

## **Infanzia: la scuola dei “piccoli” diventa grande**

di Giancarlo Cerini

### *Una presenza importante*

La scuola dell'infanzia, con i suoi 24.848<sup>1</sup> plessi sparsi in ogni contrada del nostro paese, è la struttura educativa più diffusa in Italia. Vanta grandi tradizioni pedagogiche, è cresciuta attraverso il pluralismo delle diverse forme di gestione (privata, comunale, statale) e si caratterizza come una vera “scuola di comunità”, vicina ai genitori, spesso primo momento di incontro tra generazioni, culture, stili di vita. E' ancora valida l'affermazione degli Orientamenti educativi del 1991, che la definiscono “ambiente di apprendimento, di relazione, di vita”, perché in queste tre funzioni si sintetizzano le caratteristiche di un progetto educativo largamente condiviso. All'inizio era prevalente il ruolo di accoglienza (l'asilo) e di supporto alla famiglia (scuola materna), oggi si è consolidata l'immagine di una struttura (la scuola dell'infanzia) che mette al centro l'esperienza di crescita del bambino, in un ambiente “curato” con professionalità dalle insegnanti e dal restante personale<sup>2</sup>.

La scuola “statale” è nata relativamente tardi (abbiamo celebrato, malamente, i primi 40 anni nel 2008), ma ha saputo progressivamente guadagnarsi un suo spazio anche in territori ove era molto forte la presenza del settore privato e di quello comunale (come nel Nord), garantendo la generalizzazione del servizio educativo anche nelle aree difficili (come il Sud). Attorno agli Orientamenti educativi, via via aggiornati (1969, 1991, 2001, 2004 e ora 2007), si è alimentata una attività di ricerca e si sono sperimentate anche nuove modalità organizzative. Pensiamo ai progetti Ascanio, Orme e Alice, al dibattito sulla valutazione, alle linee di sviluppo: spesso sono state iniziative dal basso, volute dai docenti, affiancate da pedagogisti di strada (come Ciari, Malaguzzi, Neri) che sviluppavano le loro riflessioni pedagogiche a partire dal rapporto diretto con la scuola viva, con l'osservazione dei bambini in situazione, con il quotidiano agire educativo. E' una regola da non dimenticare mai: i docenti devono occuparsi in modo creativo della scuola, portando ogni giorno curiosità, motivazioni, stimoli in sezione. I bambini sono la prima fonte di conoscenza e stimolo per gli adulti. Dice un vecchio proverbio ebraico: il primo compito dell'insegnante è quello di continuare ad apprendere dai bambini. Affermava Sergio Neri<sup>3</sup> che “*le grandi idee nascono se tu guardi molto in basso*”, riferendosi a questa attitudine alla vicinanza coi piccoli, al rapporto faccia-faccia (verbale e corporeo) con i bambini.

La scuola dell'infanzia si qualifica, dunque, come ambiente di apprendimento a forte valenza educativa e sociale, ricco di scambi, palestra di convivenza. Non a caso, a fianco delle tradizionali finalità di identità, autonomia, competenza (ben presenti negli Orientamenti del 1991) si aggiunge ora una quarta grande finalità, sintetizzabile in “...*vivere prime forme di cittadinanza...: vivere la società, costruire il senso delle regole, alimentare una relazione pedagogica con i genitori*”.

### *Un approccio “olistico”*

La scuola dell'infanzia è ormai maggiorenne, pienamente inserita in un progetto 3-16 anni di formazione per tutti (anche se spesso gli istituti comprensivi tendono a dimenticare la presenza “strategica” della scuola dai 3 ai 6 anni). Non per questo deve rinunciare alla sua originalità. Non deve assumere un modello scolastico, di precoce abilitazione ad abilità e prerequisiti. E' giusto che mantenga il suo approccio olistico, ecologico, integrato. Significa considerare in termini unitari le dimensioni di sviluppo di ogni bambino, evitare di “spezzettare” la sua esperienza conoscitiva in tanti rivoli didattici, favorire una prima “comprensione” della realtà fornendo i primi strumenti e le

---

<sup>1</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola in cifre 2007*, Sistan. MPI. Roma, 2008.

<sup>2</sup> F.Frabboni-F.Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari, 2008.

<sup>3</sup> I.Veronesi, *L'alfabeto di Sergio Neri*, Erickson, Trento, 2005.

prime competenze di lettura del mondo. Non possiamo definire questo come spontaneismo, ma come attenta capacità di regia del contesto educativo in cui evolvono le esperienze dei bambini. Spetta ai docenti organizzare questo ambiente, prestando attenzione alla cura degli spazi fisici, all'equilibrio dei tempi, al valore pedagogico delle routine. Gli insegnanti devono avere la capacità di non essere intrusivi, non assenteisti, devono prendersi cura dei diversi bisogni dei bambini, avere capacità relazionale e di attenzione, perché l'apprendimento nasce dalla capacità di cogliere l'intreccio tra corporeità, esperienza, linguaggi. Ci deve essere un pensiero dietro all'organizzazione dell'ambiente educativo.

