

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA GIUNTA PROVINCIALE 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg.

Approvazione degli orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia (1)

(b.u. 2 maggio 1995, n. 20, suppl. ord. n. 2)

Premessa

La scuola dell'infanzia nella realtà trentina

La scuola dell'infanzia rappresenta uno dei segni più incisivi dell'attenzione di una comunità sociale per l'educazione delle nuove generazioni.

Nel Trentino, il sistema delle scuole dell'infanzia è connotato, sul piano istituzionale, da un effettivo pluralismo e da una reale autonomia. L'organizzazione della scuola, infatti, delineata con una forte carica innovativa dalla legge provinciale n. 13 del 21 marzo 1977 e modificata dalla legge provinciale n. 34 del 15 novembre 1988, prevede e riconosce due sottosistemi di scuole: quelle provinciali, gestite in concorso tra Provincia e comuni, e quelle equiparate, gestite da enti ed associazioni diversi dalla Provincia.

Questo comune impegno ha favorito il consolidarsi di un'ampia coscienza partecipativa e di una sentita condivisione delle finalità educative delle scuole dell'infanzia, la cui ricchezza e specificità - in termini istituzionali, pedagogici e culturali - dà ragione del fatto che nel Trentino esse sono parte integrante del più comprensivo progetto-scuola nel quadro del quale trova collocazione anche l'emanazione, secondo il dettato dell'art. 1 della già citata legge provinciale n. 34/1988, degli orientamenti dell'attività educativa delle scuole dell'infanzia nella provincia di Trento.

In Trentino si registrano alcuni tratti di specificità socio-culturale: diffusa coscienza del valore dell'autonomia e delle responsabilità di ciascuno nella vita sociale, natura comunitaria della collettività, senso di municipalità nei piccoli centri, attivazione per rispondere ai problemi collettivi, cooperazione, volontariato, istituzione di scuole autonome per l'infanzia, sviluppo di forme di solidarismo organizzato. La stessa graduale incorporazione di modelli culturali provenienti da realtà sociali più ampie (nazionali, europee, mondiali) convive con la caratteristica affermazione di identità transnazionali, incentivata, oltre che dalla prossimità al confine e dalle tradizioni storiche, anche dai gruppi linguistici ladini, mocheni e cimbri interessati a salvaguardare le proprie tradizioni culturali e sociali. La consapevolezza di tali gruppi linguistici di rappresentare un tratto originale all'interno della provincia, ha preso contorni via via più netti fino a trasformarsi nella sempre più diffusa tendenza a non rinunciare, pur nel raccordo con la cultura trentina, italiana ed europea, alla propria specificità. Non vanno dimenticati, infine, l'azione dei mezzi di comunicazione di massa, l'integrazione nell'economia europea e mondiale ed i recenti processi di immigrazione, che hanno introdotto identità ed appartenenze culturali e religiose diverse da quelle proprie della civiltà europea.

Per quanto riguarda la specificità della condizione dell'infanzia nel Trentino, va riconosciuto che i bambini e le bambine vivono in un mondo sicuramente modernizzato benché lontano dagli eccessi dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione. In tale contesto appare attuabile un soddisfacente equilibrio tra modernità e tradizione, pur constatando la necessità che talune aree urbane rispondano in modo sempre più organizzato e sensibile alle esigenze dell'infanzia e, per talune aree rurali, il bisogno di ulteriore sostegno a favore della partecipazione sia via via più facilitato ai vantaggi della vita moderna. Su questo sfondo, assume particolare rilievo il rispetto per l'ambiente naturale. E inoltre da tenere nel debito conto - per gli effetti di omologazione ad usi, costumi e modelli di vita diversi e di conseguente reazione ad essi - il fenomeno turistico.

La Provincia autonoma di Trento, in virtù della sua competenza primaria in materia di scuola dell'infanzia, ritiene quindi specificatamente essenziale comporre in maniera armonica, tramite l'azione educativa della scuola dell'infanzia, la dimensione culturale locale e l'apertura al mondo. In questa prospettiva le scelte educative che essa indica sono:

- a) assicurare, rimuovendo eventuali difficoltà, le condizioni affinché tutti i bambini e le bambine giungano a svolgere le proprie potenzialità, capacità e competenze cognitive, relazionali, affettive, espressive e sociali, condizione essenziale per l'ingresso nella vita attiva e responsabile di una società democratica;
- b) promuovere, il confronto e il dialogo con altri sistemi di senso, con credenze religiose diverse e con nuove espressioni di significato per favorire l'accostamento ai valori umanistico-cristiani intrinseci alla cultura occidentale ed in particolare a quella trentina;
- c) recuperare e potenziare il valore dell'impegno e del senso di responsabilità;
- d) sviluppare i valori della solidarietà, della cooperazione, dell'impegno volontario, della comprensione e dell'accoglienza dell'altro e del diverso;
- e) valorizzare le differenze socio-culturali in quanto segno della pluralità con la quale gli stessi valori possono essere interpretati e vissuti nel tempo, nello spazio e nei diversi gruppi sociali;
- f) potenziare la valorizzazione dell'identità dei gruppi linguistici e delle culture locali attraverso percorsi educativo-didattici ideati e strutturati avvalendosi in particolare anche delle risorse offerte dall'Istituto culturale ladino e dall'Istituto culturale mocheno cimbri.

Parte I *I termini*

Cap. 1 *Comunità, educazione e scuola*

L'educazione dei bambini e delle bambine è contraddistinta dai valori, dai fini, dalle finalità, dalle consapevolezze e dai modi che la cultura e la civiltà delle varie comunità riescono ad esprimere. Pertanto, il riconoscimento della loro piena titolarità educativa definisce la natura ed i compiti delle istituzioni che concorrono a qualificarla.

La scuola dell'infanzia, non più intesa come grado preparatorio della scuola elementare o come sostituto della famiglia, si pone, allora, come scuola che persegue la piena valorizzazione della personalità infantile nella unitarietà ed integralità delle sue dimensioni, promuovendo un processo intenzionalmente finalizzato alla conquista della sua identità e della sua autonomia. In questa prospettiva, essa riconferma la propria rilevanza e specificità istituzionale all'interno della stessa comunità, entro la quale intesse una complessa e variata rete di relazioni, che appaiono vitali al fine del più completo sviluppo personale del soggetto.

Occorre riconoscere, innanzitutto, che ogni bambina ed ogni bambino, quando entra nella scuola, ha già una sua storia che va accolta, ed avvertire la preoccupazione di non esporla/o ad una negativa alternanza di influssi e di interventi discontinui fra loro.

Il compito educativo coinvolge con assoluta priorità la famiglia quale luogo primario di crescita e di sviluppo ma anche, e soprattutto, per la specificità delle sue relazioni formative. L'indispensabile collaborazione dei genitori e degli adulti più prossimi o comunque responsabili apre una circolarità di comunicazione della scuola con l'ambiente più immediato di vita dei bambini.

Accanto alla scuola ed alla famiglia, poi, si delineano - come realtà vitali attraverso le quali si esprimono sia i valori condivisi della tradizione sia la pluralità delle concezioni

esistenti - le realtà ecclesiali, i gruppi dei coetanei, il vicinato, le proposte per il tempo libero, i mass media, l'associazionismo, il volontariato, le strutture culturali e quelle socio-sanitarie.

È necessario, pertanto, prendere consapevolezza dell'attuale pluralità di agenzie e di occasioni formative nonché dei problemi che essa solleva.

Anche nel Trentino, ad esempio, la famiglia attraversa un momento problematico per quanto riguarda le sue dinamiche costitutive e, al tempo stesso, si deve misurare con le tante sollecitazioni, indicazioni e suggestioni di ordine informativo e formativo attualmente disponibili; anche per questo, si rivolge alla scuola per trovare risposte funzionali e positive.

La scuola, a sua volta, tenendo conto della presenza delle pluralità delle offerte formative ed avvertendo che il problema più rilevante è costituito dall'esistenza o meno di una coerenza educativa nella differenziazione e nel rispetto dei diversi ruoli e delle rispettive funzioni, si pone in un atteggiamento di collaborazione ed in un rapporto di continuità con la famiglia.

In questa luce si definiscono gli accessi alla partecipazione al progetto educativo della scuola.

Le famiglie concorrono, nei modi e nelle forme riconosciute, alla determinazione dei fini propri della scuola ed alla individuazione delle finalità educative del progetto formativo, indicando gli indirizzi che emergono dalla specificità dei valori e della cultura della comunità di appartenenza e verificandone la corrispondenza negli esiti. La Chiesa concorre, ai sensi delle norme concordatarie, con particolare riguardo alle più consolidate tradizioni locali e nel rispetto dell'autonomia e della specificità istituzionale, pedagogica e didattica della scuola - alla determinazione dei fini educativi. Gli enti locali e le altre istituzioni, realtà e strutture presenti propongono - tramite i loro rappresentanti e secondo le diverse modalità previste - contenuti, esperienze ed indicazioni che si riconnettono alla storia, alla vita ed al diritto delle comunità.

