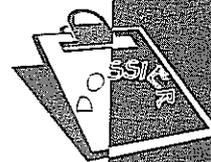


Scuola dell'infanzia: gioiello di famiglia

di Giancarlo Cerini



Rivista
dell'istruzione
5 - 2012

Dossier

Gioiello di famiglia

C'è un 'filo rosso' che accomuna gli orientamenti della scuola dell'infanzia degli ultimi 20 anni. È l'idea di una scuola pienamente inserita nel sistema educativo dei 'grandi', di cui condivide finalità, curriculum, professionalità dei docenti, ma che mantiene una sua specificità di "ambiente di apprendimento, di relazione, di vita", un suo curriculum 'ecologico' (perché rispettoso delle caratteristiche dei bambini dai 3 ai 6 anni), una professionalità dei docenti necessariamente in equilibrio tra cura e insegnamento.

Questa originalità viene confermata nel nuovo testo di Indicazioni per il curriculum (2012), destinate a prendere il posto delle Indicazioni del 2007 che al 31 agosto 2012 terminano il loro periodo di dirigenza sperimentale (ai sensi del d.P.R. 89/2009). È proprio questa continuità che viene da lontano, almeno dagli Orientamenti del 1991, che ha reso l'operazione di revisione credibile e possibile, attraverso la conferma dell'impalcatura culturale, pedagogica e curricolare del testo del 2007, con qualche elemento di discontinuità, come vedremo.

Un curriculum a misura di bambino

La scuola dell'infanzia si caratterizza per la particolare 'qualità' del curriculum, che mantiene una sua plasticità e delicatezza e non può sovrapporsi ai ritmi e alle modalità tipiche dello sviluppo infantile. Lungi dal pensare a un modello naturalistico di 'maturazione' o addirittura allo spontaneismo, il nuovo testo enfatizza l'iniziativa del soggetto bambino, sostenuto però dalle condizioni favorevoli del contesto educativo, di cui gli adulti si prendono cura con intenzionalità pedagogica (forse è con questo significato pro-attivo che si è introdotta nel testo l'idea della scuola come ambiente protettivo).

La struttura compositiva delle Indicazioni, per "campi di esperienza", rimane confermata nella sua produttività didattica, perché aiuta a cogliere le analogie con il concetto di 'disciplina' (infatti sotteso a ogni campo troviamo uno o più sistemi simbolico-culturali, cioè un substrato di conoscenze, di linguaggi, di abilità), ma anche le differenze, perché il "campo di esperienza" mette al centro dell'apprendimento l'operare del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, le sue percezioni.

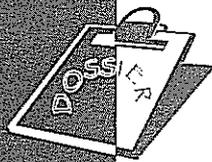
Ma non è solo questione di 'fare'. Infatti, il bambino trova in ogni 'campo' (connotato dai 'segni' della cultura) il contesto per diventare via via più consapevole delle sue esperienze, perché le ri-elabora, le ri-evoca, le ri-costruisce proprio grazie ai mediatori (immagini, parole, strumenti, informazioni), messi a disposizione dal campo. Non basta cioè esercitare abilità, ma queste vanno trasformate in competenze (abilità via via più consapevoli), attraverso la validazione del contesto e dell'adulto.

Finalità della scuola e profilo del bambino

Si nota nella nuova versione un linguaggio più sobrio e semplice, più vicino alla sensibilità degli insegnanti, ma non per questo (si spera) più banale. Ad esempio, la parte introduttiva del testo, che identifica la scuola dell'infanzia (e i suoi compiti), è stata resa più asciutta, con essenziali richiami al diritto all'educazione dei bambini dai 3 ai 6 anni e alla responsabilità delle istituzioni nel garantirla al più alto livello.

