre scuole dell'infanzia e che ha accompagnato il laborioso lavoro di esperti nazionali e locali che ha dato vita alle *Indicazioni*.

Consegnando alle scuole il testo delle *Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana*, si esprime l'augurio che tutti si sentano protagonisti di questo processo di crescita e rinnovamento della scuola dell'infanzia della nostra Provincia.

L'ASSESSORE

Dott. Christian Tommasini

LA SOVRINTENDENTE SCOLASTICA

Dott.ssa Nicoletta Minnei

INTRODUZIONE

Il percorso di progettazione e di redazione delle nuove Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia è stato lungo e molto articolato. Ha coinvolto per alcuni anni insegnanti, dirigenti, esperti di scienze dell'educazione e di specifici ambiti disciplinari. Si è concluso con il lavoro di un'apposita Commissione che ha costruito l'edizione finale non solo a partire da considerazioni di natura teorica, ma anche e principalmente sulla base di un attento riscontro delle migliori "buone pratiche" presenti nella scuola dell'infanzia altoatesina. Tutto questo nella consapevolezza che le Indicazioni provinciali devono, da una parte costituire indubbiamente il punto di partenza per un'ulteriore qualificazione della scuola, ma dall'altra parte non possono che essere il risultato della migliore attività sperimentale delle scuole stesse: nella consapevolezza che la scuola è un ambiente complesso che cresce sia sulla base di sollecitazioni esterne, sia generalizzando le competenze, le intuizioni, i progetti innovativi che si sviluppano al suo interno.

L'idea di scuola dell'infanzia proposta dalle nuove Indicazioni presenta una qualità molto elevata: una scuola intesa come un servizio educativo rivolto a tutte le bambine e a tutti i bambini, dotato di propria specifica identità e con una propria irrinunciabile autonomia educativa. Un servizio che risponde a un "diritto soggettivo del singolo bambino e della singola bambina a prescindere dalle condizioni culturali, religiose, economiche, politiche e giuridiche della famiglia di appartenenza". Un ambiente educativo in cui deve essere garantita la piena inclusione dei bambini e delle bambine che presentino deficit fisici o psichici o che comunque vivano situazioni di handicap, nella prospettiva dichiarata di una piena valorizzazione delle loro risorse e motivazioni e di una massima riduzione dello svantaggio.

Con questo nuovo documento, alla scuola dell'infanzia vengono ufficialmente consegnati compiti educativi che la scuola stessa già assolve, ma a volte non ancora in modo riconosciuto e non sempre con piena consapevolezza. Tra questi: la tensione educativa a potenziare tutti gli aspetti della personalità di ogni bambino e ogni bambina; la necessità di rappresentare un ambiente educativo in cui ogni bambino abbia la possibilità di esprimere i propri bisogni e di trovare stimolo e sostegno nella ricerca di risposte adeguate, in un clima educativo orientato alle dimensioni del gioco, delle relazioni interpersonali, della valorizzazione dell'autonomia e delle caratteristiche culturali e personali di ognuno; la volontà di proporsi come luogo di elaborazione e difesa di una cultura del rispetto dell'infanzia, realizzando, tra l'altro, occasioni di confronto tra genitori e insegnanti secondo modalità di gestione sociale che facilitino anche l'accettazione delle differenze a partire da quelle che contrassegnano specificamente il contesto della comunità locale.

IL RESPONSABILE SCIENTIFICO
Prof. Luigi Guerra

PRIMA PARTE

1. Le finalità della scuola dell'infanzia
2. La scuola dell'infanzia, il sistema formativo, la famiglia
3. Il progetto metodologico-didattico della scuola dell'infanzia
 - 3a. Un ambiente educativo per l'uguaglianza e per la diversità
 - 3b. Una scuola aperta "dentro" e "fuori"
 - 3c. Una scuola progettata collegialmente
 - 3d. Una scuola di tempi, spazi e materiali per i bambini
 - 3e. Una scuola "dei laboratori"
 - 3f. Una scuola in cui si osserva e si documenta
4. La scuola dell'infanzia come scuola del curriculum
5. La scuola dell'infanzia come ambiente educativo di principi e valori
6. Le scelte curriculari specifiche per la scuola dell'infanzia altoatesina
 - 6a. La valorizzazione della situazione multiculturale
 - 6b. L'integrazione delle diversità
7. La formazione e il ruolo dell'insegnante

SECONDA PARTE

I campi di esperienza

8. Comunicazione
9. Corporeità
10. Ambiente
11. Matematica

PRIMA PARTE

1. Le finalità della scuola dell'infanzia
2. La scuola dell'infanzia, il sistema formativo, la famiglia
3. Il progetto metodologico-didattico della scuola dell'infanzia
4. La scuola dell'infanzia come scuola del curriculum
5. La scuola dell'infanzia come ambiente educativo di principi e valori
6. Le scelte curriculari specifiche per la scuola dell'infanzia altoatesina
7. La formazione e il ruolo dell'insegnante

1. Le finalità della scuola dell'infanzia

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

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

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

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

La scuola dell'infanzia intende favorire la crescita di una cultura dell'infanzia diffusa e garantita in tutti i contesti sociali ed ambientali: a questo fine si propone come testimone e difensore dei diritti del bambino e della bambina in tutte le situazioni, con particolare attenzione a quelle in cui la dignità e la specificità delle età infantili non siano rispettate o vengano comunque messe in discussione.

Sulla base di questa prima identificazione generale delle sue finalità, la scuola dell'infanzia dovrebbe muoversi, come peraltro ha generalmente fatto in questi ultimi anni, secondo le seguenti prospettive operative:

- potenziare tutti gli aspetti della personalità di ogni bambino e ogni bambina. Questa prospettiva deve essere perseguita attraverso un intervento pedagogico e didattico che tenga conto anche dei rapporti con tutti i luoghi, esterni alla scuola, in cui i bambini vivono situazioni di apprendimento;
- progettare e realizzare ambienti educativi in cui ogni bambino e ogni bambina abbiano la possibilità di esprimere realmente i loro diversi bisogni e di trovare stimolo e sostegno nella ricerca delle risposte per loro più adeguate;

- qualificare tali ambienti educativi secondo scelte progettuali e modelli di intervento capaci di assicurare un clima educativo orientato alle dimensioni del gioco, delle relazioni, della promozione dell'autonomia, della creatività, dell'attenzione ai ritmi individuali di sviluppo nel rifiuto di ogni precocismo, di ogni logica di acritico addestramento rispetto alla scuola successiva e, più in generale, rispetto alle richieste del mercato;
- riconoscere, sostenere e valorizzare le caratteristiche culturali e personali che definiscono l'identità individuale di ogni bambino e ogni bambina, prevenendo e rimuovendo gli ostacoli che possano impedire o limitare la piena affermazione delle motivazioni e capacità individuali;
- sostenere l'apprendimento precoce delle lingue del territorio, rispettando la situazione linguistica di partenza e avvicinando senza forzature il bambino alla lingua seconda, valorizzando e potenziando tutte le opportunità date dal particolare contesto della comunità locale;
- elaborare così una cultura del rispetto dell'infanzia, realizzando, tra l'altro, occasioni di confronto tra genitori e insegnanti secondo modalità di gestione sociale che facilitino anche l'accettazione delle differenze (di cultura, di comportamento, di lingua...).

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

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

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

Nello stesso tempo, la scuola dell'infanzia stabilisce rapporti di conoscenza, collaborazione e continuità con il sistema dei servizi educativi 0-3, pubblici e privati, confrontandosi con piena consapevolezza con i diversi protagonisti dell'intervento socio-educativo rivolto all'infanzia, presenti nella provincia di Bolzano.

Le famiglie rappresentano, come si è già affermato, l'interlocutore principale della scuola dell'infanzia: è del tutto acquisita la necessità di stabilire con esse un clima positivo di collaborazione nella prospettiva di elaborare e realizzare un percorso educativo comune. I fenomeni di differenziazione dei contesti familiari, che non di rado si traducono oggi in situazioni di disagio culturale ed esistenziale all'interno della coppia, rendono particolarmente complessa tale collaborazione e impegnano la scuola ad aprire con le famiglie un confronto sui temi dell'educazione infantile che può portare anche a momenti di

difficoltà di rapporto e di reciproca comprensione. Le famiglie sono indubbiamente portatrici della responsabilità fondamentale del progetto pedagogico rivolto al bambino: alla scuola è affidato comunque il compito di far valere in parallelo la propria proposta educativa e di aiutare le famiglie, con la necessaria competenza e sensibilità, ma anche con fermezza, a qualificare al massimo la propria azione formativa verso un progetto pedagogico condiviso dall'intera comunità educativa che ruota intorno al bambino.

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

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

3. Il progetto metodologico-didattico della scuola dell'infanzia

3a. Un ambiente educativo per l'uguaglianza e per la diversità

Il progetto metodologico-didattico della scuola dell'infanzia si fonda sull'esigenza di riconoscere un doppio diritto dei bambini e delle bambine: il diritto all'uguaglianza e il diritto alla diversità. Questo comporta una interpretazione problematica del concetto stesso di scuola: in base a questa interpretazione la scuola si deve proporre progettualmente sia come luogo di apprendimento, per garantire l'uguaglianza, sia come ambiente di sviluppo, per garantire la diversità.

Proporre una scuola dell'apprendimento significa progettare un servizio educativo in grado di fornire ai propri utenti un quadro sistematico e programmatico di opportunità formative. In questa direzione, la scuola dell'infanzia non può non avere un proprio progetto formativo nel quale:

- identificare specifiche finalità, obiettivi e contenuti formativi;
- pianificare un sistema di stimoli pensati in funzione delle competenze necessarie al bambino e alla bambina per poter sviluppare un proprio autonomo ed efficace protagonismo nell'attuale contesto sociale.

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

Privilegiare unilateralmente l'una o l'altra di queste interpretazioni provocherebbe situazioni rischiose: una scuola dell'infanzia centrata unicamente sull'apprendimento come istruzione verrebbe a determinarsi come servizio

scolasticistico, incapace di promuovere l'autoeducazione, l'attenzione allo sviluppo delle risorse interne al bambino, la ricerca e la costruzione di una relazione educativa specifica con il singolo; d'altro lato, una scuola dell'infanzia finalizzata esclusivamente allo sviluppo finirebbe col proporsi come istituzione educativa basata su di una pedagogia naturalistica, capace di stimolazioni positive solo nei confronti di chi usufruisce di un'estrazione socioculturale privilegiata e incapace invece di fornire stimoli e proposte compensative a chi denuncia povertà o subalternità delle esperienze di provenienza.

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

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

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

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

3b. Una scuola aperta "dentro" e "fuori"

Sulla base di quanto affermato, la scuola dell'infanzia si caratterizza come scuola aperta "dentro" e come scuola aperta "fuori". La scuola dell'infanzia si caratterizza come scuola aperta "dentro" in una duplice direzione:

- verso i bambini, per leggere le loro risorse e i loro problemi e quindi organizzare un ambiente didattico in grado di stimolare e facilitare percorsi d'esperienza coinvolgenti l'autonomia intellettuale e relazionale di ciascun bambino;
- verso la sua struttura interna, per dare possibilità a bambini di più sezioni e ai relativi docenti di condividere esperienze didattiche, mettere in

comune i risultati raggiunti, stimolando conoscenze, approfondimenti, interventi collegiali.

Nella prima direzione descritta, l'apertura si viene a configurare come comprensione e disponibilità della scuola nei confronti delle esigenze del singolo bambino e della singola bambina; è in base a questa comprensione e disponibilità, dunque, che verrà organizzata ogni attività didattica. Nella seconda direzione, l'apertura arriva a configurarsi come una garanzia di passaggio: da un luogo ad un altro, da un'esperienza a un'altra, da una relazione (con certi adulti e coetanei) ad un'altra (con altri adulti e coetanei).