Ogni scuola, in corrispondenza con le istanze provenienti dai diversi soggetti e dai diversi progetti educativi, predispone uno specifico progetto pedagogico in grado di comporre in modo integrato, secondo modelli scientificamente verificati, le valenze pedagogiche, sociali ed istituzionali che connotano oggi l'identità della scuola dell'infanzia nel Trentino, con una particolare attenzione per le istanze e le dinamiche interculturali.

Cap. 2

Il bambino: una lettura psicoevolutiva

I bambini e le bambine, in quanto persone, sono portatori di bisogni il cui soddisfacimento - secondo quanto affermato anche dalla convenzione internazionale sui diritti del bambino - va considerato un loro diritto inalienabile. Tali bisogni vanno da quelli di ordine materiale a quelli di ordine spirituale, connessi alla vita affettiva e relazionale, alla dimensione esplorativo-cognitiva ed alla ricerca del senso di sé, degli altri e del mondo.

Nella scuola il bambino elabora apprendimenti e vive esperienze di socializzazione che lo coinvolgono come soggetto attivo, costruttivamente impegnato sulla base delle competenze e delle acquisizioni che viene via via sviluppando. Alla scuola spetta il compito di favorire la sua interazione ordinata con la cultura di appartenenza e con le strutture prodotte dall'uomo nelle diverse forme segniche, simboliche e tecnologiche in cui si esprime. I cambiamenti che ne risultano (conquista di strutture di relazione, conoscenza di sé e del mondo, modi nuovi e più complessi di risolvere i problemi, estensione e migliore padronanza di competenze già presenti), connettendosi ed influenzandosi fra di loro, interessano tutte le dimensioni della personalità. Sulla base di tali processi, il bambino cresce e sviluppa, oltre ad un articolato mondo di capacità cognitive, l'attenzione per la differenziazione degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle competenze e delle

preferenze.

Il bambino di tre anni possiede già una competenza evoluta sul piano dell'azione nei confronti della realtà sociale e di quelle inanimate, che, tuttavia, non è accompagnata da una equivalente capacità di comprensione e di rappresentazione mentale. Sono quindi l'impegno su questi ultimi piani e l'avvio all'attività riflessiva ed alla presa di coscienza, a costituirsi come importanti compiti di crescita.

Pensiero, conoscenza, azione

Il bambino che entra nella scuola dell'infanzia è caratterizzato dal primo sorgere e manifestarsi degli stili cognitivi, dei modi e dei ritmi di apprendimento e dalle prime esperienze affettivo-cognitive, con le quali comincia ad organizzare le proprie esperienze, così come le informazioni che egli desume dal mondo degli adulti significativi, attorno a dei nuclei concettuali. Su queste basi il bambino ha elaborato delle procedure sulle quali appoggia i suoi modelli di funzionamento della realtà, ha costruito una sua personale teoria di sé e delle persone a lui circostanti e sa interagire con il mondo degli adulti, tramite un processo di selezione delle informazioni e dei contenuti come pure attraverso la scoperta delle prospettive, delle identificazioni, delle relazioni, delle operazioni di confronto e dell'uso funzionale degli elementi. Le abilità motorie acquisite, inoltre, gli permettono di ampliare, fino a poter progettare anche possibili interventi di natura trasformativa, il repertorio disponibile nella manipolazione degli oggetti e nella esplorazione della realtà.

Questo collegamento tra il pensiero e l'azione è comunque racchiuso nella momentaneità dell'esperienza. L'attività cognitiva, infatti, è incentrata su progetti, attività e schemi, ognuno dei quali include capacità ed informazioni tali da costituire ancora una unità inscindibile.

Sul piano psicomotorio, il bambino dai tre ai sei anni è impegnato a consolidare ed affinare le competenze maturate e sviluppate nei primi anni di vita, così da diventare sempre più consapevole ed abile nell'uso della propria struttura corporea e da accrescere le capacità di controllo e di coordinamento degli automatismi motori.

In questo periodo di vita, egli affronta il compito di perfezionare, affinare ed arricchire le basilari capacità di sperimentare e conoscere la realtà. Anche i limiti inerenti alle competenze cognitive di base sono affrontabili e, in parte, superabili nel periodo della scuola dell'infanzia, durante il quale, grazie all'esercizio in una varietà di contesti e di circostanze e mediante l'insegnamento, il bambino diventa più sicuro e più rapido nell'applicare le strategie che possiede e può cimentarsi nel trasferimento delle stesse, venendo così guidato verso la consapevolezza ed il controllo di tali abilità.

Le capacità cognitive composte dalla costruzione di concetti e dalle nozioni di spazio, di tempo e di causa, fondamentali per l'organizzazione e la rappresentazione del reale, non sono ancora padroneggiate dal bambino di tre anni, che, infatti, privilegia rappresentazioni di tipo globalistico relative agli eventi della sua vita di ogni giorno, interiorizzati sotto forma di sequenze e di azioni finalizzate al raggiungimento di uno scopo e ristrette a contesti spazio-temporali determinati. Da qui passa a rappresentazioni più analitiche, pervenendo gradualmente alla conoscenza concettuale, consentita dalla individuazione delle proprietà che gli oggetti possiedono indipendentemente dall'evento-contesto in cui sono inseriti.

Riguardo alla nozione di causa, poiché il bambino tende inizialmente a confondere fra le caratteristiche soggettive e quelle oggettive della realtà, risulta importante avviarlo a distinguere fra cause di tipo impersonale e cause di tipo personale.

Nei confronti delle conoscenze formalizzate, ci si avvia alla consapevolezza dell'uso dei segni di vario tipo, organizzati in sistemi per rappresentare la realtà. L'accesso alle competenze cognitive più evolute introduce al pensiero logico-scientifico, mentre l'attenzione per la soggettività degli attori degli eventi, per gli stati intenzionali delle

persone, per l'interazione umana e i suoi prodotti, nonché per la dinamicità e la particolarità dei fatti, sviluppa il senso ed organizza la rappresentazione della realtà interpersonale e sociale.

Comunicazione, identità, socialità

Se all'inizio è presente nel bambino una ristretta possibilità comunicativa, in seguito si accresce in lui la capacità di usare il discorso in maniera sempre più funzionale e di rappresentarsi simbolicamente la realtà, il che gli facilita l'oggettivazione dei propri stati emotivi, la comprensione empatica di quelli altrui e la costruzione di un repertorio comunicativo sempre più articolato, che lo rende capace di inserirsi efficacemente nel circuito culturale.

In quanto soggetto comunicante, infatti, il bambino trae stimolo dal valore che egli attribuisce alla realtà ed alle esperienze che compie per proiettarsi verso nuove dimensioni e per darne un significato insieme più elaborato ed aderente ai fatti. Attraverso l'ascolto, da parte dell'adulto, di tutto ciò che egli esprime, si ha la possibilità non solo di capire il mondo infantile ma anche di entrare in quello di ciascun soggetto. Grazie alla pluralità dei sistemi simbolico-culturali che l'insegnante dischiude, si accresce il repertorio comunicativo-espressivo, si offrono gli strumenti ed i supporti necessari per raggiungere livelli sempre più articolati di sviluppo mentale e si mette a frutto l'intera gamma delle dimensioni intellettive.

Sul piano relazionale, il bambino che entra nella scuola dell'infanzia affronta una situazione di maggior varietà ed apertura, che favorisce i processi di simpatia, di accettazione e di comprensione delle regole attraverso le quali gli altri organizzano la propria vita e che costituisce un grande aiuto per la maturazione dell'identità personale e lo sviluppo delle competenze individuali. Questa maturazione richiede che l'insegnante assuma atteggiamenti corretti e congruenti, tali da favorire l'ampliamento del senso di sicurezza personale, la stima di sé, la fiducia nelle proprie capacità e la motivazione alla curiosità. Attraverso vissuti di tenerezza, di felicità, di indipendenza e di intraprendenza - nel quadro di una esperienza personale intessuta anche di regole, norme, condizionamenti, insuccessi - si consente lo sviluppo di una visione etica e religiosa della vita, nella quale il bambino può gettare le basi per viverci da attore responsabile e da coautore di esperienze positive, assieme ai suoi compagni e agli insegnanti.

Parte II *Il progetto*

Cap. 3

Fini e finalità generali della scuola dell'infanzia

La strategia educativa e di sviluppo della seconda infanzia viene definita attraverso la delimitazione dei fini - intesi sia come fini del sistema scuola dell'infanzia nel suo complesso sia come fini propri delle singole scuole - nel quadro delle finalità generali della scuola materna e delle finalità educative così come si costituiscono nei diversi ambiti educativo-didattici.

I fini esprimono la determinazione dei valori che si assumono come riferimento nel promuovere le istituzioni e le attività educative e nell'individuare le modalità secondo le quali rendere operanti le decisioni pedagogiche.