È pur vero che la scuola dell'infanzia non è obbligatoria (quanti rammarichi si sentono nelle parole dei docenti...), ma nonostante ciò essa è ampiamente frequentata e molto richiesta dai genitori (da oltre il 95% dei bambi-

*Il profilo educativo
della scuola
dell'infanzia
si innesta
su grandi
tradizioni
e su aggiornate
ricerche
psicopedagogiche*



*Sono confermate
le finalità
di promozione,
identità,
autonomia,
competenza
e cittadinanza,
che richiedono
un docente
di elevato profilo
professionale*

ni). Dunque non sembra necessario rinforzare l'obbligo di frequenza dal punto di vista giuridico, quanto piuttosto garantire l'esigibilità di questo diritto, oggi messo a dura prova dalle ristrettezze finanziarie. Assistiamo al blocco dell'espansione della scuola statale, a forme di esternalizzazione dei servizi educativi comunali, a una maggiore faticosità dell'organizzazione didattica (e qua e là affiorano le liste d'attesa, mentre agli utenti vengono chieste rette di frequenza sempre più elevate).

Ma le Indicazioni sono un documento di natura culturale e progettuale e sarebbe improprio caricare su di esse problemi di natura strutturale. La speranza è che un buon testo di Indicazioni possa convincere anche i non addetti ai lavori (pensiamo soprattutto ai decisori politici) a prendersi a cuore le sorti della scuola dei piccoli.

Non sono di poco conto le finalità di questa scuola, nelle quali si parla di identità, autonomia, competenza e 'cittadinanza' per i bambini dai 3 ai 6 anni. Queste finalità trovano le loro radici nel testo del 1991 (le prime tre) e del 2007 (l'ultima), ma spesso sono state una 'bandiera' senza un'effettiva ricaduta nella pratica curricolare e didattica. Il loro legame con i campi di esperienza dovrebbe essere rinsaldato trasformando le finalità in 'assi' attorno a cui si possono disporre e interpretare i traguardi di ogni campo, favorendo la loro convergenza verso un profilo unitario della formazione del bambino.

Questa idea sta alla base del profilo evolutivo del bambino a 6 anni, quasi un ideale luogo per sguardi incrociati tra docenti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, in cui le competenze trasversali si strutturano attorno ai 4 assi dell'identità (la costruzione del sé), dell'autonomia (il rapporto con gli altri), della competenza (le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti, la riflessività), della cittadinanza (dimensione etico-sociale).

La figura del docente, tra bambini e genitori

Tra gli elementi di novità del nuovo testo troviamo un richiamo esplicito alla figura dell'insegnante, con un apposito paragrafo che si affianca a quelli sul bambino e sulle famiglie, quasi a suggellare il patto educativo che deve intercorrere tra i tre soggetti della relazione educativa (bambini, genitori, insegnanti).

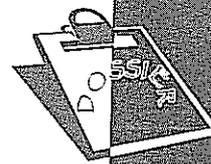
Nel profilo del docente non dovrebbero mancare elementi di pedagogia 'sociale', tenendo conto del ruolo di primo impatto della scuola con stili di vita, responsabilità genitoriali, conflittualità, povertà di varia natura, vulnerabilità dei comportamenti degli adulti, che si riflettono sui bambini anche dopo che hanno varcato il portone della scuola.

Il profilo sottolinea che l'attenzione ai bisogni di cura, fisica e psicologica, dei bambini è una componente ineliminabile della funzione docente, che non può essere appiattita su un'immagine scolastica. La complessità della figura è legata all'esigenza di curare l'organizzazione di una giornata educativa, con intelligenza pedagogica, con un giusto equilibrio tra tempi, ritmi, spazi, attività a diversa intensità, senza trascurare la padronanza 'adulta' dei sistemi culturali (i campi di esperienza) verso cui far convergere l'esperienza dei bambini.

Occorre anche considerare il nuovo panorama delle sezioni delle nostre scuole dell'infanzia, che si presentano sempre più 'colorate', ricche di diversità, luoghi di accoglienza 'universale' di bambini che hanno alle spalle culture, storie, lingue, identità assai diverse. Una sfida supplementare per gli insegnanti, che forse meriterebbe un maggiore approfondimento.