Tali diverse forme di apertura sono tutte finalizzate all'articolazione delle occasioni di apprendimento offerte ai bambini. La possibilità di cambiamento (fisico, cognitivo, sociale) che esse presuppongono dovrà comunque garantire nei modi e nei fatti l'individuazione di punti fermi, di costanti a cui gli stessi bambini possano riferirsi per orientarsi nelle diverse fasi della loro vita scolastica.

Come si è già più volte indicato, la scuola dell'infanzia si caratterizza anche come scuola aperta "fuori". La scuola si apre al "fuori" quando è attenta alla realtà che la circonda, in cui vive ed opera, e sa cogliere connessioni con le varie opportunità formative: formalizzate (agenzie formative complementari alla scuola) e non formalizzate, cioè l'ambiente naturale e socioculturale.

Il primo interlocutore a cui la scuola rivolge la sua attenzione è naturalmente la famiglia, con la quale vanno costruiti rapporti proficui di collaborazione, che riguardano non solo lo sviluppo dei singoli bambini, ma anche la gestione complessiva della scuola. Non vanno poi dimenticate quelle forme di lavoro comune che possono coinvolgere diverse figure familiari: la messa in opera dei laboratori, la consulenza in situazione per la conduzione di attività che recuperano la tradizione testimoniata dalla memoria degli anziani; la partecipazione a momenti di vita collettiva (uscite didattiche, feste conclusive di cicli e annualità); l'organizzazione e la gestione del servizio mensa, sempre più investito di aspetti educativi per gli alunni sia dal punto di vista relazionale, sia igienico-alimentare.

Oltre che con la famiglia, la scuola stabilisce altri utili rapporti collaborativi con altre strutture educative: centri sociali, ludoteche, gruppi associativi, centri di documentazione, e così via. Inoltre, la scuola presta una costante attenzione al contesto socio-economico, culturale e naturale in cui è inserita, creando occasioni utili ai bambini per accrescere le loro conoscenze e il loro interesse nei confronti di ciò che li circonda.

La scuola dell'infanzia stabilisce un'altra importante forma di apertura stabilendo rapporti con i servizi della prima infanzia e con la scuola primaria, ossia con le istituzioni educative che il bambino frequenta prima e dopo di essa. Per garantire il diritto del bambino ad un percorso educativo organico e completo occorre, infatti, che si realizzino forme strutturali di continuità verticale, ossia uno stretto collegamento tra le diverse scuole che il bambino frequenta nel corso degli anni. E' utile forse ricordare che, mentre gli insegnanti dei diversi ordini scolastici rimangono ognuno nel proprio luogo educativo, il singolo bambino e la sua famiglia devono affrontare, periodicamente, nuove situazioni scolastiche, con tutto ciò che questo comporta: scoperta di nuovi luoghi, di nuove persone, di nuove abitudini, di nuovi saperi e di nuove modalità d'insegnamento...

Perché questi passaggi producano effetti positivi, è necessario che i vari luoghi attraverso cui il bambino passa siano in reciproca sintonia e capaci di accogliere, col bambino, tutto il suo bagaglio di esperienze precedenti. E' quindi compito di ogni realtà scolastica, ma anche dei genitori, facilitare un passaggio di

informazioni rispettoso dell'identità del bambino su quanto egli ha già fatto e imparato, sui suoi gusti, sulle sue abitudini, capacità o difficoltà.

A queste condizioni il bambino potrà vivere i passaggi come segnali della propria crescita e non come un semplice "trasferimento" da un luogo all'altro o, peggio ancora, come uno sradicamento da un ambiente conosciuto e amato verso l'ignoto.

3c. Una scuola progettata collegialmente

L'attività collegiale e individuale di progettazione e di programmazione operativa dei progetti elaborati costituisce la base indispensabile per qualsiasi intervento educativo-didattico all'interno della scuola: è un'impostazione questa che si contrappone all'improvvisazione didattica, allo spontaneismo e alla genericità. Parte dal presupposto che fare scuola significa progettare e realizzare un itinerario formativo che tiene presente la pluralità e diversità degli elementi che caratterizzano il contesto territoriale, socio-culturale della scuola stessa. Vuol dire tener conto delle esigenze e delle risorse dei bambini, che sono portatori di storie, culture, linguaggi diversi che devono essere accolti e valorizzati, assicurando il diritto "alla diversità", ma anche il diritto "all'uguaglianza", per garantire pari opportunità formative affinché la diversità non degeneri in disuguaglianza.

La programmazione educativa e didattica rappresenta un processo lungo e complesso che vede coinvolte tutte le professionalità presenti nella singola scuola per:

- la definizione e condivisione di una cornice pedagogico-culturale e sociale che si contestualizza e concretizza nella specifica realtà e che rappresenta lo sfondo entro il quale si realizzano gli interventi educativi;
- l'elaborazione e conduzione di percorsi didattici adeguati ad ogni specifica situazione;
- l'osservazione e l'analisi del contesto metodologico e concettuale nel quale le esperienze si svolgono;
- la valutazione della effettiva corrispondenza che le esperienze proposte e realizzate hanno con i bisogni evolutivi del singolo bambino e del gruppo.

La programmazione educativa ha il compito di individuare e determinare, coerentemente con le Indicazioni provinciali, con il progetto educativo-formativo del Circolo e sulla base della conoscenza dei bambini, delle risorse esistenti, delle collaborazioni con le famiglie e con le opportunità del territorio, le scelte organizzative, gestionali, culturali di ogni singola scuola. Tali scelte saranno funzionali a promuovere e sostenere i processi formativi del bambino e della bambina attraverso la predisposizione di un ambiente educativo in grado di offrire adeguate occasioni di apprendimento e relazione.

La programmazione didattica di sezione, intersezione o di scuola ha il compito di elaborare la progettazione di percorsi formativi (cognitivi, sociali e affettivi) che deve partire dalla conoscenza dei bambini, dalle loro esperienze, interessi, motivazioni, per ampliare progressivamente le loro conoscenze, abilità e competenze. Deve prefissarsi il raggiungimento, attraverso l'adozione di

strategie metodologiche adeguate, di traguardi di sviluppo in ambito cognitivo, affettivo, sociale. Questo tramite l'attuazione di percorsi educativo-didattici ricchi ed articolati sui diversi campi di esperienza, dove devono trovare spazio ampi momenti di individualizzazione che tengano conto delle reali esigenze e possibilità di sviluppo di ogni singolo bambino e bambina.

Tutto questo in un clima educativo che deve essere caratterizzato da un atteggiamento comune di accoglienza, di rispetto, di ascolto, di aiuto e supporto, di rinuncia ad atteggiamenti direttivi e dogmatici affinché il bambino e la bambina possano vivere le loro esperienze, costruire le loro conoscenze e relazioni in un'atmosfera che infonde sicurezza, fiducia e tranquillità.

3d. Una scuola di tempi, spazi e materiali per i bambini

La scuola dell'infanzia è un contesto intenzionale di crescita e di educazione basato sullo sviluppo di relazioni e apprendimenti che hanno luoghi e tempi pensati, organizzati, proposti e gestiti all'interno di un progetto condiviso tra adulti e bambini.

Una delle variabili fondamentali è rappresentata dal tempo, sul ritmo del quale si dispiega la giornata educativa della scuola, che si deve inserire armonicamente all'interno del tempo di vita dei bambini e delle bambine. Il tempo e i tempi della scuola dovrebbero tener conto di quelli della famiglia e della società per la conciliazione dei ritmi di vita dell'infanzia di oggi rispetto ai molteplici impegni dei contesti familiari, alle cadenze stagionali e annuali.

Il bambino, spesso, non ha tempo per poter vivere appieno le sue esperienze, di interiorizzarle, elaborarle dando loro significato all'interno di un contesto di senso, sul quale costruire apprendimenti. In questo scenario la scuola dell'infanzia deve strutturarsi su tempi circolari e flessibili che il bambino riconosca, preveda e, per quanto possibile, possa conciliare con i propri bisogni. Il progetto di scuola si articolerà tra attività formalizzate e non, *routine*, tempi individuali e sociali modulati sulla giornata educativa tenendo conto dei tempi di passaggio tra le diverse proposte educative.

Un'ulteriore variabile è rappresentata dallo spazio che sarà differenziato in luoghi a seconda dell'intenzionalità educativa; uno spazio che deve essere accuratamente predisposto e continuamente verificato per caratterizzare qualitativamente i processi educativi in relazione ai bisogni evolutivi dei bambini.

Tutta la scuola è, quindi, territorio a disposizione degli adulti e bambini che la abitano ed è aperta ad accogliere chi proviene dall'esterno, a partire dai genitori, in contesti sia formali sia informali. Gli arredi e materiali connoteranno gli spazi definendo le finalità dei diversi contesti, le regole di utilizzo, il tipo di relazioni possibili e gli apprendimenti che possono promuovere.

L'organizzazione degli spazi deve essere leggibile dai bambini, deve consentire agio, qualunque siano le loro condizioni psicofisiche, deve offrire protezione e sicurezza e, nello stesso tempo, fornire opportunità di esplorazione e scoperta. Il variabile punto di equilibrio tra queste polarità consente di offrire uno spazio, al contempo accogliente e stimolante, di autonomia, esplorazione e consapevolezza dei propri comportamenti. In questo senso tutti gli spazi sono luoghi di apprendimento per le diverse intelligenze, in relazione alla predisposizione dei contesti da parte del *team* docente, all'organizzazione di tutta la scuola intesa come sistema.

L'esterno sarà pensato, organizzato, curato e valorizzato in modo da consentire esperienze di gioco all'aperto, ma anche attività che permettono di osservare, scoprire, sperimentare, interpretare le opportunità educative che

l'ambiente può offrire in modo da accrescere, per questa generazione di bambini, le sempre più ridotte possibilità di rapporti diretti con la natura.

La dimensione degli spazi e dei materiali dovrà essere considerata con particolare attenzione anche per un'educazione estetica che privilegi materiali di qualità, in particolare quelli naturali. Per quanto riguarda la dimensione sensoriale i materiali didattici dovranno essere equamente bilanciati e rispondenti alle differenti sensorialità, in particolare l'olfatto e l'udito troppo spesso sottovalutate. Il materiale ludico dovrà rispondere alle diverse esigenze dei bambini quali quella affettiva, fisica, cognitiva e sociale.

L'ambiente educativo sarà organizzato mediante arredi e arredi/gioco che suddividono gli spazi, creano contesti, favoriscono relazioni e costruzione di conoscenze individuali e sociali. Questo è favorito dalla possibilità che il bambino possa incidere sul suo ambiente con processi di cambiamento all'interno di un'organizzazione flessibile, anche attraverso iniziative di progettazione partecipata. Le strutture fisse e quelle mobili non devono occupare la maggioranza della superficie a disposizione dei bambini che hanno bisogno di spazi liberi per muoversi, incontrarsi e anche trovare momenti individuali: l'eccesso di arredi, materiali, immagini, addobbi crea un clima di sovrabbondanza di stimoli spesso con un carente risultato estetico. Particolare attenzione andrà riservata alle pareti che potranno essere utilizzate per il lavoro dei bambini e delle bambine o rimanere spazi espositivi per materiali elaborati, non seriali, ma significativi di esperienze compiute. Lo spazio scuola deve prevedere differenti "altezze" per le diverse proposte che non devono necessariamente essere a "tavolino" con l'utilizzo obbligatorio della sedia. Compito della scuola è quello di porre costante attenzione all'assunzione, da parte dei bambini, di atteggiamenti posturali corretti, con particolare riguardo ai bambini con bisogni educativi speciali che devono trovare situazioni adeguate e conformi alle loro specifiche esigenze. Nello stesso tempo, a ogni bambino devono essere consentite ampie esperienze di utilizzo libero e personale del proprio corpo, dello spazio e degli arredi per poter scegliere e sperimentare comportamenti posturali differenziati.