### *A proposito (e sproposito) di traguardi*

Il curriculum della scuola dell'infanzia si gioca su elementi del contesto: il clima, il colore, i silenzi, la cura degli spazi e dei materiali, lo stile educativo. E' un curriculum fortemente implicito, ma di cui occorre avere piena consapevolezza. Questo è il filo conduttore anche dell'ultima revisione degli Orientamenti contenuta nelle Indicazioni del 2007, che si muovono in stretta connessione con gli Orientamenti '91. In essi si ritrovano parole amiche: campi di esperienza, traguardi di sviluppo, ambiente di apprendimento, anche se si nota una più esplicita attenzione al concetto di "competenza", anzi, di *traguardi per lo sviluppo della competenza*<sup>4</sup>. Cerchiamo però di approfondire questo concetto, mettendo al centro del concetto il termine di sviluppo. Sviluppo non è elemento "naturalistico", ma piuttosto associabile al concetto di "bildung", processo di formazione/autoformazione, stimolato da un ambiente favorevole. Parlare di sviluppo significa dare conto del processo, di una evoluzione rispetto al punto di partenza. Un traguardo non è dunque un elemento 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.

*"I traguardi di sviluppo sono processi che vengono tracciati, promossi, osservati e documentati per ciascun bambino e indicano i progressi compiuti nella disponibilità ad apprendere, nella curiosità, nella motivazione e nell'impegno, sia in relazione alle finalità (identità autonomia competenza, cittadinanza) della scuola sia in relazione ai campi di esperienza. Non vanno in alcun modo intesi quali prestazioni definite e definitive"* (dai verbali della Commissione Fioroni sulle Indicazioni 2007).

L'onere di raggiungere "avvertibili" traguardi di sviluppo al termine del percorso si sposta quindi dai bambini alla responsabilità della struttura educativa ed alla professionalità dei docenti, anche attraverso una corretta cultura della valutazione<sup>5</sup>.

### *Un curriculum per campi di esperienza*

Il concetto di campo di esperienza rimane centrale nel curriculum della scuola infanzia italiana. Al centro del curriculum stanno i bambini nel loro rapporto con i sistemi simbolici, con gli alfabeti, i segni della cultura, i gesti, i linguaggi, i saperi che si trovano sparsi nella società e che devono essere "scoperti" con la mediazione degli insegnanti. In molte scuole si è sviluppata una corretta articolazione del dispositivo curricolare, che fa perno sui campi di esperienza o su "aree di sviluppo". "Sviluppo" è un concetto più ricco della semplice idea di "esperienza", perché rende più chiaro che la conoscenza è un "processo di apprendimento attivo, sociale, emotivo e sensoriale del mondo"; molto di più del "semplice accumulo di conoscenze o riproduzione di competenze e

---

<sup>4</sup> Un interessante commento, scritto dal "basso", degli Orientamenti del 2007 è stato curato dalla redazione del giornale SCUolinfanzia/CIDI: "Dentro i nuovi orientamenti. Le indicazioni per il curriculum "tradotte" dalle insegnanti per le insegnanti, Faenza, Homelss Book, 2007. Il volumetto di 256 pagine non è in commercio, ma può essere richiesto alla redazione della rivista "Scuolinfanzia/CIDI", via Andrelini 59, 47100 Forlì.

<sup>5</sup> A.Gariboldi, *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2007.

abilità”; è un processo auto-motivato nei bambini, ma che richiede stimoli da parte di adulti competenti.

Possiamo denominare diversamente i campi di esperienza, erano 6 negli Orientamenti del 1991, ora sono 5 (2007), nel curriculum berlinese sono 7 (Corpo, movimento e salute, Ambiente sociale e culturale, Comunicazione: linguaggio, cultura scritta e media, Creatività artistica, Musica, Esperienze di introduzione alla matematica, Esperienze di scienze naturali e tecnologia). Spesso la differenza sta nel diverso accorpamento di scienze e matematica (unite nell’ultima edizione italiana del 2007) o di arte e musica (anch’esse unite nell’ultima versione). I diversi documenti hanno in comune per ogni area:

- una breve introduzione teorica
- una successione di quadri di competenze (espresse con verbi riferiti ad azioni dei bambini), strutturabili come competenze riferite all’io, competenze sociali, competenze conoscitive e competenze di metodo di apprendimento.