Quando il curriculum diventa 'cura educativa'

La descrizione dell'ambiente educativo della scuola dell'infanzia (di vita, di re-



lazione, di apprendimento, come suggerivano gli Orientamenti del 1991) è stata meglio articolata rispetto alla versione del 2007, mettendo in evidenza:

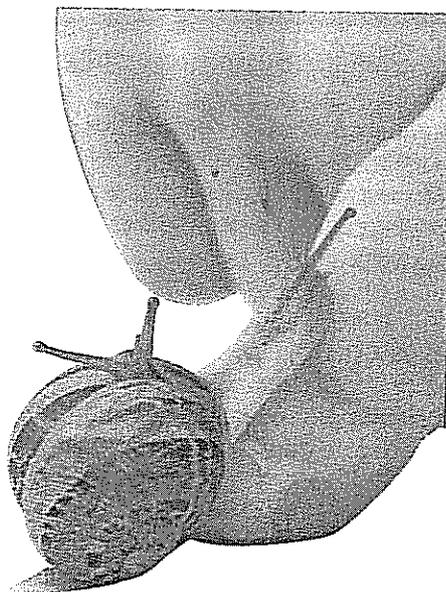
- le qualità fisiche e psicologiche del contesto ambientale (spazi, sezioni, aree esterne, flessibilità, colore, calore, estetica, ecc.);
- il rilevante peso delle *routine*, da curare con serenità e puntualità (ingresso/uscita, accoglienza, riposo, pulizia, pasti, ecc.), come base sicura su cui si innestano numerose esperienze di apprendimento, conquiste di autonomia, relazioni affettive, ecc.;
- il concetto di cura educativa nel suo legame con l'idea di apprendimento;
- il posto del gioco all'interno della vita di sezione; il ruolo dei *gadget* tecnologici, i materiali, ecc.;
- il significato delle esperienze programmate di apprendimento (angoli, atelier, laboratori, ecc.).

A ogni 'campo' i suoi traguardi

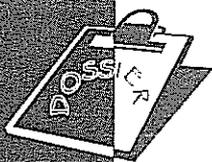
Nella storia recente delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia (ci riferiamo alle edizioni del 1991, 2004, 2007) si sono succedute diverse articolazioni dei campi di esperienza (6, 4, 5), ciascuna variamente motivata. La struttura per campi non deve far pensare a una precoce separazione o canalizzazione di discipline da insegnare. Non si tratta di organizzare e presentare contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, in forma di *performance* da stimolare attraverso l'esercizio o l'allenamento. I campi vanno piuttosto visti come contesti culturali (pratici ed evocativi al contempo) che sorreggono l'esperienza dei bambini attraverso l'amplificazione dovuta alla presenza di materiali, immagini, parole, significati impliciti, relazioni, sottolineature promosse dall'intervento dell'insegnante. Il campo di esperienza 'parla' agli insegnanti piuttosto che immediatamente ai bambini, perché consente all'adulto di avere una visione sufficientemente chiara delle potenzialità insite nel campo (in

termini di area potenziale di sviluppo veicolato dalle situazioni e dagli 'appigli'/artefatti forniti). Ad esempio, nel campo della Matematica (o meglio, nel paragrafo dedicato alla Matematica) appare il termine 'angolo': qualche lettore distratto potrebbe gridare allo scandalo per il *fumus* di un precoce insegnamento della geometria, ma leggendo con attenzione si vedrà come l'incontro con il concetto di angolo sia proposto attraverso il movimento del bambino, il suo compiere percorsi, esplorare situazioni, intuire ecc. Così pure l'incontro con la lingua scritta non va inteso come precoce avvio strumentale al leggere e allo scrivere, ma come scoperta del significato dei segni scritti, della loro presenza pervasiva nell'ambiente, del valore evocativo dei segni alfabetici per narrare, ricordare, commentare immagini, storie, libri. Ciò che conta è la costruzione di un rapporto positivo con la lettura e la scrittura, nel senso più ampio di questi termini. Non dobbiamo pensare ai traguardi della scuola dell'infanzia come se fossero obiettivi prescrittivi da raggiungere, ma come tracce su cui i docenti si sentono impegnati a lavorare. La 'prescrittività' dei traguardi riguarda gli adulti piuttosto che i piccoli.

