

Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana

Deliberazione provinciale n. 2077 del 24.08.2009

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



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



PRIMA PARTE

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

SECONDA PARTE

I campi di esperienza

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

PRIMA PARTE

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

1. Le finalità della scuola dell'infanzia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3c. Una scuola progettata collegialmente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3e. Una scuola "dei laboratori"

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

Da una parte, il laboratorio corrisponde indubbiamente alla traduzione in

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

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

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

In effetti, ai bambini i laboratori possono consentire:

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

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

Agli insegnanti, in parallelo, i laboratori permettono:

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

spazi e dai materiali;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. La scuola dell'infanzia come scuola del curricolo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6a. La valorizzazione della situazione multiculturale

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

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

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

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

6b. L'integrazione delle diversità

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

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

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

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

7. La formazione e il ruolo dell'insegnante

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

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

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