La scuola dell'infanzia si configura, pertanto, come un luogo di educazione in senso formale, di promozione culturale e di valorizzazione di ogni singolo bambino nel quadro dei valori comuni della convivenza sociale e civile, dei valori specifici delle diverse culture locali e delle loro reciproche interrelazioni.

In questa prospettiva, essa promuove nel bambino la consapevolezza del proprio corpo, della sua identità, dello spazio, del tempo, delle relazioni, dei linguaggi simbolici, lo sviluppo della natura relazionale dell'essere umano, l'acquisizione del patrimonio culturale, le potenzialità pertinenti all'ulteriorità propria della natura umana e la capacità di interpretare, organizzare e trasformare il mondo.

Queste finalità generali vanno perseguite tramite le conoscenze e le linee di tendenza presenti nel patrimonio delle scienze e del sapere, nel rispetto dei principi contenuti nella Costituzione, nei concordati e nelle dichiarazioni e convenzioni internazionali ed in coerenza con i sistemi di valore assunti.

Cap. 4

Il modello curricolare

I fattori costitutivi della struttura curricolare degli orientamenti rimandano ad una dimensione assiologica, ad una personologica e ad una scientifica.

La prima si connette strettamente al carattere intenzionale dell'educazione e rinvia ai valori che ispirano le diverse concezioni dell'uomo.

La dimensione personologica attiene alle fasi evolutive secondo cui si realizza il processo di crescita e di maturazione del bambino, nonché alle dinamiche che regolano tale processo.

La dimensione scientifica, infine, rimanda ai sistemi simbolico-culturali, cioè alla cultura intesa come sintesi ed espressione di saperi e di valori.

Tali dimensioni, che presiedono alla determinazione degli ambiti, vanno tuttavia intese come elementi di tipo interattivo piuttosto che giustappositivo. La loro semplice somma, infatti, non produce una struttura programmatica unitaria e funzionale, alla quale si previene solo quando valori, saperi e processi di sviluppo vengono coniugati in una logica di interazione: il criterio della congruenza psicologica determina, così, la misura della dimensione scientifica, quello della pertinenza la compatibilità di tale dimensione con il perseguimento delle finalità generali dell'educazione e quello della corrispondenza la funzionalità dei precedenti rispetto agli obiettivi della scuola dell'infanzia.

Tale modello curricolare trova la sua sede di rielaborazione specifica nei progetti pedagogici di scuola e l'applicazione conseguente nella programmazione didattica.

In questa prospettiva, gli ambiti educativo-didattici individuati riguardano:

- la comunicazione
- l'azione e la conoscenza
- l'identità personale e relazionale.

A) Ambito della comunicazione

Grazie ai linguaggi, verbali e non verbali, il bambino organizza la sua percezione dell'ambiente naturale, apprende a conservare o a modificare l'ambiente sociale, struttura ed esprime il suo pensiero ponendosi in comunicazione con gli altri e costruendo insieme a loro i 'suoi' linguaggi; in quanto destinatario di messaggi, infatti, egli riceve informazioni che rielabora, sviluppando il suo pensiero e realizzando le comunicazioni volute. Cogliere la centralità del bambino nel processo di formazione della sua competenza comunicativa significa rispettarne il ruolo di iniziatore del processo di acquisizione, di destinatario-emittente di messaggi e di co-costruttore della sua stessa padronanza dei linguaggi.

All'ingresso nella scuola, il bambino si dimostra capace di usare in un certo modo tali linguaggi, ma il suo sviluppo richiede comunque una serie di interventi educativi intenzionati a renderlo competente negli aspetti funzionali e formali propri di ciascuno di essi.

Educare alla comunicazione pertanto, significa:

- aiutare il bambino a scoprire la natura comune di tutti i linguaggi, a divenire

consapevole del fatto che essi vengono usati per svolgere le medesime funzioni (competenza funzionale) ed a padroneggiarli in quanto codici di comunicazione (competenza formale);

- favorire lo sviluppo di una competenza d'uso e di controllo formale dei vari linguaggi entro l'intera gamma delle potenzialità comunicative della persona.

Si tratta, cioè, di condurre a conoscere ed usare i linguaggi come strumenti e come codici. Sul primo piano, l'impegno della scuola è di aiutare le bambine e i bambini a rendersi conto che ogni atto comunicativo serve al soggetto per parlare di sé, per entrare in relazione con gli altri, per parlare del mondo reale: a queste tre dimensioni (io; io e tu; io e il mondo) si raccordano le varie funzioni che i linguaggi svolgono e che essi devono saper esplicitare per comunicare; sul secondo piano la scuola ha il compito di aiutarli a rendersi conto che tutti i segni che costituiscono i linguaggi sono convenzionali.

1. *Educazione ai linguaggi verbali*

Il bambino entra nella scuola avendo ormai acquisito l'impianto fondamentale della lingua materna e, soprattutto, padroneggiando i meccanismi che gli consentono di perfezionare la sua competenza linguistica e, più in generale, quella comunicativa. Pur ricordando la centralità del bambino come costruttore della propria padronanza linguistica, è necessario che l'insegnante verifichi continuamente se il modo in cui essa si evolve è compatibile anche con quello che la comunità si aspetta. La lingua si configura, infatti, come il più importante ed il più usato dei linguaggi e si caratterizza per il suo valore economico utilitario, espressivo, creativo, culturale e affettivo: quest'ultima considerazione assume valore particolare quando si è in presenza di comunità bilingui, che trovano proprio nella lingua la loro principale forma di identificazione e di coesione (occorre prestare la dovuta attenzione, in proposito, sul piano della programmazione e su quello degli apprendimenti, ai problemi connessi alla presenza di due lingue in contatto).

1.1. *Criteri metodologici*

Le indicazioni possono essere raccolte attorno a cinque poli:

- a) educare alla pluralità linguistica.

L'educazione alla pluralità linguistica può assumere la forma di scoperta, di gioco, di puro piacere veicolato da testi poetici o narrativi nelle varie lingue.

Allo scopo di consentire a tutti i bambini di divenire capaci di interagire in entrambe le lingue parlate nella loro comunità, si possono anche attuare sperimentazioni di educazione bilingue.

- b) Garantire la piena funzionalità.

Sapendo che il bambino possiede già un bagaglio funzionale che si è costruito in relazione all'età, alla cultura ed alla esperienza, occorre integrare tale padronanza arricchendola via via di espressioni, di registri e di generi comunicativi, in modo da porlo in condizione di usare la lingua secondo ognuna delle sue funzioni.

- c) Rafforzare le abilità.

Saper ascoltare, saper parlare e saper dialogare non sono abilità puramente spontanee e naturali, ma si sviluppano e si rafforzano solo se curate in un ambiente che abbia la consapevolezza dei processi mentali ad essi sottostanti. Occorre, quindi:

- educare all'ascolto: far sì che il bambino apprenda a farsi ascoltatore attivo, cioè a prevedere quello che può essere detto in un testo, a coglierne la logica sottostante e quindi a ricavare dal contesto il significato delle parole ignote, ad inferire cause, effetti, scopi;
- educare al dialogo: far sì che il bambino apprenda a rispettare le regole di ruolo ed i turni di parola, a governare il suo testo in base alle reazioni dell'interlocutore, a negoziare i significati su cui si è incerti;

- educare al monologo: far sì che il bambino si abitui a creare un progetto mentale del testo a dare il giusto peso alle varie informazioni, a non dare per scontato che le informazioni legate all'esperienza personale siano note a tutti.

d) Conoscere e controllare le grammatiche.

Il bambino va aiutato a scoprire ed acquisire le principali grammatiche (complessi di regole che equivalgono a meccanismi di funzionamento) relative alla competenza fonologica, morfosintattica, testuale, lessicale, extralinguistica.

e) Passare dalla competenza d'uso alla competenza formale.

Lo sviluppo della competenza formale nella scuola dell'infanzia si incentra soprattutto sulla lingua orale (ad esempio, attraverso l'analisi di significati e di somiglianze semantiche e fonologiche fra parole, la ricerca di assonanze e rime, l'uso di verbi relativi a dire, significare, pensare). Tuttavia, non si può trascurare il fatto che già molto prima dell'apprendimento sistematico del leggere e dello scrivere, il bambino incontra nella vita quotidiana diversi usi e funzioni della lingua scritta: nell'attività della scuola non si potrà dimenticare né l'esplorazione spontanea di essa né la riflessione, attraverso opportuni giochi, sul linguaggio parlato.

L'aspetto caratterizzante è sempre dato dalla centralità del bambino che, con l'aiuto dell'insegnante, scopre le regole, le organizza in grammatiche e ne coglie il valore convenzionale di patrimonio comune di una cultura, venendo così stimolato ad avviare una prima riflessione sulla natura stessa della lingua.