Ogni spazio della scuola costituirà un luogo a sé, connotato di identità, suscettibile di storia e favorente le relazioni, integrato con altri luoghi (intesi come sezione, servizi, laboratori...), fino a definire un *habitat* a misura del bambino e degli adulti. In questa prospettiva andranno favorite le modulazioni a zone aperte e tra loro coerenti, attraverso le quali il bambino possa scegliere percorsi suoi propri, reali o immaginari, sempre all'interno di una regia condivisa tra adulti e bambini. Gli spazi e i luoghi della scuola saranno anche caratterizzati a seconda della loro specializzazione soprattutto in relazione alle esperienze che si intendono proporre e agli apprendimenti che si intendono perseguire.

Una opportuna progettazione/organizzazione di tempi, spazi e materiali comporterà la definizione del clima del contesto educativo: questo è senz'altro connotato dallo stile degli adulti educatori, ma è altrettanto dipendente dalle caratteristiche dell'ambiente che il *team* docenti ha saputo creare per suo benessere e per quello dei bambini e delle bambine.

3e. Una scuola "dei laboratori"

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

Da una parte, il laboratorio corrisponde indubbiamente alla traduzione in

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

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

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

In effetti, ai bambini i laboratori possono consentire:

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

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

Agli insegnanti, in parallelo, i laboratori permettono:

- di sperimentare strategie didattiche differenziate, nella direzione del saper pianificare e gestire percorsi di educazione strutturata, formale e "diretta" e del saper prevedere e predisporre "campi di stimoli" funzionali ad esperienze educative non strutturate, informali e "indirette";
- di mettere a punto strumenti significativi di osservazione del comportamento infantile sia in risposta a istruzioni specifiche provenienti dal docente sia come reazione autonoma agli stimoli provenienti dagli

spazi e dai materiali;

- di effettuare riflessioni collettive e comparazioni sulle osservazioni effettuate sperimentando diversi modi di riutilizzo dei materiali raccolti in scelte di riprogrammazione complessiva o parziale dei laboratori e dei materiali/stimoli in essi collocati.

3f. Una scuola in cui si osserva e si documenta

L'osservazione (in una prospettiva di valutazione formativa) è indispensabile strumento di lavoro per chi si occupa di educazione e utilizza i dati osservativi per l'elaborazione e la continua regolazione delle scelte di programmazione educativa e didattica. L'abitudine ad osservare, a "saper guardare", induce l'insegnante a porsi nei confronti del bambino e della scuola in modo professionale, abbandonando la casualità e l'individualismo, a vantaggio di una proposta educativa più consapevole e coerente, in grado di rispondere in modo differenziato e contestualizzato alle richieste del bambino.

L'osservazione serve per conoscere meglio il bambino, per capire il significato dei suoi comportamenti, per analizzare le competenze raggiunte, le sue difficoltà e le sue risorse al fine di progettare e realizzare un intervento educativo intenzionale ed efficace. L'attività di osservazione e valutazione non deve peraltro riguardare solo i bambini, ma anche tutti i vari aspetti del contesto scolastico: l'organizzazione degli spazi, la scansione dei tempi, la predisposizione dei materiali, le interazioni sociali, il ruolo e le modalità di intervento dell'adulto.

L'osservazione deve consentire di ottenere informazioni il più possibile precise ed attendibili. Questo implica la predisposizione di sequenze operative che devono avere ben delineato:

- chi, cosa e come osservare;
- quali strumenti utilizzare per la registrazione dei dati;
- come analizzare, interpretare i dati raccolti per valutare la qualità dei processi formativi in atto.

Questi aspetti richiedono, necessariamente, momenti di incontro collegiale tra i docenti, perché è attraverso il confronto e la riflessione di gruppo che si impara a sostenere e nello stesso tempo relativizzare le proprie impressioni, ad interpretare ciò che è avvenuto, a confrontarsi con altri punti di vista, a distinguere i fatti dai giudizi, senza essere condizionati dalle aspettative personali o da preconcetti.

Nella scuola dell'infanzia, così come negli altri segmenti del sistema scolastico, la documentazione del percorso educativo e dei suoi risultati assume un'importanza fondamentale, a vantaggio della qualità formativa della scuola stessa e in particolar modo:

- per aiutare il bambino ad assumere consapevolezza del suo vissuto, verso la costruzione di una "memoria personale" che gli consenta di ritrovare e ripercorrere le esperienze fatte, di ricostruire la propria storia;
- per la condivisione della ricerca, della riflessione pedagogica e metodologica all'interno della comunità scolastica e la costruzione di processi significativi di autovalutazione, revisione ed evoluzione della scuola autonoma;

- per la conoscenza del bambino, per poter leggere e interpretare quegli elementi significativi che consentono, agli insegnanti, di osservare con attenzione progettuale il suo percorso evolutivo, anche in prospettiva di continuità con le altre istituzioni scolastiche e con le opportunità socio-educative del territorio;
- per la comunicazione e condivisione del progetto educativo della scuola e di quello individualizzato del bambino ai diversi protagonisti dell'educazione (alle famiglie, alle figure istituzionali...);
- per la crescita, lo sviluppo, la diffusione del patrimonio di conoscenze e competenze professionali dei docenti della Provincia di Bolzano.

La scuola deve favorire e promuovere, al suo interno, momenti di analisi e autovalutazione, nella logica di una istituzione sorretta da figure professionali capaci di riflettere, di porsi in discussione per indagare sull'adeguatezza dell'azione educativa sviluppata al fine di qualificare continuamente il proprio intervento. La documentazione costituisce, quindi, premessa e condizione per lo sviluppo individuale e di gruppo, sociale e professionale, di tutte le figure coinvolte nell'esperienza educativa. Essa, laddove criticamente e responsabilmente prodotta ed utilizzata, promuove una riflessione condivisa e innovatrice all'interno della comunità professionale dei docenti, consentendo e favorendo la costruzione di reti di collaborazione fra le diverse scuole e istituzioni territoriali.

Molteplici sono le modalità operative della documentazione: possono prevedere la raccolta, lettura e interpretazione di materiali prodotti dai bambini (elaborati grafici individuali e collettivi, trascrizioni di conversazioni, racconti, fotografie, video...), così come dagli adulti (documenti programmatici, diari personali, osservazioni...). E' compito degli insegnanti e delle figure di coordinamento e direzione della scuola individuare le esperienze e i documenti che possono rappresentare significativamente le scelte educative di fondo effettuate, i percorsi didattici attuati e i risultati raggiunti ricomponendoli in un quadro coerente, rigoroso e preciso.

4. La scuola dell'infanzia come scuola del curricolo

Il percorso formativo che la bambina e il bambino vivono all'interno della scuola dell'infanzia deve essere garantito e reso pubblico attraverso la definizione di un curricolo verso il quale orientare l'attività autonoma delle singole realtà scolastiche. La costruzione di tale curricolo assicura, inoltre, alla scuola dell'infanzia la stessa autonomia formativa e dignità scientifica di cui godono gli altri segmenti del sistema scolastico.

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

neutralizzare ogni tentazione "naturalistico-spontaneista" di cui è portabandiera la scuola del "caso" e dell'improvvisazione.

Merito del curricolo è quello di proporsi come strumento teorico-empirico, dialettico e interattivo, capace di dare risposta culturale e didattica sia alle ragioni del soggetto in formazione (il bambino e la bambina fanno i conti con le loro "virtuali" dimensioni di sviluppo e con le loro "diversità" fisiche, antropologiche e sociali), sia alle ragioni degli oggetti di formazione (le "aree" formative della scuola dell'infanzia fanno i conti con i sistemi simbolico-culturali che caratterizzano ogni stagione storica). In questa prospettiva, il curricolo può essere denominato come il punto di incontro tra le Indicazioni redatte in sede provinciale, il progetto educativo di Circolo e il Progetto pedagogico e didattico elaborato dal singolo plesso di scuola dell'infanzia.

A partire da questa prima identità "dialettica" del curricolo (punto di confronto tra Indicazioni generali e progettazione locale), si possono aggiungere altri due peculiari "segni" di riconoscimento di una scuola dell'infanzia dall'itinerario curricolare.

In primo luogo, la scelta curricolare chiede alla scuola dell'infanzia che le sue aree di esperienza formativa abbiano i "colori" del mondo di cose e di valori del bambino e della bambina.

Le esperienze e le attività della scuola dovrebbero perciò muovere dai bisogni e dagli interessi dei bambini e delle bambine, con particolare riferimento alle motivazioni infantili oggi maggiormente disattese e marginalizzate in famiglia e nel contesto sociale: la comunicazione, la socializzazione, il movimento, l'esplorazione, l'autonomia, la fantasia, l'avventura, la costruzione.

In secondo luogo, la scelta curricolare chiede alla scuola dell'infanzia che le sue esperienze ed attività formative cessino di adottare modelli didattici prefabbricati, rigidi e canonici (per esempio, quando si pratica alla lettera e del tutto acriticamente un metodo), per muoversi invece su soluzioni didattiche flessibili e modulari: congruenti con i bisogni reali dei bambini e del contesto sociale (il territorio altoatesino) in cui opera la scuola dell'infanzia.

In altre parole, la scuola dell'infanzia dovrebbe costruire la propria storia metodologico-didattica con gli alfabeti - pluralistici e polivalenti - propri della sua illustre tradizione pedagogica e del suo patrimonio sperimentale più accreditato.

Anzitutto, il "fare-scuola" quotidiano nella scuola dell'infanzia può essere rispettoso e valorizzare le motivazioni e i bisogni del bambino (a partire da quelli maggiormente impoveriti, declassati e mortificati dall'attuale modello socioculturale) a patto che dia luce e credito formativo al gioco: all'esperienza ludica nella pluralità e ricchezza delle sue dimensioni educative (motorio-percettiva, comunicativa, cognitiva, affettiva, sociale...).

In secondo luogo, il "fare-scuola" quotidiano nella scuola dell'infanzia è chiamato a riferirsi a culture plurali, a dare pari cittadinanza e legittimità didattica ai diversi assi formativi corrispondenti ai "campi di esperienza" o "aree di esperienza": della **comunicazione**, dell'**ambiente**, della **corporeità**, della **matematica** sui quali si articola il percorso formativo complessivo della scuola.

La logica dei campi o aree di esperienza interpreta gli assi formativi nella scuola dell'infanzia privilegiando le dimensioni dell'interazione, della trasversalità e della complessità. Successivamente, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, saranno le "discipline" a farsi carico della specificazione e della traduzione operativa degli assi formativi stessi con le loro particolari epistemologie (contenuti, linguaggi, strumenti di indagine), ma in una logica di evidente "continuità" con l'esperienza educativa pregressa.

In questo contesto l'educazione alla salute va intesa come dimensione trasversale a tutti i campi di esperienza, nell'ottica di un percorso formativo che considera in maniera prioritaria il benessere psico-fisico del bambino. Un obiettivo questo, che richiede la sinergia delle diverse agenzie educative (scuola-famiglia-territorio) e costituisce il presupposto essenziale all'apprendimento formativo ed all'acquisizione di corretti stili di vita, quali prevenzione al disagio e alla devianza.