Ogni quadro viene seguito da un elenco di compiti ed opportunità per gli insegnanti, per aiutare i bambini ad acquisire le competenze formulate negli obiettivi. In genere queste indicazioni metodologiche fanno riferimento a:

- attività nella vita di ogni giorno (routine),
- stimoli e materiali di gioco
- progetti didattici più espliciti
- strutturazione degli spazi e materiali (sotto forma di sintetiche esemplificazioni).

Questo ci ricorda che il curriculum della scuola dell’infanzia non può essere una semplice successione di sequenza programmate, ma un processo molto più plastico che non si sovrappone ma sa interagire con la vita dei bambini. Nel curriculum berlinese, molto ben congegnato<sup>6</sup>, ogni quadro viene preceduto da domande esplorative (per stimolare nei docenti attenzione al mondo del bambino, alle condizioni del singolo, alle sue relazioni, al *background* culturale).

### *Cosa c’è dietro l’angolo*

Sotto la pressione dei provvedimenti più recenti del Governo (ripristino dell’anticipo, messa in discussione della compresenza, incertezze sul tempo scuola, dubbi sulla pluralità docente, riduzione del personale ausiliario) la scuola dell’infanzia se ne sta un po’ in disparte ed in silenzio. Apparentemente non è coinvolta dalle novità che tanto fanno discutere i colleghi degli altri livelli scolastici. Nessun taglio è previsto ai suoi organici e la doppia figura dei docenti per ogni sezione (a tempo pieno) sembra salva.

Il silenzio della scuola dell’infanzia è però l’emblema di un disagio, vissuto soprattutto dagli insegnanti (i genitori saranno in difficoltà quando vedranno non accolte le loro domande di iscrizione alla scuola materna: che si sa, non è obbligatoria, ma ormai parte integrante del diritto all’istruzione). Oggi si ha la percezione di una scuola dell’infanzia non sufficientemente valorizzata. E’ necessario che essa sia più visibile, anche in riferimento all’esperienza assai diffusa degli Istituti Comprensivi<sup>7</sup>, ove le insegnanti di “materna” possono rivendicare la stessa dignità professionale dei colleghi delle “medie”, valorizzando i tratti specifici della loro professionalità.

In relazione alla tormentata questione dell’anticipo a 3 anni (che ritorna nelle norme più recenti) è necessario discutere con i genitori, chiarirsi sui servizi educativi che precedono la scuola dell’infanzia (sezioni primavera, nidi), promuovere sistemi territoriali integrati di opportunità e sull’anticipo a 5 anni (che è rimasto nella legislazione), far presente la ricchezza di esperienze che possono caratterizzare una buona scuola dell’infanzia, se si evitassero improprie accelerazioni nell’esperienza scolastica del bambino.

---

<sup>6</sup> R.Prott-C.Preissing, *Integrare le diversità. Un curriculum per l’educazione dell’infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2007.

<sup>7</sup> G.Cerini (a cura di), *Un manifesto per gli istituti comprensivi. Le 10 tesi di Sestino*, Comune di Sestino (AR), 2007.

Gli insegnanti di scuola dell'infanzia sembrano avere un po' snobbato il testo delle ultime Indicazioni (2007), forse considerandole di minor pregio rispetto agli Orientamenti del 1991. Abbiamo cercato di dimostrare il contrario. Anche la scuola "militante" deve fare la sua parte: dare respiro al processo di elaborazione e sviluppo delle Indicazioni, arricchirle, ampliarle, condividerle all'interno delle varie realtà scolastiche.

La scuola dell'infanzia statale in Italia si è guadagnata una sua credibilità. Nelle realtà migliori sono state promosse iniziative di studio, seminari, gruppi di ricerca, momenti di confronto, sperimentazioni assistite da comitati scientifici. Si tratta di generalizzare questo fervore "pedagogico" in tutto il territorio nazionale, dove spesso si nascondono sacche di povertà culturale ed il disinteresse di troppe istituzioni (pensiamo al ruolo decisivo degli enti locali nel garantire le condizioni minime di funzionamento delle scuole per i piccoli: edifici, strutture, arredi, servizi di supporto, mense, ecc. per non parlare del supporto alla dimensione pedagogica). Ci piace ricordare l'esperienza del coordinamento pedagogico della scuola statale che è stata avviata da alcuni anni in Emilia-Romagna, con finanziamenti pubblici, sulla scia delle tradizioni prestigiose del coordinamento pedagogico comunale, poi esteso alle scuole paritarie.

Occorre, allora, fare sistema, sfruttare meglio quel sistema integrato misto (statale, privato-paritario, comunale) che è parte integrante della storia migliore della scuola dai 3 ai 6 anni in Italia, senza dimenticare il ruolo indispensabile che lo Stato deve svolgere nel regolare attraverso standard di qualità l'intero sistema educativo.