2. *Educazione ai linguaggi del suono e della musica*

La prima educazione musicale di base va intesa come progressiva acquisizione della padronanza e della conoscenza degli elementi fondamentali e semplici della musica. Si tratta, cioè, di raggiungere la maturazione delle capacità sensoriali, cognitive ed affettivo-emotive che consentono di controllare, riconoscere ed interpretare gli stimoli sonori nelle loro valenze comunicative, espressive ed evocative. In questa prospettiva, la scuola dell'infanzia guida il bambino al progressivo sviluppo delle capacità di discriminazione, produzione e fruizione di eventi sonori e musicali.

Gli aspetti fondamentali del fare musica rinviano da un lato all'esplorazione ed alla scoperta dei suoni e dall'altro alla musica d'insieme. Le esperienze musicali offrono occasioni privilegiate per l'attivazione, tra le altre, della funzione personale, arricchiscono la sensibilità musicale del bambino ed affinano gradualmente il suo gusto per il mondo dei suoni e della musica. Quanto ai rumori in cui si vive immersi, sono le funzioni referenziale e regolativa ad essere espletate. Inoltre, il linguaggio musicale si presta a svolgere funzioni di carattere interpersonale e di trasferimento di contenuti ad altri piani espressivi e comunicativi.

Tenendo conto dell'importanza della connessione fra le varie funzioni, l'educazione musicale richiede, accanto ad eventi occasionali e ludici o di supporto al movimento, interventi specifici programmati, vale a dire esperienze capaci di guidare il bambino a capire le regole che governano il linguaggio musicale.

2.1. *Criteri metodologici*

Il bambino, circondato fin dalla nascita da un mondo sonoro di intensità e sfumature distinte, acquisisce gradualmente una propria personale esperienza di esplorazione sonora attraverso la possibilità di produrre suoni (ad esempio: col battere le mani, con la voce, con gli oggetti, ecc.). Appare quindi importante organizzare tali esperienze attraverso la percezione dei suoni e dei rumori ambientali e la loro distinzione in ordine alla lontananza, vicinanza, intensità e durata.

A partire dai suoni percepiti e/o prodotti, è possibile avviare i bambini alla conoscenza del linguaggio musicale attraverso l'elaborazione di semplici frasi, utilizzando notazioni

convenzionali stabilite con loro. Il ritmo, a sua volta, integra il bisogno musicale con quello motorio: è importante mettere in luce l'aspetto ritmico del movimento con l'ausilio della voce, delle mani e dello strumento musicale; le filastrocche, i giochi, i canti tradizionali, il canto collettivo, le cantilene e le melodie semplici forniscono un materiale prezioso per l'educazione musicale-motoria di gruppo. Infine, suonare all'unisono o a dialogo o ad eco per famiglie di strumenti o con ingressi e uscite differenziate, passare da ritmi verbali a ritmi strumentali ed alternare suoni strumentali al canto e al movimento (orchestrazione) offre una infinità di spunti adatti alle capacità dei bambini e permette di toccare molti elementi della struttura del linguaggio musicale.

3. Educazione ai linguaggi del corpo

I linguaggi del corpo possono essere definiti anch'essi sistemi di comunicazione, cioè dei codici che, se pure in misura diversa, presentano potenzialità espressive e comunicative, sono caratterizzati da una struttura sintattica e da una coordinazione interna e rispondono a determinati livelli di convenzionalità.

L'uso di questi linguaggi, al di là di una apparente facilità, esige invece notevoli capacità e competenze, che necessitano di specifici percorsi di apprendimento sia per produrre sia per leggere, capire ed interpretare un testo motorio. La scuola dell'infanzia mira a sviluppare nel bambino la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo, utilizzando in particolare la gestualità, l'attività mimica e la danza.

3.1. Criteri metodologici

Partendo dalla conoscenza del corpo, attraverso lo sviluppo della capacità di poterlo usare in modo appropriato ed efficace (competenza funzionale) e la riflessione sulla stessa come base di un codice (competenza formale), si consente al bambino una adeguata padronanza dei linguaggi del corpo. Procedendo secondo criteri di gradualità, si passa dalla capacità di leggere quanto è espresso dagli altri alla capacità di comunicare situazioni, sensazioni e stati d'animo. Un'ulteriore attenzione deve essere riservata alla costruzione di percorsi che, partendo da un primo livello di carattere prevalentemente imitativo, giungono ad affinare la capacità di muoversi secondo fantasia e creatività.

L'organizzazione funzionale dell'ambiente (arredi, oggetti, materiali) potrà favorire l'iniziativa del bambino sia attraverso il gioco libero sia tramite le attività strutturate. Un ruolo rilevante, in questo contesto, può essere assunto dai giochi tradizionali, che offrono molteplici opportunità di prendere coscienza del proprio corpo e delle sue parti in ordine all'esercizio delle loro funzioni. In relazione a quelle interpersonali, meritano particolare attenzione le attività di drammatizzazione, che costituiscono un'occasione da privilegiare per la loro risonanza affettivo-emotiva e per la possibilità di usare in maniera combinata ed integrata diversi linguaggi, da quello sonoro-musicale a quello verbale.

4. Educazione ai linguaggi visivi, grafico-pittorico-plastici, audiovisivi e multimediali

Il bambino - attraverso l'uso di strumenti come il segno grafico, il colore, i materiali plastici e figurativi, la lettura e la produzione di immagini e di testi iconici osserva, analizza, conosce e rappresenta l'universo fisico e sociale che lo circonda, giungendo progressivamente a sempre più ricche e complesse forme di rappresentazione e di comunicazione di situazioni e di eventi. L'educazione ai linguaggi che privilegiano l'immagine quale mediazione della realtà si configura quindi come un capitolo fondamentale nell'ambito dell'educazione alla comunicazione, che rinvia alla centralità delle immagini sia come terreno di intervento educativo specifico sia come strumento di conoscenza estensibile a tutto l'universo comunicativo. Le immagini (fisse e in movimento), pertanto, vanno viste come sistemi di segni a disposizione del bambino sul piano sia della rappresentazione sia dell'interazione con l'universo sociale.

L'esperienza dei bambini, da cui partono gli itinerari didattici, è costituita anzitutto da una sorta di immersione linguistica, che spesso fa da sfondo e da modello a giochi e forme spontanee di produzione comunicativa ed espressiva; pertanto, le attività formative si propongono come momenti di analisi di questo sincretismo esperienziale.

L'evoluzione del segno grafico infantile e della capacità di modellare il materiale è, in realtà, uno sforzo di mediazione fra l'oggetto e l'interpretazione personale nell'uso di un codice. L'insegnante, quindi, deve far sì che il bambino abbia a sua disposizione strumenti, modi e tecniche per rilevare, scoprire, inventare ed utilizzare, costruendo la propria competenza, il mondo che si apre ai suoi occhi.

4.1. *Criteri metodologici*

È importante non ridurre le attività a semplici esercizi tutto sommato più o meno privi di senso, ma svolgere esperienze dirette relative tanto ai diversi media quanto ai differenti linguaggi, dalle quali ricavare conoscenze (informazioni sulla realtà) e sviluppare abilità (competenza iconica) in ordine tanto agli aspetti funzionali dell'immagine quanto agli aspetti formali dei linguaggi che la riguardano. Il posto centrale spetta all'abitudine a scegliere per migliorare la comunicazione ed all'esercizio dell'analisi, cioè all'uso critico di ciascuno di questi linguaggi e dei relativi media.

I mezzi di comunicazione sociale - in particolare la televisione - hanno rapidamente trasformato la vita quotidiana e il rapporto del bambino con le diverse forme di espressione iconica, musicale e drammatica, fino a creare un contesto multimediale caratterizzato dalla utilizzazione integrata di diversi linguaggi. A livello di scuola dell'infanzia, dovranno trovare congruo spazio, ed essere programmate e gestite in modo non occasionale o episodico, specifiche attività e dovranno, inoltre, essere sviluppate tutte quelle attività che consentono ai bambini di rielaborare le esperienze massmediali nell'interazione con i compagni e con l'adulto.

Quanto al computer, esso può venire utilizzato, con programmi adeguati all'età, allo scopo di conquistare gradualmente, mediante proposte funzionalmente differenziate di comunicazione, i meccanismi di strutturazione e di elaborazione di messaggi non soltanto iconici.

B) Ambito dell'azione e della conoscenza

Il bambino, come soggetto che conosce, è interessato a capire il mondo nel quale è collocato, ossia ad elaborare un sistema coerente di idee con il quale spiegare il funzionamento delle cose e prevederne conseguenze e possibilità. La costruzione di una teoria, sorgendo da problemi reali, si colora di emozioni e di affetti e si impregna di azioni; è con l'agire in un contesto che il bambino sottopone a verifica quanto ipotizza e fantastica.