5. La scuola dell'infanzia come ambiente educativo di principi e valori

Il curricolo della scuola dell'infanzia, come si è visto, prevede l'attivazione sistematica di percorsi educativi su di un quadro articolato di campi ed aree di esperienza. Ma più in generale, la scuola dell'infanzia si propone come ambiente educativo di principi e di valori, solo in riferimento ai quali trovano senso completo le singole conoscenze e competenze perseguite. In questo contesto, anche facendo riferimento alle raccomandazioni in argomento provenienti dall'Unione Europea, l'educazione scolastica infantile deve orientarsi alla costruzione di un vero e proprio progetto di **educazione alla cittadinanza**. E' nel concetto di **cittadinanza**, infatti, che si può oggi raccogliere riassuntivamente il complesso sistema di competenze culturali e sociali che sta alla base della formazione di uomini e donne capaci di approfondire e difendere il proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti e nello stesso tempo di rispettare e dialogare con i modelli degli altri.

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

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

Dunque, educazione alla cittadinanza come educazione ad essere cittadini criticamente capaci di **autonomia, partecipazione, condivisione**.

L'**autonomia** costituisce il presupposto indispensabile della socializzazione. Senza di essa l'individuo non può interagire con gli altri, ma soltanto subirne l'influenza adeguandosi acriticamente alle opinioni del gruppo dominante. Il concetto di autonomia può essere affrontato da molteplici punti di vista: all'interno dell'educazione alla socializzazione, l'autonomia corrisponde alla capacità di costruire progressivamente e di difendere consapevolmente la propria identità culturale. Questo comporta competenze di natura informativa (la

conoscenza delle proprie radici culturali, antropologiche, valoriali...), metacognitiva (la capacità di monitorare, illustrare e documentare il proprio sviluppo) ed euristico-inventiva (la motivazione a riprogettare utopisticamente il proprio progetto esistenziale). Comporta inoltre l'abitudine ad assumersi la responsabilità dei propri comportamenti e ad accettarne consapevolmente le conseguenze.

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

La **condivisione** propone l'esperienza del costituire situazioni e gruppi omogenei per obiettivi e motivazioni. Apre all'esperienza della solidarietà concreta, con l'attenzione dovuta alla particolare fase di sviluppo attraversata dalle bambine e dai bambini della scuola dell'infanzia caratterizzata da competenze solo iniziali di decentramento e di assunzione di carichi relativi ad altri. Propone le diverse modalità del gioco e del lavoro cooperativo senza cadere mai in proposte di natura moralistica e precettistica. Si prefigge l'assunzione critica del senso di appartenenza ad una comunità più vasta caratterizzata da comunanze reali e/o virtuali.

E' nel quadro dell'educazione ai principi e ai valori dell'uomo e del cittadino che assume particolare rilevanza la proposta di una **educazione alla religiosità** che travalica i confini delle singole religioni e si rivolge anche a coloro che scelgono di non professare alcuna fede, in quanto si riferisce ai quesiti sul senso complessivo dell'esistenza, all'esigenza di andare oltre lo storico e l'attuale che da sempre hanno accompagnato la riflessione dell'uomo.

In questa prospettiva, anche in Alto Adige, la proposta educativa richiede di correlare una polifonia di presenze in un quadro multiculturale, plurietnico e multireligioso attraverso una interazione educativa attenta a promuovere il rispetto e l'educazione al dialogo, quali antidoti ineludibili contro ogni forma di discriminazione e di emarginazione.

6. Le scelte curriculari specifiche per la scuola dell'infanzia altoatesina

6a. La valorizzazione della situazione multiculturale

La Provincia Autonoma di Bolzano è sicuramente caratterizzata, molto più di altre realtà, dall'intreccio delle culture alle quali i suoi abitanti fanno riferimento, della lingua che parlano, delle tradizioni sociali di cui dispongono. Tutto questo ha comportato e comporta esigenze molto complesse di relazione, di confronto, di difesa e di valorizzazione della specificità e dell'identità dei singoli gruppi.

L'attuale avvento della società multiculturale, nella quale sempre più dovranno convivere popolazioni diverse con tradizioni, culture e religioni ancora più distanti fra loro di quanto non siano quelle storicamente presenti nell'ambiente, unito al processo di europeizzazione di fatto già significativamente avviato, rende necessario operare affinché le differenze si trasformino in risorse per la formazione di un cittadino capace di raccogliere le sfide dell'interculturalità.

Questo comporta, per la scuola dell'infanzia, pianificare e condurre un progetto educativo nel quale la doverosa valorizzazione dell'identità culturale originaria dei bambini e delle bambine, della loro lingua e delle loro tradizioni si accompagni con interventi capaci di suscitare curiosità culturale nei confronti degli altri, attitudine al rispetto nei confronti della diversità, volontà e capacità di orientarsi ai valori della coesistenza pacifica e democratica.

Questo comporta ancora, per l'amministrazione scolastica, la scelta di promuovere con sensibilità ed attenzione pedagogica forme significative di interscambio scolastico a livello provinciale ed europeo, progetti di gemellaggio che prevedano anche la mobilità di docenti, sperimentazioni di avvicinamento ed esposizione a lingue e culture diverse dalla propria.

6b. L'integrazione delle diversità

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

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

- prevedere interventi volti al riconoscimento precoce di eventuali situazioni di difficoltà del bambino, per una progettazione di percorsi di accompagnamento rivolti al bambino stesso e alla sua famiglia;
- potenziare le azioni di aggiornamento di tutto il personale verso un progetto educativo centrato sulla valorizzazione della diversità;
- vigilare contro le soluzioni di integrazione della diversità che si traducano in progetti di mero badantato o che ledano in qualche modo l'irrinunciabile diritto all'uguaglianza delle opportunità;
- evitare interpretazioni di "pedagogia compensativa" e contemporaneamente rispettare il diritto del singolo bambino e bambina a vedere potenziato al massimo il proprio bagaglio di competenze cognitive e sociali;

- garantire la presenza di personale specificamente formato in funzione di specifiche categorie di bisogno speciale di tipo fisico o psichico;
- assicurare i necessari supporti funzionali e logistici in termini di qualità degli spazi e dei materiali e di numerosità delle sezioni;
- sensibilizzare le famiglie e l'opinione pubblica;
- qualificare le modalità di collaborazione tra servizi educativi, sociali e sanitari;
- assicurare il sostegno dell'intervento pubblico (educativo, sociale, sanitario) anche al di fuori delle pareti scolastiche.

7. La formazione e il ruolo dell'insegnante

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

In particolare, volendo individuare le caratteristiche fondamentali della professionalità dell'insegnante, quale che sia l'ordine scolastico nel quale egli opera, è possibile definire la seguente mappa delle competenze professionali che caratterizzano l'odierna funzione docente:

- a. Le competenze teoriche devono essere articolate in conoscenze all'interno delle scienze dell'educazione (pedagogia, didattica, psicologia, sociologia, antropologia culturale) e in conoscenze culturali di natura "disciplinare" (i fondamenti epistemologici e metodologici degli oggetti culturali insegnati).
- b. Le competenze operative riguardano le conoscenze nel campo delle strategie e degli strumenti della mediazione didattica e si riferiscono alla padronanza significativa delle procedure di progettazione/programmazione, individualizzazione/personalizzazione, osservazione/valutazione.
- c. Le competenze comunicativo-interazionali vanno individuate in relazione alla capacità di promuovere e gestire molteplici e motivanti dinamiche socio-affettive e alla padronanza delle tecniche di autocontrollo dei comportamenti del docente nelle relazioni sociali ed emotivo-affettive con i bambini e le bambine.

SECONDA PARTE

I Campi di esperienza

- 8. Comunicazione
- 9. Corporeità
- 10. Ambiente
- 11. Matematica

8. Campo di esperienza - COMUNICAZIONE

Nell'area della comunicazione, il bambino e la bambina avviano sin dai primi mesi di vita la progressiva scoperta della possibilità di usare intenzionalmente mezzi concreti per dare forma ai contenuti della mente e per scambiarli con altri. Imparano dunque che è possibile utilizzare diversi tipi di segni per fissare, chiarire e sviluppare il proprio pensiero (fatto di intenzioni, conoscenze, desideri, emozioni...) così come per trasmetterlo ad altri interlocutori attenti e partecipi, capaci cioè di instaurare con loro un rapporto di scambio. Se nei primi tre anni di vita il bambino e la bambina hanno acquisito i meccanismi comunicativi di base, nei tre anni successivi le scoperte si moltiplicano e le abilità si fissano in un patrimonio sempre più stabile di competenze.

Sostenendoli in questa crescita, la scuola dell'infanzia mette bambine e bambini in contatto con diversi strumenti di espressione e di comunicazione: la **parola** (indicando con tale termine sia la lingua materna che la seconda e la terza lingua), il **corpo**, il **disegno**, l'**immagine**, il **suono** e la **musica**. Si sa che nel mondo contemporaneo tali strumenti si integrano ed intrecciano secondo modalità, ogni giorno più sofisticate e innovative, che tengono conto delle diverse culture di appartenenza: è conseguentemente importante che la scuola dell'infanzia offra a bambine e bambini la possibilità di sperimentare situazioni in cui tali codici compaiano sia da soli, sia in rapporti di reciproca dipendenza, così come avviene nei momenti di fruizione degli audiovisivi e delle diverse forme di espressione artistica.

Finalità formative e indicazioni metodologiche

La definizione delle finalità proprie di questa area si basa sul duplice principio che ogni codice viene appreso all'interno dei rapporti con gli altri e che il suo uso implica il possesso delle principali regole che ne governano il funzionamento e la capacità di riflettere su di esse. Partendo da questa considerazione, la scuola dell'infanzia deve garantire a bambine e bambini la possibilità, in primo luogo, di stabilire rapporti significativi con adulti e coetanei attraverso l'uso dei codici già posseduti ed in un clima di proficua collaborazione. In secondo luogo deve provvedere a creare situazioni in cui le competenze comunicative acquisite possano essere utilizzate in maniera differenziata e quindi progressivamente accresciute; infine deve offrire l'opportunità di usare o di entrare in contatto con i diversi codici all'interno di contesti motivanti e attraverso percorsi di riflessione che portino a conoscere e confrontare le diverse opportunità comunicative che tali codici offrono.

In relazione a tali finalità, è bene che la scuola predisponga attività, spazi, materiali tali da soddisfare o accompagnare le esigenze individuali, vale a dire gusti, bisogni, abilità e difficoltà di ognuno: ciò significherà offrire a tutti la possibilità di vivere insieme secondo modalità di relazione variate (coppia, piccolo o grande gruppo) e comunque funzionali alle progettualità individuali e collettive. Particolare cura sarà dedicata a tutte le occasioni che permettano di creare contesti di esperienza in cui l'uso della lingua e degli altri codici costituisca un modo di comunicare soddisfacente e piacevole (legato alla fruizione o alla produzione di narrazioni, descrizioni, resoconti, invenzioni, drammatizzazioni...); in cui sia realmente necessario, per il bambino, capire e dare spiegazioni, valutazioni, soluzioni alternative; in cui la lettura ad alta voce dell'insegnante e la fruizione autonoma di libri e altri materiali scritti gettino le basi per la voglia di leggere da soli.

Perché ciò si realizzi con soddisfazione ed efficacia è necessario che l'insegnante crei un clima educativo sereno e incoraggiante attraverso l'adozione di atteggiamenti che sappiano suscitare il gusto e la voglia di ascoltare ed esprimersi utilizzando i diversi codici comunicativi. La realizzazione di un simile clima relazionale, basato sul confronto e sullo scambio, è strettamente legato alla capacità dell'insegnante di ascoltare quanto i bambini comunicano, valutando attentamente la quantità e la qualità del proprio parlato. Visto che il comportamento comunicativo adulto rappresenta una fonte importante di apprendimento linguistico, l'insegnante dovrà quindi imparare a calibrare e valutare le proprie scelte comunicative in relazione agli obiettivi che intende perseguire: il suo modo (diretto e indiretto) di rivolgersi a bambine e bambini dovrà essere programmaticamente misurato, variato ed appropriato alle diverse situazioni, ai diversi scopi, alle diverse tappe del percorso evolutivo infantile. Col suo comportamento comunicativo dovrà altresì mostrare in che modo integrare i diversi codici (linguistici e non) appresi o in via di apprendimento, valorizzandone le specificità.