Un traguardo non è dunque un elemen-



*La centralità
dei campi
di esperienza
conferma
un approccio
graduale
alla conoscenza,
a partire
dall'esperienza
diretta
dei bambini*



*Tra i campi
è controverso
"Il sé e l'altro",
in bilico
tra una
dimensione
antropologica
e una
ontologica*

to definitivo, ma piuttosto un percorso da compiersi attraverso esperienze comuni, documentabili. C'è una progressione che va osservata e con cui interagire. C'è una situazione di scambio tra adulti – bambini – ambiente in cui si stimolano gesti, atteggiamenti, disponibilità, piacere di fare, apertura verso direzioni di sviluppo successive.

Il campo "Il sé e l'altro"

"Il sé e l'altro" è un campo che ha sempre fatto discutere, fin da quando fu introdotto negli Orientamenti del 1991. A volte è stato interpretato solo come luogo per lo sviluppo del senso morale, per l'educazione alla pro-socialità, per la costruzione di regole di convivenza nella dinamica autonomia-dipendenza. Anche nell'elaborazione 2012 si notano diversità di vedute. Ad esempio, la prima versione (30 maggio 2012) appariva più connotata in chiave socio-culturale.

La coesistenza di diverse culture, di stili di vita e storie familiari, di scelte diverse rispetto ai valori e alla dimensione religiosa, implica un'attenzione alla conoscenza delle trasformazioni sociali, alle nuove regole della cittadinanza attiva, ai problemi etici, al rapporto con la natura, alla costruzione di senso del futuro.

Il campo non dovrebbe essere solo il luogo delle buone intenzioni, ma avere come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, nelle dimensioni storiche, spaziali, identitarie, linguistiche, antropologiche, religiose, da curvare verso la consapevolezza di una storia 'plurale', di regole trasparenti di convivenza e cittadinanza, di costruzione di un futuro da vivere insieme, nel delicato equilibrio tra 'grammatiche comuni' (da condividere) e diversità (da riconoscere e rispettare).

Le 'grandi' domande dei bambini [di cui pure si parla nelle Indicazioni del 2007] dovranno essere viste come le domande 'quotidiane', le curiosità, i perché dei bambini, che rappresentano comunque la loro spinta a capire il significato della realtà e della vita che

li circonda. Le domande 'di senso' dei bambini implicano un atteggiamento di ascolto partecipato da parte degli adulti, piuttosto che l'assertività delle risposte. Ciò a maggior ragione di fronte ad argomenti delicati come sono i diversi atteggiamenti che i bambini riportano dalle loro famiglie circa le scelte in materia religiosa, i discorsi sull'esistenza di Dio, il diverso atteggiamento nei confronti delle pratiche religiose.

Nella versione definitiva del testo, invece, sembra ritornare un approccio ontologico alle grandi domande esistenziali: sembra che il bambino se le ponga quasi da sé e non invece perché vive in un ambiente sociale e culturale carico di valori e di tradizioni, di cui diventare via via più consapevole nell'incontro plurale con gli altri. Non è un caso che il CNPI, nel dare via libera alle Indicazioni, abbia espresso perplessità proprio su questa impostazione del "sé e l'altro" (Parere 25 luglio 2012).

Un progetto in continuità

Il testo sulla scuola dell'infanzia mantiene il suo 'posizionamento' autonomo e distinto rispetto agli assetti disciplinari e pedagogico-didattici del primo ciclo (elementari e medie), ma condivide la comune visione d'insieme del percorso 3-14 anni, che trova oggi un riscontro rinnovato nel concetto di scuola di base e nell'innesto delle scuole dell'infanzia (statali) nell'alveo degli istituti comprensivi.

È bello sapere che i docenti della scuola primaria e secondaria, ricevendo il testo delle nuove Indicazioni, troveranno nel medesimo 'manufatto' gli orientamenti per la scuola dell'infanzia, e viceversa, a conferma di una comune responsabilità educativa e di una pari dignità professionale.

Giancarlo Cerini
Direttore di "Rivista dell'istruzione"
giancarlo.cerini@maggioli.it