Tra queste due modalità esiste un circuito a doppio senso, che va dall'azione al concetto e dal concetto all'azione. Specialmente nel caso del bambino, infatti, la concettualizzazione avviene come conseguenza dell'agire e si affina con la comparsa dei linguaggi. Sotto questa prospettiva, poi, acquistano una valenza particolare la meraviglia, l'entusiasmo connesso all'impegno, la gratificazione per la riuscita, l'ansia del dubbio. Collegare il pensiero con l'azione, pertanto, permette di valorizzare dimensioni quali il fantasticare, l'immaginare, il provare, il gioire, il socializzare le esperienze.

Le acquisizioni che il bambino trae dal contesto esperienziale ineriscono a traguardi educativi riguardanti il corpo, l'intervento sull'ambiente e la strutturazione e organizzazione del pensiero e della realtà.

1. *Il corpo: movimento e conoscenza*

Il bambino che entra nella scuola ha già acquisito alcune strutture fondamentali, che

riguardano la conquista dello schema e dell'alfabeto del linguaggio corporeo, con le quali organizza la sua presenza attiva nel mondo circostante, ma che devono essere guidate fino ad evolvere verso forme più coordinate e complesse.

L'intervento educativo mira a sviluppare, mediante la conoscenza dell'io corporeo, l'organizzazione dinamica dell'utilizzazione del sé, l'organizzazione percettiva e la conoscenza degli oggetti, la relazione e la comunicazione con gli altri.

1.1. *Criteri metodologici*

La conoscenza che si ottiene con il corpo è da intendersi non tanto come conoscenza-pensiero quanto come conoscenza-contatto e conoscenza-relazione. L'educazione corporea, pertanto, deve tener conto del piacere di agire e di riuscire, del rinforzo dei desideri sulla base dei primi risultati e del forte legame che la sensorialità degli oggetti possiede sul bambino. Si dovrà predisporre, a tal fine, un ambiente rassicurante, stimolante, educativo, tale da presentare le condizioni per muoversi e per giocare, ma soprattutto per esprimersi, comunicare, impadronirsi delle regole con le quali progettare dei gesti in una certa successione, modificare e trasformare gli oggetti con il proprio corpo. Inoltre, si potranno utilizzare sia materiali strutturati sia spazi vitali.

2. *L'intervento sul reale: manipolare e progettare*

Il bambino, sia mediante forme imitative sia attraverso le operazioni collegate al maneggiare ed al manipolare, intende conoscere dal di dentro la realtà. Così facendo, compie delle azioni che, pur essendo pratiche, sono dettate da operazioni mentali, comporre/scomporre, aggiungere/togliere, confrontare, modellare, trasformare, cui si aggiungono quelle dell'osservare, dell'ipotizzare, del supporre e dell'immaginare.

Le finalità da perseguire concernono, da un lato, la crescente padronanza dell'azione e della conoscenza e, dall'altro, la riflessione o presa di consapevolezza dell'azione e della conoscenza attraverso la regolazione delle stesse. Attraverso un largo ventaglio di occasioni offerte dal collegamento pensiero-azione, il bambino prende coscienza delle proprie potenzialità organizzative, riorganizzative e progettuali e si rende anche conto di essere in grado di trasformare ciò che lo circonda per adattarlo ai propri ed agli altrui bisogni ed esprimere la propria originalità. Una seconda finalità consiste nel far sì che egli verifichi le conoscenze che sperimenta nell'uso dei materiali, l'attendibilità, la pertinenza e la correttezza dei suoi progetti. Una terza finalità, infine, consiste nel coltivare l'abilità nel trattare i materiali, come gli utensili, mediante i quali il soggetto applica alla realtà naturale, per umanizzarla, i suoi bisogni e le sue idee.

2.1. *Criteri metodologici*

La progettazione, intesa come processo di soluzione di problemi, si articola per fasi successive. Anche il bambino, di fronte ad un problema ritenuto importante e a cui bisogna trovare una risposta, è messo nelle condizioni di motivarsi e di impegnarsi. Va poi sottolineato che l'elaborazione delle informazioni passa attraverso l'osservare ed il percepire, da cui si sviluppa la capacità di approfondire tutti quei processi sensoriali (visivi, acustici, tattili) che mettono in discussione il quadro informativo posseduto e che consentono di elaborare indizi alternativi e differenziati.

Al fine di generare soluzioni valide, il bambino deve possedere conoscenze adeguate, attivarle, saper accettare l'errore, mostrare intuizione, possedere un certo repertorio di regole, coltivare delle aspettative ed esplicitare un comportamento finalizzato. Particolare importanza assumono, in questa fase, le immagini mentali delle cose e del loro funzionamento. Per quanto riguarda l'uso degli elementi materiali, vanno tenuti presenti soprattutto quelli che possiedono caratteristiche di modificabilità tali da permettere itinerari di ricerca anche creativa, accanto ai quali occorre però costruire e ricostruire ambienti che

racchiudano situazioni di vita e che rappresentino momenti di fantasia, di immaginazione e di dialogo con le cose e con il mondo interiore del bambino.

3. *Il pensiero e la realtà: strutturazione e organizzazione*

Il soggetto costruisce il proprio pensiero ed organizza il reale attraverso l'interazione circolare con l'ambiente, in cui impara a conoscere agendo sulle cose, mentre gli oggetti diventano a loro volta conoscibili in funzione delle azioni compiute su e con essi.

La scuola dell'infanzia si propone di sviluppare le capacità di ordine logico e matematico e quelle di organizzazione spaziale, temporale e causale, promuovendo processi evoluti di esplorazione e di interazione con l'ambiente fisico e sociale. In essa le capacità di pensiero logico e matematico vengono prese in considerazione in funzione dello sviluppo della capacità di affrontare e risolvere situazioni problematiche, di elaborare forme di controllo del pensiero e di manipolare mentalmente la realtà. Riguardo alle forme del pensiero logico, vi si sviluppa la capacità di stabilire relazioni, classificare, costruire delle corrispondenze, ordinare. Rispetto ai diversi tipi di relazione, inoltre, si avvia il bambino alla individuazione di alcune proprietà (come la transitiva e la simmetrica) ed al confronto tra di loro sulla base di tali proprietà.

Anche le capacità di organizzazione matematica - che comprendono attività di stima, di comparazione, di trasformazione delle quantità e di ordine numerico - sono prese in considerazione come competenze di tipo concettuale e procedurale nell'ambito dei processi di soluzione dei problemi.

Un'ulteriore finalità riguarda il piano della rappresentazione simbolica rispetto al quale la scuola conduce il bambino a porsi il problema di come rappresentare mediante segni le costruzioni logiche e matematiche in cui si impegna (classe, serie, quantità) e di come renderle comunicabili, sollecitandolo a ricercare ed a riflettere sulle forme di rappresentazione ed avviandolo alla comprensione ed all'uso consapevole dei simboli e dei sistemi di simboli formalizzati propri della sua cultura.

Nell'interazione costruttiva con l'oggetto fisico e sociale, il bambino elabora anche le dimensioni dello spazio, del tempo e della causa. Riguardo alla costruzione delle competenze spaziali, emerge l'identificazione di un punto di vista rispetto al quale orientarsi (sopra/sotto, alto/basso, davanti/dietro, destra/sinistra). Quando si passa alla categoria del tempo, grazie all'interazione con i pari e con gli adulti si acquisisce la capacità di coordinare la velocità e la durata, si costruisce la categoria di un tempo comune a più eventi e ci si avvia ad una prima riflessione sulla ciclicità e l'irreversibilità. Per quanto concerne la nozione di causa, l'evoluzione consiste nel progresso verso la capacità di distinguere tra i diversi tipi di causa.

L'ambiente costituisce per il bambino l'interlocutore con cui elabora, sperimenta ed affina i suoi sistemi di azione e di conoscenza e, contemporaneamente, si propone come oggetto di conoscenza e di intervento. Possiamo pertanto considerare ambiente l'ambito spaziale, temporale ed antropologico in cui ciascun bambino svolge le proprie esperienze di vita ed a cui può, in condizioni adeguate, estenderle. Poiché gli apprendimenti sono direttamente collegati alla quantità ed alla qualità delle esperienze, è necessario che l'ambiente venga esplorato, sperimentato e conosciuto nella correlazione dei suoi differenti aspetti.

La scuola dell'infanzia, proponendosi di favorire nel bambino lo sviluppo di un approccio di ricerca e di interrogazione sull'ambiente naturale e sociale, è impegnata a sollecitarlo a saper vedere, strutturare, inventare, difendere e sentire l'ambiente.

3.1. *Criteri metodologici*

Gli interventi didattici tenderanno a:

- verificare e prestare una continua cura alle capacità di base del bambino ed a facilitare

la capacità di scomporre e ricomporre i quadri percettivi di natura diversa, discriminare la parte e il tutto, comparare tra loro i componenti e stabilirvi dei collegamenti secondo criteri differenti;

- favorire l'emersione e l'esplicitazione delle conoscenze spontanee e dei livelli di concettualizzazione già posseduti;
- utilizzare tali conoscenze come punto di partenza per una evoluzione o modificazione sostanziale delle stesse;
- curare che il bambino acquisisca in modo complementare le competenze cognitive e la consapevolezza di se stesso come agente attivo di conoscenza.