Nell'esplorazione dei diversi mezzi espressivi che bambine e bambini via via imparano ad usare, il contatto con le diverse forme artistiche e con gli artisti può assumere, nella scuola dell'infanzia, un ruolo educativo fondamentale: esso può infatti orientare la propensione infantile ad un uso immaginativo e libero dei diversi materiali e contribuire alla formazione di quella sensibilità che è legata al piacere del bello, nelle sue variazioni nel tempo e nello spazio. Ciò si potrà ottenere attraverso la predisposizione di un ambiente educativo atto a facilitare l'immaginazione e l'invenzione, in cui sia possibile sia osservare e confrontare prodotti artistici legati ai diversi ambiti (musica, letteratura, pittura e scultura, danza...) e in relazione alle diverse sensibilità estetiche, sia fruire in modo differenziato di forme plastiche e stimoli visivi (fissi e in movimento), sia sperimentare tecniche, materiali, strumenti diversi e variati. In tal modo si permetterà a bambine e bambini di elaborare criteri conoscitivi e interpretativi delle manifestazioni espressive con cui entrano in contatto e di trovare nuovi modi per rappresentare sé e la realtà (fisica, relazionale, culturale) in cui vivono. Tutto questo nell'idea che la creatività appartiene strutturalmente come caratteristica costitutiva e come diritto culturale ad ogni individuo e che non deve soltanto essere rilevata ed apprezzata, ma anche educata.

Negli scambi all'interno della sezione, e tra la sezione e l'esterno, l'insegnante si porrà infine, quando necessario, come mediatore tra il bambino in difficoltà e gli altri, proponendo attività finalizzate alla messa in comune di abilità e conoscenze e garantendo a ciascuno la più ampia partecipazione alla comunicazione (intesa come ascolto e scambio) attraverso le parole e il corpo, gli oggetti e le immagini, i suoni e il silenzio.

Comunicare con la parola

Nella nostra società la lingua (orale e scritta) permette ad ognuno di accedere al maggior numero possibile di esperienze sociali e cognitive. Da ciò deriva la duplice necessità che la scuola dell'infanzia si impegni, da un lato, a rispettare la lingua materna che ogni bambino utilizza (con qualsivoglia varietà linguistica essa si identifichi) e, dall'altro, a favorire la piena acquisizione dell'Italiano, lingua veicolare della nostra cultura. All'interno della situazione linguistica dell'Alto Adige, contraddistinta dalla presenza reale di tre lingue e tre culture (tedesco, italiano e ladino), particolare attenzione va rivolta al processo di acquisizione del tedesco come seconda lingua e di una terza lingua in età precoce, utili tutte ad ampliare lo spazio comunicativo di ognuno. Bilinguismo e

plurilinguismo sono del resto dimensioni di sviluppo linguistico basate su capacità cognitive innate, nonché sulla naturale curiosità dei bambini nei confronti di ogni forma espressiva; curiosità che va stimolata e indirizzata verso una progressiva comprensione dei rapporti tra lingua e cultura.

In relazione ad ogni lingua è possibile individuare più specifici ambiti di sviluppo (per i bambini) e di intervento (per le insegnanti), ulteriormente articolabili in relazione ai sottosistemi del codice linguistico (fonetico-fonologico, semantico-lessicale, morfosintattico, testuale), ai diversi livelli di abilità ed alle differenti situazioni educative. Particolare attenzione verrà dunque rivolta alle funzioni e agli usi relazionali e cognitivi di ogni lingua nota ai bambini, così come alla funzione metalinguistica, a cui sono legate le competenze connesse alla riflessione ludica sulla lingua orale (con particolare attenzione all'aspetto sonoro ed a quello semantico-lessicale), soprattutto al fine di scoprirne le potenzialità espressive ed i rapporti con i diversi codici. E' in questo contesto che può nascere ed alimentarsi una attenzione non casuale nei confronti della lingua scritta, riconosciuta nei suoi contesti d'uso e nelle sue principali funzioni e caratteristiche generali.

Comunicare con il corpo

Sin dai primi mesi di vita bambine e bambini, oltre al piacere legato al movimento e alla scoperta delle proprie possibilità corporee, imparano sia ad utilizzare il proprio corpo per comunicare, sia a comprendere i messaggi che i corpi altrui veicolano. Il saper costruire e trasmettere messaggi tramite il corpo (e il saper parallelamente riceverli e interpretarli) richiede la conoscenza dei segni che costituiscono l'alfabeto del codice mimico-gestuale: questa conoscenza, unita ad una sempre maggiore padronanza delle principali regole relazionali e dei mezzi comunicativi corporei, permetterà a bambine e bambini di realizzare interazioni efficaci e progressivamente più variate.

Gli ambiti di sviluppo della comunicazione corporea corrispondono ad altrettante funzioni comunicative, identificabili nelle funzioni relazionale, cognitiva e metalinguistica.

Per favorire lo sviluppo delle competenze delineate è necessario attivare situazioni e contesti che facilitino e sostengano il gioco simbolico, la drammatizzazione, il mimo, anche attraverso l'uso di supporti e materiali utili (maschere, trucchi, travestimenti...). Particolare attenzione educativa deve essere dunque rivolta agli spazi (interni ed esterni) ed alle attività da proporre, nella consapevolezza che essi permettono modi diversi (più o meno ritualizzati) di usare il corpo in funzione comunicativa, come anche di trovare proprie modalità espressive relative al teatro e alla danza.

Comunicare con i suoni e la musica

All'ingresso della scuola dell'infanzia bambini e bambine possiedono già un bagaglio di conoscenze sonore e musicali acquisite mediante esperienze di ascolto e di produzione sempre tra loro correlate.

Di conseguenza, fruizione attiva, produzione, riproduzione e invenzione sonoro-musicale costituiscono gli obiettivi fondamentali di un percorso educativo e formativo che intenda sviluppare in bambine e bambini la capacità di cogliere uditivamente, di analizzare e di riflettere, in modo sempre più preciso, sulle proprie esperienze e sulla propria identità. La capacità di riprodurre e creare eventi sonori attraverso l'uso del corpo e del movimento, degli strumenti musicali, degli oggetti e dei giocattoli sonori, della voce, del segno grafico, della parola permette al bambino di esprimersi e di comunicare agli altri i propri vissuti

e le proprie emozioni condividendo esperienze estetico-musicali.

Questa prospettiva relazionale, cognitiva, metalinguistica si estenderà a tutti i repertori musicali senza preclusione (colti e popolari, occidentali e non, del passato e del presente, mono e multimediali, con particolare riferimento alla tradizione musicale locale per l'infanzia); al suo interno si collocheranno attività di ascolto, di esplorazione/ricostruzione di paesaggi sonori e, accanto ad esse, la rappresentazione grafica dei suoni, i giochi motori cantati, l'uso ritmico e musicale di conte, filastrocche, proverbi, i canti e le danze, l'uso degli strumenti musicali ad uso didattico e di strumenti musicali autocostruiti, le sonorizzazioni di fiabe, racconti, poesie, l'attività teatrale.

Occasione privilegiata di apprendimento sarà offerta da proposte e da esperienze musicali globali e trasversali che vedano coinvolti suoni e musiche all'interno di tutti i campi di esperienza, come pure da momenti e spazi musicali che consentano l'uso della sonorità e del movimento insieme, oltre che la realizzazione di relazioni positive accompagnate dalla musica.

Comunicare con il disegno e con l'immagine

Il panorama massmediologico contemporaneo rappresenta, per bambine e bambini, un ambiente ricco di opportunità, a condizione che essi sviluppino un atteggiamento attivo e critico, basato sulla progressiva scoperta dei principali meccanismi di funzionamento dei diversi alfabeti. Compito fondamentale della scuola dell'infanzia diventa allora quello di avviare con bambine e bambini una riflessione sulle potenzialità comunicative dell'immagine nelle sue diverse forme, strutture e combinazioni, in modo da sviluppare quelle competenze che si definiscono e differenziano in relazione alle funzioni relazionali, cognitive, metalinguistiche che il codice iconico può assolvere.

L'acquisizione e l'affinamento dell'uso dei segni, delle forme e dei colori permette a ognuno di realizzare le proprie esigenze comunicative sul piano espressivo e rappresentativo della codificazione grafico-pittorica, in stretto rapporto con la propria evoluzione personale e le conoscenze che derivano dalla crescente partecipazione alla cultura di riferimento.

Una differenziata gamma di esperienze esplorative dei messaggi multimediali presenti dentro e fuori della scuola potrà rendere progressivamente bambine e bambini fruitori attivi dei vari messaggi iconici e loro produttori intenzionali, sia con l'uso dei tradizionali strumenti grafico-pittorici, sia ricorrendo ai nuovi strumenti digitali (computer, fotocamera digitale...). In tal modo essi potranno elaborare e trasmettere in modo sempre più mirato conoscenze, ricordi, interessi ampliando le proprie capacità immaginative e narrative e la propria voglia di comunicare con gli altri attraverso simboli grafici ed immagini.

9 Campo di esperienza - CORPOREITÀ

Per corporeità si intende l'insieme dialettico tra corpo e mente di ogni individuo. In età evolutiva, tale interazione è particolarmente significativa, a partire da una situazione in cui le due componenti si presentano in un'unità pressoché indifferenziata. Nel succedersi delle tappe evolutive, le diverse dimensioni somato-psichiche acquisiscono via via autonomia funzionale, ma il loro sano sviluppo dipenderà proprio dalle reciproche e profonde interrelazioni che potranno mantenere.

Il corpo, lungi dall'essere in contrapposizione alla mente, è il mediatore affettivo e cognitivo che permette non solo la percezione, la relazione e la conoscenza di sé, ma anche dell'altro da sé.

La dimensione corporea, infatti, si fonda sulla consapevolezza che il bambino ha del proprio esistere e dei linguaggi con i quali esprime il suo profondo modo di essere e di stare nella relazione con sé, con gli altri e con le cose. In questo senso ogni bambino ha "luogo" nel suo corpo con precise caratteristiche fisiche e differenti abilità. Ma a partire da questo corpo ogni bambino e ogni bambina potrà in gran parte scegliere che persona essere in relazione all'ambiente culturale, sociale e valoriale nel quale vive. La dimensione dello sviluppo corporeo dipende, quindi, da fattori biologici, dagli stili di vita, dalle esperienze che egli potrà compiere, dal senso che a queste esperienze potrà dare e dagli apprendimenti che ne deriveranno.

Tutte le esperienze corporee devono concorrere a favorire il benessere psichico, fisico e sociale: per questo, nel progettarle alla scuola dell'infanzia, è necessario tener conto degli stili di vita e degli *habitat* dei bambini di oggi. Anche in relazione alle rapide trasformazioni dei contesti urbani e rurali di vita è inevitabile riconsiderare il ruolo della scuola rispetto all'educazione alla salute e alla cittadinanza. Il benessere del corpo si basa anche sulle sue condizioni di salute, la cui educazione diventa sempre più competenza degli insegnanti della scuola dell'infanzia, in collaborazione educativa con le famiglie. I bambini e le bambine possono essere educati ad assumere un'alimentazione equilibrata, a sviluppare una serena relazione con il cibo, ad interiorizzare stili di vita sani, evitando ogni tipo di dipendenza e di abuso. Mediante la cura delle *routines* e specifici progetti/laboratori è possibile proporre esperienze di educazione al benessere e alla salute, da condividere sempre con le famiglie e in collaborazione con i servizi del territorio.

Un'ulteriore attenzione riguarda l'ambiente fisico e umano di crescita, spesso frammentato in contesti sempre più specializzati (scuole, parchi gioco, palestre...), dove i bambini non hanno la possibilità di vivere appieno esperienze di incontro, movimento e gioco, soprattutto all'aperto: in cortile, per strada, in piazza. Anche gli spazi della casa sono sempre più ristretti e le relazioni possibili sono limitate, prevalentemente, all'ambito familiare: la solitudine e la sedentarietà che ne derivano portano alla diffusione di una serie di malesseri che trovano nel corpo il luogo e l'espressione del loro manifestarsi. Per questo si deve re-interpretare e ri-significare l'esperienza corporea e motoria del bambino nella scuola dell'infanzia all'interno di una nuova concezione del rapporto corpo-mente, uomo-natura, adulto-bambino, bambino-bambino, bambino-città. Si può lavorare proprio a partire dalla corporeità per educare alla scoperta dell'altrui identità, all'interazione dialogica, all'equilibrio tra desiderio e bisogno, bisogno e diritto, e tra diritti e doveri di ciascuno in relazione all'altro. L'intervento educativo eticamente orientato sostiene, nel bambino, la formazione di un atteggiamento di cura di sé e del mondo, in un contesto democratico e partecipativo.

Finalità formative e indicazioni metodologiche

Per quanto riguarda le esperienze corporee per i bambini e le bambine di questa fase evolutiva si dovrà tener conto che ognuno, secondo le sue personali caratteristiche somato-psichiche, comincerà dalla strutturazione dei dati sensoriali, integrandoli via via in schemi complessi fino alla concettualizzazione dei vissuti.

Compito della scuola è quello di accompagnare e sostenere il bambino in questo processo di sviluppo, rispettando e accogliendo, per ciascuno, le differenze e le peculiarità della sua storia, della sua cultura e dei diversi contesti nel quale è cresciuto che il corpo rappresenta ed esprime nel suo modo di essere, di relazionarsi, di conoscere e governare l'ambiente.

Sarà quindi importante offrire contesti esperienziali di graduale e progressiva complessità e difficoltà, con opportune componenti di avventura esplorativa, ove il bambino trovi motivazione ad un uso del corpo intelligente e creativo che si esprime nel gesto e nel movimento motivato e motivante. In questa fase evolutiva, tali esperienze motorie soprattutto se all'aria aperta, soddisfano innanzitutto il particolare bisogno fisico del bambino di muoversi, ma anche quello psichico e relazionale di prendere iniziative, affermando la propria indipendenza e autonomia (operativa e decisionale), provando e provandosi sulle più svariate attività anche in situazioni di rischio, rendendo l'incognito via via più conosciuto e familiare. La scuola dell'infanzia deve, perciò, garantire al bambino e alla bambina adeguate e significative occasioni di azione e riflessione, con una costante attenzione interculturale, per aiutarlo a interpretare e organizzare in forme sempre più complesse la realtà esperita e conosciuta.

Poiché il corpo è inteso come luogo dell'identità del bambino, in rapporto a se stesso, ad altri luoghi (movimento), ad altri corpi (relazione), ad altri mondi (espressione - segni), le esperienze corporee devono concorrere:

- alla costruzione di una buona immagine di sé, a partire dallo schema corporeo che organizza le sensazioni nella relazione interno/esterno, strutturando un io corporeo che sa adattarsi agli ambienti, ma anche modificarli, fino ad un'immagine corporea che, a partire da un'efficace strategia motoria, faccia sentire il bambino in condizioni di agio anche in ambienti nuovi, riconosciuto e apprezzato per le sue capacità e qualità che gli permettono di governarsi e governare;
- alla formazione affettiva, etica e sociale, a partire dalla gestione delle proprie emozioni, della propria sessualità e aggressività, alla capacità di relazionarsi in modo empatico, di collaborare condividendo regole di comportamento per una convivenza democratica e partecipativa;
- alla formazione intellettuale ed estetica, a partire dalle capacità percettive e sensoriali, dalle posture di base, ai movimenti armonici nello spazio e alla conoscenza progressiva e progressivamente interiorizzata degli ambienti, che trova poi traduzione nei linguaggi simbolici, nelle concettualizzazioni, nella definizione di uno stile e di un gusto personale.

Una grande attenzione va sempre posta al rispetto della fisicità di ogni bambino e di ogni bambina, anche in un contesto come quello della scuola dell'infanzia che talvolta può uniformarsi su schemi scolastici standardizzati e impersonali. Le esperienze corporee sono legate alle caratteristiche personali del bambino, qualunque siano le sue potenzialità/funzionalità di base. L'educatore deve evitare qualunque tipo di discriminazione e di pregiudizio rispetto al corpo del bambino, alle sue espressioni, ai suoi comportamenti motori e sociomotori, soprattutto in

situazioni di svantaggio/difficoltà, assicurando a tutti adeguate possibilità educative. Anche per quanto riguarda la differenza di genere è fondamentale che i bambini e le bambine possano compiere le loro esperienze in situazione di pari opportunità evitando ogni tipo di stereotipo culturale da parte degli adulti per favorire nuove possibili interpretazioni della propria identità e del proprio ruolo.

Esperienze senso-percettive

Il bambino, ancor prima di nascere, conosce se stesso e il mondo attraverso le percezioni interne ed esterne che intrecciandosi tra loro cominciano a restituirgli l'immagine di sé e dell'esterno e a delimitare gli spazi far il sé e l'altro, tra dentro e fuori. Crescendo, egli continuerà a conoscere, principalmente, mediante il corpo che avrà dapprima percezioni sincretiche (globali/indifferenziate) e poi via via sempre più analitiche (dettaglio), fino ad una loro integrazione sintetica, quindi globale, ma differenziata. L'analisi sensoriale, la percezione e l'attenzione sono dimensioni da sostenere ed incentivare nei bambini e nelle bambine favorendo esperienze graduali, ambienti più silenziosi, più sobri, più qualificati dal punto di vista della qualità piuttosto che della quantità degli stimoli, in modo da garantire esperienze variate, significative, sensate.

Esperienze psicomotorie

Intese come posture e movimento, riguardano la gestione del corpo nello stato di quiete e di moto, in relazione allo spazio e al tempo seguendo i ritmi individuali di ciascun bambino. Esse si basano su vissuti di relazioni spaziali che favoriscono la lateralità, l'orientamento statico e dinamico che, costantemente in raccordo con la sensorialità percettiva, permette al bambino di riutilizzare i dati sensoriali all'interno di un armonico movimento psicomotorio.

La gestione del corpo si riferisce all'identità somato-psichica di ogni bambino, che la esprime attraverso il controllo e la gestione del movimento, affinando sempre più gli schemi posturali e dinamici di base, l'adattamento spazio-temporale, la coordinazione dei movimenti (motricità fine e globale) fino ad una padronanza del comportamento motorio riferito all'ambiente fisico e umano volta all'adattamento, all'ambientamento, alla modifica del contesto. Le esperienze psicomotorie sono favorite da una scuola dell'infanzia che abbia un buon gradiente motorio relativamente ai suoi spazi e alla loro organizzazione, dal gioco nelle sue diverse forme e da materiali specifici per le diverse attività. Una buona proposta psicomotoria deve prevedere un'alternanza del tempo e dei tempi tra attività e riposo, tra movimento e sedentarietà, tra spazi interni e all'aperto, tra gioco con materiale strutturato e non, tenendo conto dei bioritmi di ogni bambino nelle diverse età e dei bisogni emergenti di un'infanzia che cresce sempre più in luoghi limitati e limitanti dal punto di vista fisico.

Esperienze sociomotorie

Prevedono tutti quei comportamenti motori che implicano una relazione sociale. Anche questi nascono da un bagaglio esperienziale che il bambino ha costruito nel suo ambiente di provenienza e che varia in relazione alla cultura, alle regole, alle *routine* con le quali è stato allevato. La differenza di genere, elemento caratteristico personale e relazionale della identità del bambino, va considerata in relazione all'età evolutiva e all'interno di un approccio interculturale che tiene conto dei differenti ambienti di provenienza dei bambini e delle bambine.

Le esperienze sociomotorie mettono in relazione l'io con il mondo e passano dall'accettazione e interiorizzazione della regola, dalla condivisione di stili di comportamento e dalla individuazione di strategie per la gestione dei conflitti. A partire, quindi, dall'attenzione all'atteggiamento prossemico del proprio corpo in relazione all'altro, il bambino sviluppa competenze prosociali che saranno la base per la scoperta e il riconoscimento dei bisogni altrui. La scuola dell'infanzia può favorire le esperienze sociomotorie soprattutto in contesti informali e non direttivi, in spazi e in tempi non strutturati, in contesti sociali liberamente scelti.

Vanno inoltre programmate attività dove i bambini possono sperimentare il gioco simbolico, il gioco di squadra, il gioco libero ove il gruppo dei pari possa auto-organizzarsi attraverso la negoziazione e condivisione di regole e nelle differenti relazioni di *leadership*, al di fuori dell'intervento diretto dell'adulto che rimane, comunque, "garante" delle dinamiche fra bambini. Particolare attenzione va posta al gesto, alla mimica, all'espressione, all'affinamento di una comunicazione che sia prodotta e, a sua volta, produca una positiva immagine di sé e dell'altro.

Esperienze motorio-sportive

Lungo il percorso di scoperta degli spazi e dei luoghi dentro e fuori la scuola dell'infanzia il bambino sperimenta il gioco e lo sport sia con modalità spontanea sia organizzata. Tali esperienze sono importanti per lo sviluppo della capacità di riconoscere, gestire e misurare le proprie potenzialità fisiche e le proprie abilità e attitudini. Queste attività motorie devono essere intese come situazioni ludiche, di relazione, partecipazione in modo che possano confermare e soddisfare il bambino, per consentirgli di accrescere la sua autostima e di sviluppare una positiva immagine di sé. Le esperienze motorio-sportive possono svolgersi sia all'interno sia all'esterno della scuola; in quest'ultimo caso l'aspetto rilevante è proprio quello esplorativo-conoscitivo di *habitat* naturali e antropici quali la strada, il quartiere, la piscina, il campo di pattinaggio. Tali esperienze non sono direttamente volte ad accrescere le prestazioni del bambino in senso agonistico quanto ad offrirgli un ampliamento delle opportunità ludiche in contesti differenziati, a misurarsi con le sue potenzialità e a riconoscere i suoi limiti.

10 Campo di esperienza - AMBIENTE

L'area formativa dell'ambiente riguarda, nella scuola dell'infanzia, l'insieme di esperienze che avviano il bambino e la bambina alla conoscenza e alla riflessione critica sulla realtà del loro vissuto.

L'ambiente nasce dall'incontro, storico e contemporaneo, tra l'uomo e la natura: costituisce pertanto un oggetto di conoscenza da esplorare nelle sue diverse dimensioni: antropologiche e scientifico-naturalistiche.

La prima fornisce le basi di conoscenza e consapevolezza del patrimonio culturale del contesto ambientale di vita dei bambini con riferimento agli usi e alle abitudini, ai valori e alle norme che lo caratterizzano.

La seconda consente un percorso di alfabetizzazione scientifica che comincia a dar ordine alle conoscenze dei bambini, fornisce risposte alle loro curiosità sulla natura che li circonda attraverso l'esplorazione attiva delle varie componenti del paesaggio, favorendo una prima strutturazione di concetti e fenomeni.

La conduzione di esperienze educative in entrambe le dimensioni permette di costruire quel sostrato di conoscenze che mette il bambino in grado di comunicare in modo significativo, dinamico e costruttivo con le persone che costituiscono le sue varie comunità di appartenenza: la scuola, la famiglia, la realtà extrascolastica.