I contesti da privilegiare per la sperimentazione e l'elaborazione delle varie competenze sono la vita di ogni giorno e l'ambiente scuola.

C) Ambito dell'identità personale e relazionale

Domanda implicita del bambino di fronte all'esperienza è il senso da dare alla sua vita; la risposta più pertinente che gli si può offrire è proprio un senso che costituisca una piattaforma certa per una risposta autonoma.

A tre anni di età l'apertura dell'io ad altri io avviene attraverso una intensa interazione affettivo-emotiva, in cui le modalità di relazionarsi del bambino e con il bambino ed il clima socio-culturale in cui egli vive incidono sulla capacità di conoscere il mondo, di esserne membro attivo e di appropriarsi dei diversi linguaggi espressivi e comunicativi che lo popolano.

1. La costruzione dell'identità

La scuola dell'infanzia sostiene il bambino nel processo di costruzione della propria identità personale (cognitiva, sessuale, sociale, affettiva, morale, religiosa) strutturando esperienze umane ricche di meraviglia, aperte al trascendimento di sé, cariche di interessi per la natura e per gli altri. Il suo compito consiste nell'educare ad essere autonomi, capaci di iniziativa, in grado di esprimere una relazione sempre più matura nei confronti della realtà, di collaborare con gli altri, di rispettarli e di amarli.

Il bambino, infatti, diventa consapevole, oltre che delle proprie caratteristiche fisiche (identità corporea), anche delle potenzialità del proprio sé nel compiere determinate azioni distinte dai costituenti fisici (identità psicologica). In questo stesso periodo sorgono anche dinamiche molto delicate, come la consapevolezza di sé, il desiderio di autonomia ed il comportamento di opposizione. Nello sviluppo di questo itinerario interviene in termini incisivi la stima di sé, che consiste nell'attribuirsi un insieme di qualità positive e nello sperimentarsi e rappresentarsi quale presenza significativa nel proprio ambiente di appartenenza (desiderio di affermazione).

2. Identità e socialità

La vita di relazione, sia nelle forme previste e ordinate che in quelle spontanee, consente al bambino di comprendere le regole, di assumersi delle responsabilità e di organizzare il proprio mondo affettivo, cognitivo e sociale.

Educare la socialità significa condurre ad interiorizzare gradualmente i comuni valori di cultura e di civiltà, a far cogliere le modalità della dinamica sociale per impostarle su basi collaborative, di confronto e di dialogo, a saper elaborare il proprio punto di vista ed a riconoscere quello degli altri, in particolare quello dei più deboli. Lo sviluppo psicoeducativo va visto in una prospettiva aperta ai valori della solidarietà, del dialogo e della pace, proponendo esperienze di incontro con culture diverse, a partire da quelle possibili nella propria famiglia, nel proprio contesto ambientale e nella propria comunità. In un ambiente socio-culturale aperto a nuove relazioni, infatti, il bambino può cominciare a cogliere il valore del diverso da sé e dai suoi, di chi proviene da altre culture e altre etnie,

di chi parla e si esprime in un'altra lingua, di chi manifesta delle difficoltà.

3. *Identità e senso morale*

Nel bambino di tre anni comincia ad apparire la dimensione valutativa in senso morale.

L'attività educativa nella scuola dell'infanzia è orientata a sviluppare, tenendo presente prima di tutto l'influsso della famiglia, queste prime forme di giudizio, facendole emergere in ordine a condotte diverse e riconducendole gradatamente a criteri sempre più generali. Sia pure in modo iniziale ed adatto alla sua età, l'alunno sarà orientato a distinguere il fondamento dei criteri valutativi da quello delle norme derivanti da pure e semplici situazioni congiunturali.

In un ambiente nel quale è al centro dell'attenzione e dove compie svariate esperienze affettive e socioculturali, il bambino coglie l'importanza di essere con l'altro e il significato dello stare nel gruppo per elaborare, nel rispetto degli altri, le dimensioni della responsabilità, dello stare insieme, dell'amicizia e della situazione in cui ci si trova a vivere. Il raggiungimento di tale obiettivo consente infatti, attraverso esperienze che possono essere compiute a scuola o che hanno luogo comunque nel loro ambiente di vita, di avviare i bambini e le bambine ad una prima comprensione delle diverse scelte etico-morali che possono incidere sul comportamento. La scuola dell'infanzia, a tal fine, non può non attingere ai valori specifici della comunità di appartenenza, per coltivare una positiva sensibilità ai valori comuni e più ampiamente condivisibili in modo da concorrere più efficacemente a far acquisire al bambino insieme la necessaria sicurezza di sé ed una feconda apertura verso l'altro.

4. *Identità, domanda di senso ed educazione religiosa*

Il mondo in cui il bambino è immerso rappresenta una costante fonte di interrogativi, di stimoli e di problemi che egli cerca di inserire in un contesto di significato il più possibile coerente e giustificabile. Tra questi interrogativi assumono specifica rilevanza - come realtà che sollecitano il bisogno ed il desiderio di conferire un senso non provvisorio al proprio ed all'altrui vivere, di sentirsi giustificato di esistere e di interpretare in modo significativo la realtà del cosmo e delle altre persone - il perché del mondo, la presenza del male, della sofferenza, del dolore e della morte, lo stupore davanti alla grandezza, alla bellezza e alla bontà. È evidente, in tutto questo, la richiesta di dare fondamento di senso e, quindi, coerenza e sicurezza, alle esperienze profonde che il bambino vive, segno dell'aspirazione ad un ambiente pacificato e ad una umanità giusta e felice nonché di un bisogno radicale di appartenenza e, al contempo, di accoglienza e di disponibilità, come atteggiamenti relazionali capaci di realizzarla. Fa quindi parte del costituirsi dell'identità anche l'autotrascendenza come apertura all'altro che giunge fino a dilatarsi all'altro nella sua trascendenza.

A questo bisogno del bambino vengono offerte risposte da parte di sistemi plurimi di significato, tra i quali la religione si pone come sistema concreto di risposta alle domande di senso all'interno di un determinato contesto storico, culturale e simbolico che ne consente la strutturazione e ne definisce la peculiarità.

La scuola si propone di valorizzare la capacità di interrogarsi e di stupirsi come condizione per perseguire finalità di accoglienza, disponibilità, conoscenza ed apprezzamento nella ricerca dei perché, in cui il confronto con gli elementi della religione cristiano-cattolica assume i caratteri propri di un'attività educativa della scuola e nella scuola, che si distingue dalle finalità di adesione alla fede tipiche della catechesi ecclesiale e si rapporta agli aspetti fondamentali di altre religioni ed ai sistemi non religiosi di significato.

Nella realtà del Trentino, i valori evangelici - quali la paternità di Dio e la fratellanza

universale, l'amore, la speranza nella vita oltre la morte, la solidarietà, il dialogo con Dio e con gli uomini, la salvaguardia del creato - identificano il cattolicesimo come la risposta religiosa più presente e condivisa. Questi valori e significati ed i corrispondenti segni che li esprimono, vanno considerati, in quanto costituiscono un dato effettivamente incluso nella realtà vitale del bambino, come elementi di rilevante importanza del progetto educativo che lo riguarda.

Una particolare attenzione - in relazione anche al mutarsi del clima e del panorama culturale nel campo delle espressioni religiose ed allo scopo di favorire il rispetto ed il dialogo e di evitare, in ogni caso, qualsiasi tipo di discriminazione e di emarginazione - va prestata alla valorizzazione della diversità di posizioni religiose e non religiose presenti nel vissuto dell'interazione educativa. In questo senso, è di centrale importanza promuovere il confronto aperto e la collaborazione fra esperienze culturali e religiose diverse.

5. Criteri metodologici

Nei confronti dell'educazione affettiva, sociale, morale, etica e religiosa le indicazioni fondamentali richiamano a:

- aiutare il bambino a conoscere se stesso e a costruire la propria identità personale;
- favorire il processo di conoscenza del contesto sociale e di inserimento in esso;
- valorizzare gli aspetti di apertura, dialogo, collaborazione e condivisione come espressione ed arricchimento della personalità infantile;
- potenziare le esperienze di incontro con i coetanei e con gli adulti del proprio e dell'altro sesso, della propria e di altre culture e religioni;
- responsabilizzare tutti rispetto alle proprie azioni;
- consentire l'incontro con una visione religiosa della vita.

Un proficuo inserimento dell'educazione religiosa nella programmazione educativa della scuola dell'infanzia pone in primo piano:

- gli eventi fondamentali della vita;
- i segni del cristianesimo cattolico che caratterizzano il territorio nella scansione del tempo e nella organizzazione degli spazi, nei richiami alle fonti bibliche e alle persone che in esse rappresentano il nucleo essenziale del cristianesimo, nelle festività e nelle celebrazioni, negli atteggiamenti e nei comportamenti individuali e collettivi, nelle figure e personalità religiose, nelle espressioni poetiche, figurative e musicali.

Parte III Le condizioni

Cap. 5 L'azione educativo-didattica

L'impostazione operativa, la realizzazione e la ponderazione valutativa dell'intervento educativo - compito che riguarda in primo luogo gli insegnanti ed i coordinatori pedagogici - si struttura come programmazione collegiale. Sulla base del curriculum delineato, la metodologia educativo-didattica, si qualifica, allo scopo di perseguire le finalità assegnate, secondo i punti che seguono.

1. Didattica attiva: la centralità del gioco

Il gioco è una tappa evolutiva necessaria, orientata ad esplorare l'ambiente, a cimentarsi con la novità e la complessità in condizioni semplificate, a mettere alla prova emozioni e sentimenti mediante oggetti sostitutivi e comportamenti simulati, ad anticipare l'impegno futuro di affrontare la realtà con sicurezza e padronanza, ad adempiere a compiti ben definiti, finalizzati e socialmente condivisi.

L'attività ludica costituisce una delle dimensioni essenziali dell'esperienza infantile e va assunta, pertanto, tra gli elementi qualificanti di una didattica mirata a fare della scuola un contesto sensibile e ricettivo verso i bisogni evolutivi dei bambini. Tuttavia, - quando non consente ai bambini spazi di libero movimento, quando condiziona con la presenza esautorante dell'adulto l'espressione della loro iniziativa, quando lo impiega come espediente per motivare estrinsecamente contenuti di insegnamento non del tutto appropriati - essa può correre il rischio di alienare il potenziale formativo del gioco. Sulla base di queste premesse, l'attività ludica va considerata, nella molteplicità irriducibile delle forme in cui si esprime, come una delle componenti privilegiate della progettazione pedagogica.

Gli operatori scolastici sono tenuti a prestare attenzione alle espressioni spontanee del gioco infantile, assicurando le condizioni più adeguate per cogliere puntualmente i momenti in cui si manifestano, i contenuti di esperienza che rappresentano e i significati che veicolano.

2. *Didattica indiretta*

Si tratta di realizzare un ambiente accogliente e stimolante, finalizzato a suggerire una tipologia articolata di mappe e percorsi, ad evocare ruoli ed eventi ed a disporre territori stabilmente connotati così come aree di libero movimento da adattare flessibilmente anche alle esigenze dell'improvvisazione ludica temporanea.

a) *Spazi*

Lo spazio progettato dagli insegnanti ed agito dai bambini si qualifica come spazio di relazione, spazio di apprendimento e di gioco, spazio di rilassamento: il primo è lo spazio, rappresentato da persone, oggetti e situazioni, che contiene aspetti significativi per ciascun bambino, ordinato su misura dei singoli e dei gruppi, flessibile nella sua organizzazione in modo da favorire l'aggregazione tra bambini e contemporaneamente sufficientemente stabile da assicurare la promozione di abilità sociali; il secondo è lo spazio concepito non come un contenitore di attività ma come contesto attivo, supporto capace per se stesso di suggerire l'azione, composto di arredi, materiali, suddivisioni ed articolazioni che suggeriscono e favoriscono l'apprendimento di regole e procedure; il terzo è lo spazio del non fare, del pensare, del fantasticare, della riservatezza personale o del piccolo gruppo.

Gli arredi e gli spazi interni non vanno intesi alla stregua di contenitori neutri ma in termini di curricolo implicito, cioè come realtà in grado di mediare le intenzionalità educative, di assecondare interazioni multiple con sussidi e materiali didattici strategicamente preordinati, di promuovere gli scambi orizzontali fra bambini intorno ad oggetti di interesse comune.

b) *Tempi*

L'organizzazione dei tempi deve essere in grado di coniugare le esigenze di funzionalità con le istanze educative, in modo tale da assicurare al bambino riferimenti temporali stabili ed articolati, che gli consentano di prendere coscienza di eventuali cambiamenti suggeriti dalle situazioni. È importante rispettare i tempi ed i ritmi relativi all'apprendimento (tempi di attenzione e di stanchezza) ed all'esecuzione (caratteristiche temperamentali e fisiche), tenere conto anche delle diverse forme di esperienza temporale nel corso della giornata scolastica (anticipo-posticipo, ingresso-uscita), avere cura di passare da momenti di forte coinvolgimento e partecipazione ad altri di intimità e di tranquillità.

c) *Materiali*

La scuola dell'infanzia potrà avvalersi di vari sussidi didattici-materiali naturali, poveri, informali, strutturati e semistrutturati, di recupero; oggetti costruiti a scuola; produzioni a stampa; materiali audio e video; giochi e giocattoli sia semplici sia tecnologici - il cui impiego deve prevedere un uso diversificato e la possibilità di associarli ad altri mezzi, deve permettere l'accesso non solo ai singoli ma anche alla collaborazione in coppia o in piccoli gruppi e deve consentire al bambino di rendere conto ai compagni ed all'insegnante delle operazioni che compie e del loro significato.

d) *Interazione sociale*

Fermo restando che la sezione conserva la sua funzione di luogo primario di riferimento per i bambini e le bambine, la scuola dell'infanzia si caratterizza anche per la sua flessibilità organizzativa. Occorre quindi superare le modalità puramente amministrative di raggruppare i bambini e di abbinarli agli insegnanti, per cui appare importante la progettazione di attività intersezionali, la previsione di attività individualizzate e la formazione di gruppi eterogenei.

3. *Didattica plurale e concertata*

L'impianto metodologico-didattico della scuola non può restare indifferente ai segnali che provengono dalle situazioni pedagogico-sociali di maggior rilievo problematico.

3.1 *L'integrazione dei soggetti con handicap e svantaggi*

L'integrazione delle bambine e dei bambini con handicap e svantaggi costituisce un'occasione di maturazione per tutti, dalla quale imparare a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica di emarginazione.

Per favorire lo sviluppo integrato del soggetto con problemi, la scuola dell'infanzia deve tener conto, in primo luogo, che occorre conoscere il deficit e lo svantaggio per accettarli e l'eventuale handicap per ridurlo, il che si può ottenere se si opera con il bambino piuttosto che su di lui.

È utile soprattutto considerare che le sue incapacità possono essere dovute in parte a carenze organiche ma in parte derivare da condizionamenti che ha subito e da cui può forse uscire se viene sollecitato ma anche aspettato con fiducia e con pazienza. Il progetto pedagogico-didattico, attraverso la presa in carico collegiale degli operatori della scuola e la collaborazione con la famiglia ed i servizi specialistici, pone un'attenzione particolare alle seguenti strategie:

- facilitazione: tutto deve mirare a facilitare l'apprendimento, concentrandosi sull'intera personalità del soggetto e non soltanto sui sintomi;
- collegamento: i rapporti con le realtà socio-sanitarie, psicoriabilitative, ecc., vanno sviluppati nel senso di una collaborazione per tutto il gruppo dei bambini, evitando l'isolamento e superando l'eventuale negazione mediante occultamento del caso;
- consapevolezza: il bambino viene condotto ad avere consapevolezza sia delle proprie capacità sia delle proprie difficoltà e dei propri limiti;
- ricentraggio educativo: la prima avvertenza dell'educatore è di apprendere dal bambino stesso, che deve poter proporre e rivelare le sue competenze.

In particolare, la strategia della facilitazione implica la creazione di "condizioni per". Ciò che un soggetto non riesce a realizzare in una determinata situazione, gli è possibile in un contesto diverso. In questa direzione, va tenuto presente che:

- a) il punto di partenza è costituito dalle capacità originali del bambino, rispetto alle quali l'educatore ha il compito di organizzare le situazioni e le attività in modo che ciascun soggetto possa sperimentare le proprie competenze ed arrivare all'acquisizione di una autonomia non conseguita nonostante il deficit e lo svantaggio ma in relazione ad essi;
- b) ogni bambino deve essere condotto ad apprendere a servirsi delle proprie risorse: in

particolare, il soggetto con difficoltà potrà trovare nel gioco un motivo di integrazione con i coetanei, una modalità esplorativa di mezzi espressivi e conoscitivi e, nello stesso tempo, una occasione fondamentale di gratuità in una vita spesso pesantemente dominata dalla preoccupazione della riabilitazione;

- c) il bambino è aiutato dall'adulto, che ricerca insieme a lui e propone le strategie ed i modi per il raggiungimento delle funzioni mancanti: i compiti sono gli stessi per tutto il gruppo, ma le soluzioni sono individuali;
- d) in alcune situazioni il punto di arrivo, in vista del quale va data molta importanza anche ai momenti di routine, è costituito dalla acquisizione delle autonomie di base.