Finalità formative e indicazioni metodologiche

L'educazione ambientale non può avere una finalità soltanto conoscitiva: consiste invece in un processo di apprendimento dell'aver cura del mondo che abitiamo, e di cui siamo parte, in tutte le sue manifestazioni: naturali, antropologiche, ecologiche, sociali e culturali. Nella scuola dell'infanzia si pongono le basi di questa formazione culturale tenendo conto dell'età dei bambini, delle loro modalità di apprendimento e della loro curiosità e disponibilità alla conoscenza dell'ambiente in cui vivono.

Sul piano pedagogico si riconosce alle relazioni con gli ambienti e i contesti quotidiani un ruolo determinante per la formazione dell'identità del bambino per quanto riguarda la sua appartenenza sociale e culturale. Nel suo insieme l'ambiente di vita è, infatti, contemporaneamente lo scenario che accoglie le sue esperienze spontanee di apprendimento e l'oggetto di comunicazioni, esplorazioni e relazioni insieme alle persone che vivono accanto a lui. Abitando e vivendo nei suoi contesti quotidiani il bambino apprende a dare ordine alle sue esperienze, a situarsi, a orientarsi nel tempo e nello spazio, a conoscere e riconoscere ciò che lo circonda. Grazie alle sue esplorazioni attive e alle sue attività di rappresentazione simbolica la "realtà" prende forma, si consolida, si arricchisce continuamente di nuove conoscenze. Nelle sue interazioni con le molte dimensioni culturali dell'ambiente egli impara a conoscere e a conoscersi, sperimenta l'agire e il sentirsi parte emotivamente dei mondi che incontra e che si pongono come limite, guida e sfida al suo fare. Per gli insegnanti questo comporta:

- assumere l'ambiente come complessità e multidimensionalità di contenuti interconnessi;
- affrontarlo con un approccio ecologico-sistemico, in cui i fenomeni da conoscere e le tante conoscenze possibili sono interdipendenti tra loro;
- realizzare esperienze di apprendimento ben sintonizzate sulla ricchezza emotiva, immaginativa e cognitiva dei bambini;
- proporre una continua riflessione sul rispetto della vita in tutte le sue forme.

Sul piano culturale oggi è più che mai presente la necessità di formare precocemente i bambini alla conoscenza della natura, al rispetto per la vita, alla comprensione della bellezza del mondo naturale: di formarli a una nuova coscienza ambientale di protezione, salvaguardia e responsabilità verso il mondo in cui viviamo. Una visione empatica con la natura, con le piante e gli animali, in una prospettiva di interdipendenza che li renda comprensibili e simili all'uomo nelle loro diversità e nei loro cicli vitali, risulta essere un punto di vista ecologico sul comune destino degli esseri che popolano la Terra. Aver cura dell'ambiente, proteggere, coltivare, rispettare, non distruggere, non inquinare, fa parte di un'educazione ambientale in prospettiva di sostenibilità che approda a valori di pace, di non violenza e di comprensione di una fratellanza biologica di cui stiamo diventando culturalmente sempre più consapevoli.

E' dunque importante avviare con i bambini anche una riflessione sulla drammaticità del degrado ambientale che l'uomo ha causato e causa alla Terra pensando di esserne padrone e non parte interdipendente, con il risultato di mettere a repentaglio la sua stessa sopravvivenza e la propria salute. Le tematiche dell'inquinamento e della distruzione degli ambienti naturali vanno affrontate in rapporto alla comprensione dei contesti naturali o urbanizzati per spiegare ai bambini eventi drammatici come gli incendi, le inondazioni, l'inquinamento atmosferico e delle acque. Molti bambini hanno vissuto realtà di questo tipo o ne sono venuti a conoscenza attraverso le immagini dei media con tutti i "perché" che suscitano in loro.

In un ambiente di grande ricchezza naturale come l'Alto Adige un'educazione ambientale decisamente centrata sulla formazione di atteggiamenti etici di comprensione e di solidarietà con la natura apre alla riflessione sulla componente antropologica del rapporto che gli uomini hanno costruito con essa mediante la loro attività tecnica e culturale. L'ambiente fornisce un panorama straordinario di contenuti di conoscenza e di esperienze esplorative per bambini e insegnanti. Percorsi di geostoria per comprendere come i paesaggi naturali incontrando l'uomo sono divenuti luoghi, segnati da nomi, da storie e da profonde trasformazioni. Leggende, tradizioni, storie vere come le guerre, narrazioni di una vita passata che ancora è custodita e visibile nelle costruzioni dei montanari e dei contadini, nelle vie e nelle case degli antichi quartieri o nelle vecchie fabbriche degli operai nelle città, ma anche nei monumenti, nei castelli, negli edifici religiosi, nei palazzi storici fanno parte di una educazione ambientale che rende comprensibile il paesaggio umano.

La conoscenza dell'ambiente riguarda, inoltre, oggi due fenomeni socioculturali che inevitabilmente rimodellano i contenuti dell'educazione ambientale e parte delle sue tradizioni formative che insistevano principalmente sul concetto di appartenenza locale. Ci si riferisce ai processi in atto della globalizzazione e della cultura planetaria.

L'effetto più evidente della globalizzazione riguarda i fenomeni migratori indotti dai nuovi mercati del lavoro e dai disequilibri economici e politico-sociali del mondo. Migrazione interna e migrazioni da tutti i continenti. Ormai per ogni uomo si tratta di vivere in comunità multiculturali dove gli ambienti non costituiscono solo i luoghi delle "radici", ma i luoghi dell'accoglienza o della discriminazione, luoghi a volte di sosta o di passaggio da apprendere, da esplorare e da connettere con altri luoghi lontani fatti di storie diverse da quelle della comunità tradizionale locale. La loro presenza ridisegna per gli insegnanti il panorama degli scopi educativi e arricchisce la geografia dei contenuti informativi e formativi. L'educazione ambientale si iscrive nei valori etici di una comunità umana di abitanti consapevoli di un'unica Terra e parte di una società-mondo.

La cultura planetaria è da parte sua indotta dalla potenza dei media, dagli scambi commerciali e dalla multiculturalità presente nella vita quotidiana delle comunità sociali. È un mondo variegato quello dei bambini di oggi, pieno di diversità culturali, di lingue, costumi, oggetti, abitudini, relazioni e immagini virtuali che hanno rimpicciolito il mondo, hanno annullato le distanze, hanno arricchito di diversità l'ambiente antropologico e sociale. L'educazione ambientale deve comprendere anche queste nuove prospettive educative, questi nuovi bisogni di conoscenza e di comprensione indotti sia dalla vita vissuta sia dalle comunicazioni mediatiche.

I percorsi dell'educazione ambientale

Educare i bambini ad abitare consapevolmente e responsabilmente la complessità dell'ambiente comporta l'individuazione di due dimensioni fondamentali e interconnesse di conoscenza:

- il mondo naturale delle scienze della Terra e in generale della natura;
- il mondo culturale delle modalità con cui l'uomo ha trasformato e trasforma l'ambiente naturale per i propri scopi e secondo i propri valori, nel bene e nel male.

Il mondo naturale

Sul piano educativo, il mondo naturale comprende gli itinerari di conoscenza dei paesaggi nelle varie dimensioni fisiche e biologiche che costituiscono l'ambiente. Il bambino è guidato ad apprendere e a percepire la varietà e la ricchezza dell'ambiente, iniziando ad ordinarle secondo le categorie e le strutture logiche fondamentali delle scienze naturali. La descrizione degli elementi che strutturano un ambiente gli permette di conoscerlo e di riconoscerlo, di comprenderlo e di descriverlo nella sua specificità. Una impostazione ecologica e quindi sistemica nella costruzione di queste conoscenze sarà fondamentale non solo sul piano delle modalità metodologico-didattiche di tipo esplorativo, ma per la possibilità di accogliere le sue ipotesi esplicative e interpretative della vita della natura, valorizzando le sue modalità di conoscenza emotive e immaginative.

Sul piano strettamente cognitivo, gli itinerari naturalistici, fisici e biologici e, in generale l'esplorazione del paesaggio, permettono al bambino un approccio "scientifico" di sperimentazione diretta, di rappresentazione simbolica multimediale, di interpretazione e di alfabetizzazione culturale grazie alla possibilità di utilizzare anche il ricco patrimonio informativo e illustrativo disponibile culturalmente e tecnologicamente.

Il mondo culturale

Il mondo culturale propone una varietà di approcci formativi che permettono al bambino di assumere conoscenze critiche e comportamenti consapevoli e responsabili nei suoi rapporti con le varie forme di vita dell'ambiente. I percorsi di apprendimento si sviluppano all'interno di aree di contenuto che sul piano operativo prevedono:

- un **approccio biografico** di memoria dei luoghi che hanno segnato e segnano il suo vissuto individuale e la sua cultura familiare e di confronto con i luoghi degli altri;
- un **approccio antropologico**, sulle ritualità sociali che danno significato allo scorrere del tempo e alla vita sociale del bambino (feste, tradizioni, costumi,

abitudini, ritmi del vivere quotidiano, canti, giochi, storie e leggende...), sulla organizzazione degli spazi abitati come strutture di riferimento della vita sociale (case, istituzioni, strade, piazze, luoghi di lavoro, luoghi di svago, parchi, coltivazioni agricole...), sulle caratteristiche e sulle funzioni della "tecnica" come insieme dei procedimenti e degli strumenti che consentono all'uomo di intervenire sulla natura, di costruire oggetti, di rispondere a bisogni;

- un **approccio geostorico** per spiegare l'evoluzione e la trasformazione dei paesaggi naturali e urbani negli ambienti specifici di un dato territorio;
- un **approccio etico**, di continua riflessione e argomentazione personale e di gruppo, sui tanti perché che nascono spontaneamente nel corso delle esperienze. L'atteggiamento riflessivo che ricerca valori e principi interpretativi per i fenomeni della vita risulta trasversale a tutte le attività che caratterizzano questa area educativa. L'impostazione pedagogica fin qui delineata pone i bambini in una posizione di protagonismo soggettivo e critico di fronte alla conoscenza dell'ambiente. Questa centralità comporta la presa di coscienza delle tante contraddizioni che scaturiscono dalle realtà ambientali, in relazione alla qualità della vita umana e alle sue relazioni con un'etica della vita che pone drammatici interrogativi sulla continua presenza di azioni distruttive e irresponsabili e causa preoccupazioni e paure per il futuro.

11 Campo di esperienza - MATEMATICA

La formazione del pensiero matematico nei bambini inizia assai presto. La successione e il ripetersi degli eventi producono schemi complessi di rappresentazione mentale che vengono rinforzati dalla comunicazione interpersonale e dalla qualità delle esperienze.

A queste osservazioni si aggiunga il fatto che la matematica contribuisce a sviluppare competenze profonde che si esprimono nel linguaggio, in atteggiamenti positivi nella ricerca di soluzioni a situazioni problematiche, nella messa a punto di strategie originali e creative per leggere e comprendere la realtà.

Anche solo queste due sintetiche considerazioni sono sufficienti per legittimare e rendere necessarie le esperienze matematiche nella scuola dell'infanzia.

Occorre, però, tener sempre conto di tre riferimenti essenziali: i bambini, la matematica e la didattica. In altri termini occorre sempre considerare come centrali: i soggetti che apprendono, a scuola e nelle tante e diverse situazioni dell'extrascuola, in una continua interazione; il sapere matematico come disciplina, come complesso organizzato e codificato di conoscenze; le situazioni di apprendimento, come si organizzano e come si propongono.

I bambini, ciascuno con caratteristiche e peculiarità personali, hanno già a 3 anni, al loro ingresso nella scuola dell'infanzia, un patrimonio di esperienze e competenze linguistiche, logiche e matematiche; anche se le conoscenze di cui dispongono, il modo di esplorare e analizzare la realtà e le forme di ragionamento sono diverse da quelle adulte, sono tuttavia conoscenze e competenze che consentono loro di affrontare e risolvere problemi. In ogni caso da queste occorre partire e su queste occorre fondare il processo di ulteriore sviluppo del loro sapere.

Il processo di costruzione delle fondamentali conoscenze e competenze matematiche si svolge a lungo nel tempo; inizialmente in modo informale e nel contesto familiare e culturale di appartenenza, poi, a poco a poco, in modo più formale e sistematico.

Nel profondo, i bambini si costruiscono dei modelli personali, degli schemi mentali, sia delle cose sia delle relazioni. Nel loro percorso evolutivo e di costruzione della conoscenza essi imparano a usare altri modelli; si tratta, sovente, di modelli non propri. Questi, però, non producono sapere consolidato fin quando non diventano profondamente propri. Oltre all'uso di modelli, di fronte a situazioni problematiche, i bambini mettono in atto strategie che si fondano sulle loro esperienze e conoscenze, per lo più poco formali, e sulle teorie di cui dispongono. Si tratta di strategie che si possono definire ingenui, ma che, essendo il fondamento delle successive attività di risoluzione dei problemi e di costruzione del sapere, vanno sempre tenute in grande considerazione.

Finalità formative e indicazioni metodologiche

La matematica, come tutti riconoscono, contribuisce alla formazione del pensiero nei suoi vari aspetti (intuizione, immaginazione, analisi, ipotesi e deduzione, progettazione, controllo e verifica); ha valore formativo specifico e generale. Per queste sue potenzialità la si può ritenere una forma di conoscenza presente in quasi tutte le attività dell'uomo, pratiche o anche solo linguistiche. Proprio perciò, nella scuola dell'infanzia, non va considerata e proposta né come insieme di nomi di "cose" senza "struttura", né come sapere già codificato, ma

come esperienza significativa, concreta e operativa che ha lo scopo di rinforzare, potenziare e sviluppare ciò che già i bambini possiedono come competenze iniziali. Per i bambini, dunque, non sono centrali i contenuti disciplinari, ma le diverse esperienze con la loro complessità, le situazioni problematiche che si presentano, gli stimoli che offrono la diversità di risultato che si può ottenere con soluzioni diverse.

Gli ambiti in cui tradizionalmente la matematica si articola, e proposti qui di seguito come parole-chiave, non vanno dunque mai considerati come versanti autonomi del sapere matematico, ma come aspetti interconnessi e interrelati, che si richiamano a vicenda e che, tutti insieme, sono strumento di analisi della realtà.

Logica

Secondo l'opinione comune la logica si prefigge di ricercare le forme corrette del ragionamento. Nella scuola dell'infanzia, prima di avventurarsi ad affrontare la logica degli enunciati o l'uso dei connettivi, si avviano i bambini all'uso consapevole del linguaggio comune. Almeno in prima istanza, la logica può essere considerata uno strumento per parlare, argomentare, conoscere in modo razionale e consapevole.

Si contribuisce alla formazione logica aiutando i bambini a imparare a parlare in modo semplice, chiaro, significativo e sintatticamente organizzato. Non vanno, però, neppure trascurate abilità fortemente interrelate con l'esperienza linguistica quali: saper scegliere; riconoscere proprietà; porre in relazione; saper analizzare le premesse di una situazione e trarre conclusioni; usare parole, apparentemente semplici, quali i connettivi ed i quantificatori.

Probabilità e statistica

Nel processo di formazione del pensiero logico la scuola non può limitarsi a considerare la "logica a due valori" (vero-falso). La maggior parte dei problemi della vita reale sono problemi aperti; molti di questi si presentano come eventi il cui esito dipende dal caso. Per affrontare questo tipo di situazioni si fa ricorso a ragionamenti di tipo probabilistico, che utilizzano peculiari procedure di analisi e di scelta.

Fin dalla scuola dell'infanzia è perciò utile e opportuno proporre delle esperienze che comportino, in modo intuitivo, l'uso delle nozioni di casualità e probabilità e le parole che le esprimono.

Direttamente collegati con le esperienze di tipo probabilistico - ma non solo con queste - sono gli strumenti della statistica; è per questo motivo che è utile far compiere e interpretare osservazioni, elementari rilevamenti e rappresentazioni statistiche, che consentono il confronto e l'analisi dei dati e dei fatti della realtà.

Spazio

La competenza spaziale non consiste tanto nella denominazione di oggetti aventi forme convenzionali; è invece esplorazione, rappresentazione mentale dello spazio, costruzione di schemi di riferimento, strumento di analisi, descrizione e applicazione. Soprattutto, per questi ultimi due aspetti, la geometria dà un contributo essenziale allo sviluppo delle capacità logico-formali. Nella scuola dell'infanzia si tratta, però, prima ancora che di un avvio alla geometria, di una costante e significativa attività di formazione spaziale: orientamento ed esplorazione dello spazio e degli oggetti. È altresì opportuno sviluppare la capacità di scoprire le proprietà degli oggetti e delle figure anche mettendoli in relazione e di saper riconoscere ciò che cambia e ciò che rimane

invariato dopo una trasformazione.

Numero

Per quanto riguarda l'esplorazione del mondo dei numeri e l'avvio all'aritmetica, l'idea portante è quella di scoprire e valorizzare le competenze che i bambini già possiedono, di descriverle linguisticamente, di svilupparle attraverso l'attività ludica e il gioco e, attraverso questi, attivare riflessioni consapevoli.

Tra i 3 e i 5 anni i bambini scoprono anche la funzione del numero scritto. Inserendosi in questo processo la scuola accompagna i bambini nella scoperta e nella sperimentazione delle diverse strategie ingenue di rappresentazione delle quantità e delle variazioni di quantità senza imporre i simboli convenzionali.

Misura

Attraverso le numerose possibili attività di confronto di quantità continue e discrete (intervalli di tempo, lunghezze, estensioni, masse e volumi) si accede all'idea di misura. L'attività di misura è presente in molti momenti della quotidianità, è sufficiente farla diventare esperienza consapevole. Le attività di misura sono sovente precedute e si accompagnano con la stima, un'attività fondamentale, tanto per ragioni formative che pratiche.

Le esperienze di misura richiamano l'attenzione sulle unità di misura convenzionali. Queste si utilizzeranno, però, solo dopo che i bambini avranno individuato la funzione delle unità di misura, e avranno sperimentato dapprima unità di misura personali, poi convenzionali all'interno del gruppo.

Le esperienze di apprendimento, generale o specifico, che si propongono a scuola non solo devono essere "a misura di bambino", ma anche fondanti e divertenti. Devono essere *fondanti* nel senso di preparare il terreno alla formazione di una mentalità adatta a esplorare a tempo debito più complessi contenuti matematici; devono essere *divertenti* per evitare che la matematica diventi noioso addestramento.

Il pensiero astratto nasce da osservazioni e da azioni concrete e il fare concreto nasce dalle idee e dai progetti. In quest'ottica vanno rivalutate le attività di costruzione, che si affiancano a quelle di esplorazione e sperimentazione.

Tutte queste esperienze servono alla costruzione di capacità logiche e queste servono alla costruzione delle competenze disciplinari.

Va sottolineata la necessità del massimo rispetto per il "pensare" dei bambini, nonostante gli errori, le approssimazioni, le incertezze. Occorre pazienza nel ricercare: ricominciare da capo, guardare meglio, provare di nuovo, fare attenzione agli indizi, trovare le spiegazioni.

Infine occorre sempre scegliere con cura i contesti in cui si collocano le esperienze di apprendimento che si propongono; su tutti si segnalano per la loro efficacia: il gioco, le storie, le esplorazioni e le costruzioni.

In particolare il *gioco* svolge un ruolo strategico in tutte le esperienze dei bambini ed è fondamentale nelle attività di matematizzazione. Nel gioco si coniugano il piacere e l'impegno di risolvere i problemi che lo stesso pone, lo sforzo e il disimpegno, le funzioni rappresentative e simboliche. Con il gioco inoltre si apprende in una situazione che non richiede motivazioni esterne.

Più che ai giochi - anche se vanno scelti sempre con cura, in relazione agli obiettivi che la scuola si pone - è necessario prestare una grande attenzione ai bambini che giocano, evitando il rischio sempre presente di considerare "gioco" ciò che gioco non è, oppure di ritenere più importante il risultato del processo,

ossia della ricca esperienza che i bambini fanno quando giocano.

Le esperienze relative ai diversi temi possono talvolta anche essere proposte come attività specifiche, ma diventano assai più efficaci se inserite all'interno di un'esperienza più complessiva.

Con la progettazione didattica, pur prevedendo la proposta di esperienze comuni a tutto il gruppo, è sempre opportuno evitare ogni rigidità, cercando di garantire a ogni bambino spazi personali, adeguati alle sue esigenze evolutive, sia cognitive sia affettive.

Il processo di matematizzazione del mondo proposto dalla scuola può coinvolgere tutti i bambini, purché si garantisca il rispetto dei tempi e dei modi di ciascuno, attivando le risorse che, comunque sempre ci sono, anche se sembrano insufficienti.

Matematica e linguaggio

Già in precedenza, più volte, è stata richiamata la funzione del linguaggio; una funzione trasversale a tutte le esperienze e a tutte le discipline, fondamentale per la costruzione del sapere matematico.

Saper narrare un'esperienza, descrivere un oggetto o una situazione, argomentare le proprie ragioni, dimostrare le proprie idee, essere convincenti sono competenze di base. Ma il linguaggio interviene anche quando si danno nomi alle cose, quando si fa ordine nelle idee, quando si individuano proprietà, congetture e ipotesi, quando si definiscono concetti.

Pensiero e linguaggio, come si sa, interagiscono continuamente. Quasi sempre la comprensione di una situazione passa attraverso il linguaggio, che implica l'incontro, il dialogo e la cooperazione tra gli interlocutori.

Un'attenzione costante, infine, va sempre riservata più all'effettiva trasmissione del messaggio che non alla correttezza formale, sia quando si usa il linguaggio verbale, che pure ha una rilevanza predominante, sia quando si utilizzano i molti e diversi linguaggi non verbali.

Alla elaborazione delle “**Indicazioni provinciali per le scuole dell’infanzia in lingua italiana**” (Deliberazione provinciale n. 2077 del 24. 08.09)

hanno partecipato:

Luigi Guerra responsabile scientifico

Renza Celli coordinamento del gruppo di lavoro

GRUPPO DI LAVORO

Angela Chiantera (*Comunicazione*), Angela Boscardin (*Il progetto metodologico-didattico della scuola dell’infanzia - Una scuola progettata collegialmente e una scuola in cui si osserva e si documenta*), Sara Riggio e Angela Boscardin (*Corporeità, Il progetto metodologico-didattico della scuola dell’infanzia - Una scuola di tempi, spazi e materiali per i bambini*), Ezio Compagnoni (*Ambiente*), Aurelia Martini (*Matematica*), Renza Celli, Maria Luisa Casassa, Gianfranco Cornella, Donatella Tognoli, Nicoletta Costa, Elide Tupini.

ESPERTI CHE HANNO COLLABORATO IN MOMENTI SUCCESSIVI

Marino Gandelli, Walter Cristofolletti, Irene Giroto, Laura Cocciardi, Enzo De Paoli, Paolo Lorenzi.

Maria Silvia Tasselli, Elita Maule, Gloria Caser, Valter Carbone, Mauro Sparapani.

LETTORI CRITICI

Erica Colicchia, Tullio Lott, Roberto Lutzenberger, Mauro Valer.

Fiorella La Creta, Alessia Sgavetti, Cristina De Bortoli, Marina Parisi, Nadia Quagiotto.