3.2. *La continuità*

La continuità del percorso educativo non significa né uniformità né assenza di articolazioni; consiste, piuttosto, nel considerare il percorso secondo una logica di sviluppo coerente che valorizzi le competenze già acquisite dal bambino e riconosca la specificità e la pari dignità di ciascuna scuola e di ciascuna agenzia formativa nella diversità dei rispettivi ruoli e delle differenti funzioni.

In senso longitudinale, è necessario attuare opportune forme di coordinamento, sul piano istituzionale, pedagogico e curricolare, tra i diversi momenti della carriera scolastica. In senso trasversale, la scuola dell'infanzia deve elaborare la propria progettazione tenendo conto anche delle diverse istituzioni extrascolastiche che concorrono alla formazione del bambino, prima fra tutte la famiglia. Al fine di garantire concrete opportunità di integrazione della molteplicità di queste esperienze, è importante attivare forme di collaborazione con enti, associazioni e gruppi operanti nella comunità e con le realtà ecclesiali e civili.

4. *Didattica intenzionale e consapevole*

Gli interventi didattici, in quanto eventi professionalmente affidabili, rispondono alle fondamentali caratteristiche dell'intenzionalità e dell'autoriflessività.

4.1. *La programmazione curricolare*

La programmazione curricolare si qualifica come strategia metodologica volta ad assicurare al progetto pedagogico-didattico delle singole scuole un'attuazione legittimata, capace di tradurre in azione coerente l'intenzionalità pedagogica del progetto stesso. Essa non procede, però, solo in modo lineare ed accumulativo, ma si configura, piuttosto in connessione con il modello curricolare dei presenti orientamenti, come una mappa in cui è tracciata la rete dei percorsi ipotizzabili per il perseguimento delle finalità, sono individuati i nodi e le tappe principali e sono messi a fuoco i criteri di azione e di valutazione. Pertanto, il fondamentale criterio regolativo è identificabile nell'istanza dell'integralità.

4.2. *Le procedure didattiche*

La professionalità dell'insegnante - al di fuori tanto di un'accezione adultocentrica quanto di un'accezione puerocentrica delle attività della scuola dell'infanzia - si esercita come regia didattica, il cui punto di partenza è costituito dall'esperienza e dal vissuto quotidiano, spontaneo e indotto, dei bambini e delle bambine. L'azione didattica si configura quindi come mediazione che utilizza una pluralità di strumenti e si avvale di una ricca e polivalente attività di sezione, di intersezione e di grande e piccolo gruppo, rispetto alla quale è rilevante documentare, conservare ed archiviare le unità, i progetti ed i materiali che costituiscono la storia didattica del plesso scolastico.

5. *La valutazione: significati e livelli*

Valutare significa raggiungere espliciti livelli di consapevolezza circa i tempi, le

modalità e gli esiti di processi avviati, così da rispondere ad un preciso impegno di ogni operatore e di ogni organizzazione scolastica. La valutazione si configura, in termini formativi, quale condizione per sostenere il processo educativo al proprio interno e, nel contempo, quale espressione dell'andamento del processo stesso nel suo complesso, nell'intento di adeguarlo progressivamente alle aspettative, alle dinamiche ed ai risultati accertati.

È necessario, per procedere ad un regolare riscontro della progettazione pedagogica e dell'azione educativa, esercitare un atteggiamento critico sostenuto da una affinata capacità di analisi ed utilizzare metodi e tecniche di indagine mirati ad una documentazione accurata dei dati di partenza, delle modificazioni in itinere e degli esiti dell'attività. I livelli da considerare vanno comunque differenziati in base all'oggetto (processi, esiti, plessi, sistema scolastico) ed ai soggetti (operatori scolastici, responsabili gestionali, famiglie, comunità, esperti) della valutazione.

Cap. 6

Un sistema unitario di professioni educative

Il progetto educativo delle scuole dell'infanzia trentine postula l'allocazione di ruoli e di compiti distinti entro un sistema unitario di complementarità solidali, ordinate rispetto a finalità comuni e dinamicamente condivise. Le figure che compongono il sistema delle professioni educative relative a tali scuole si riconducono, sul versante interno, alla funzione docente - propria dell'insegnante, soggetto focale del progetto pedagogico insieme al coordinatore pedagogico ed al personale ausiliario - e, sul versante esterno, alla funzione formativa di quegli operatori (genitori, responsabili degli organismi di gestione della scuola, rappresentanti delle istituzioni, associazioni, agenzie culturali, esperti) ai quali viene assicurata - secondo procedure in grado di salvaguardare, insieme, l'apertura e la scientificità del progetto pedagogico - la partecipazione alla programmazione.

1. I coordinatori pedagogici

Il circolo di coordinamento è una struttura che - nel rispetto delle diversità istituzionali che contraddistinguono i due sistemi, provinciale ed equiparato, previsti dalla vigente normativa - si configura come sede di raccordo dei progetti pedagogici delle singole scuole e, per le scuole della Provincia, anche di amministrazione decentrata.

Una chiara identificazione del circolo di coordinamento e la configurazione istituzionale, pedagogica ed organizzativa delle singole scuole costituiscono le due componenti fondamentali, che determinano la necessità di tracciare la distinta identità del coordinatore pedagogico come figura professionale a cui è richiesta la capacità, per assicurare la migliore elaborazione possibile del progetto di scuola, di fare sintesi tra le intenzionalità educative delle famiglie, le esigenze degli organismi culturali e comunitari, i compiti di sviluppo dei singoli bambini, le proposte degli insegnanti, i modelli sviluppati dalle scienze pedagogiche.

Nell'esercizio di questi compiti, il coordinatore pedagogico opera come una presenza socialmente rilevante, dotata di una professionalità originale, anche nei confronti degli organismi di gestione, degli enti locali e delle realtà extrascolastiche.

In particolare, il coordinatore pedagogico assicura:

- la conduzione pedagogico-didattica ed il sostegno tecnico-scientifico necessari a qualificare e supportare i diversi momenti dell'attività della scuola sotto il profilo progettuale, funzionale ed organizzativo;
- la promozione di progetti di ricerca, sperimentazione, innovazione;
- l'analisi dei bisogni al fine di provvedere in modo qualificato all'aggiornamento e alla formazione in servizio degli operatori;
- la circolazione dell'informazione e lo scambio di esperienze tra le scuole del circolo e

- tra la scuola, la famiglia e le altre istituzioni;
- l'applicazione costante di metodologie di verifica.

2. *Gli insegnanti*

All'insegnante della scuola dell'infanzia deve essere assicurata una professionalità di base più elevata possibile, in grado di giustificarne la rilevanza sociale, di fondarne l'identità culturale, di garantirne la libertà di insegnamento e di legittimarne la piena e riconosciuta capacità di fungere da interprete della cultura e della domanda sociale di formazione, da testimone della cultura e da mediatore tra il bambino ed il mondo dei significati che gli vengono proposti nel progetto educativo di scuola. Inoltre, l'insegnamento è oggi tenuto a rispettare i criteri della collegialità e della partecipazione.

Si profila, quindi, un educatore che sappia:

- preordinare un clima ricettivo e sensibile nei riguardi dei bambini e delle bambine;
- interagire con i genitori e gli adulti significativi, approfondire la conoscenza dei bambini nel loro contesto, attivare rapporti di reciproca fiducia;
- articolare gli spazi, variare gli stimoli, rendere flessibili gli arredi, procurare condizioni di sicurezza e stabilità di riferimenti;
- distribuire i tempi della giornata nel rispetto del benessere psico-fisico e dei ritmi individuali dei bambini;
- esercitare la regia didattica attraverso la proposta di giochi ed attività opportunamente composti;
- progettare unità di insegnamento finalizzate a sostenere itinerari personalizzati di apprendimento;
- adottare materiali variamente strutturati e selezionati in rapporto alle esigenze dei bambini;
- gestire la responsabilità educativa in comune con il personale ausiliario;
- connettere gli interventi educativi condotti dentro e fuori la scuola;
- verificare i risultati raggiunti e progettare gli adattamenti necessari;
- documentare le azioni eseguite, mettere in comune l'esperienza professionale, rendere trasparente il progetto pedagogico, promuovere l'analisi dei bisogni formativi, incrementare la ricerca didattica.

3. *Il personale ausiliario*

Nell'organizzazione dei momenti cruciali della giornata (l'entrata, la cura del proprio corpo, il pranzo, il riposo, l'uscita) risulta imprescindibile la collaborazione tra insegnanti e personale ausiliario. Da qui l'opportunità di sensibilizzare questi operatori sul significato della loro azione e della loro presenza e di conferire un senso educativo a mansioni solo apparentemente banali come l'assistenza durante i trasporti, l'ingresso e l'uscita dalla scuola, la cura dell'igiene individuale e collettiva, il supporto alle attività didattiche, la mensa, la sorveglianza, la cura degli ambienti e degli arredi (anche in relazione a particolari bisogni connessi a situazioni di handicap e di svantaggio).

NOTE

- (1) Regolamento emanato ai sensi dell'art. 3 bis della l.p. 21 marzo 1977, n. 13.