

Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia

Divisione della scuola
Ufficio delle scuole comunali

Approvati il 29. 8. 2000
dal Consiglio di Stato

Sommario

I.	Principi generali dell'impostazione pedagogica	3
	I. 1. Scuola dell'infanzia, bambino, famiglia, ambiente	
	I. 2. Asilo infantile, giardino d'infanzia, casa dei bambini, scuola materna	
	I. 3. Percorso educativo e metodologico	
	I. 4. Il bambino e il gruppo sezione	
	I. 5. Il ruolo dell'insegnante	
	I. 6. La famiglia e la scuola dell'infanzia	
	I. 7. La scuola dell'infanzia e la scuola elementare: necessità di continuità educativa	
II.	Aspetti organizzativi e didattici	6
	II. 1. Tempi e aree di attività	
	II. 2. Il gioco, tessuto connettivo dei campi di attività	
	II. 3. L'ambiente come sfondo delle esperienze del bambino	
III.	Aspetti legati alle dimensioni	7
	III. 1. Socioaffettiva-morale	
	III. 2. Psicomotoria	
	III. 3. Espressiva	
	III. 4. Cognitiva	
	A L'educazione alla comunicazione	
	B La lettura d'ambiente	
	C L'educazione logico-matematica	
	D L'educazione scientifica	
IV.	La mappa pedagogica e i suoi elementi principali	10
	IV. 1 Aree di attività e obiettivi specifici	
	IV. 1. 1. area socioaffettiva e morale	
	IV. 1. 2. area espressiva e comunicativa	
	IV. 1. 3. area percettiva e psicomotoria	
	IV. 1. 4. area cognitiva	
V.	Il ruolo e il profilo del/la docente di scuola dell'infanzia nella sua complessità e specificità	13
	V. 1. Gli spazi educativi 27	
	V. 2. L'attitudine dell'insegnante 27	
	V. 3. L'espressione verbale e non nella relazione educativa 28	
	V. 4. La programmazione come irrinunciabile «bussola» 29	
	V. 5. Il ruolo del/la docente nei confronti dell'adulto 31	
	V. 6. Il rapporto tra la funzione educativa e le finalità della scuola dell'infanzia	

I. Principi generali dell'impostazione pedagogica

I. 1. SCUOLA DELL'INFANZIA, BAMBINO, FAMIGLIA, AMBIENTE

La denominazione «programmi» è legata alla terminologia corrente e soprattutto è in rapporto all'esigenza di formulazione sita in un articolo di legge. Per la prima volta nella storia del prescolastico ticinese l c 'è un documento che esplicita gli orientamenti, le linee direttrici, le tendenze della scuola dell'infanzia, una scuola non dell'obbligo, ma con una sua chiara specificità. Infatti quando si usa il termine scuola dell'infanzia si intende un ambiente educativo e socializzante specifico, dove vengono offerte esperienze (pensate e programmate intenzionalmente) di gioco, esplorazione, comunicazione e apprendimento, in rapporto a realtà varie e articolate, organizzate nello spazio e nel tempo in modo diverso dal mondo familiare. Non deve quindi sorprendere se sono stati elaborati questi orientamenti che non vogliono «costringere» né il bambino, né l'insegnante; nel testo è chiaramente delineata la centralità dell'allievo, nella sua globalità e individualità, all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. L'insegnante deve farsi interprete di queste linee direttrici. In base alle sue competenze professionali, le adatta al contesto territoriale, sociale e multiculturale, alla realtà della famiglia postmoderna e al vissuto di ogni singolo bambino: per parafrasare Tilde Giani Gallino deve in sintesi considerare «il sistema bambino». In questa rete sistemica l'insegnante è mediatore tra bambino e realtà con lo scopo di dare risposte pedagogicamente e didatticamente congrue ai bisogni di crescita affettiva e cognitiva del bambino dai tre ai sei anni.

I. 2. ASILO INFANTILE, GIARDINO D 'INFANZIA, CASA DEI BAMBINI, SCUOLA MATERNA

La scuola dell'infanzia affonda le sue radici in un passato d'ispirazione oweniana, froebeliana, montessoriana, agazziana, ma poi le tappe del percorso che caratterizzano la funzione educativa dell'istituzione hanno considerato la centralità del bambino con i suoi bisogni, le sue dinamiche emozionali e affettive, la sua identità e l'identità del gruppo di appartenenza. Successivamente, negli ultimi cinquant'anni, un contributo non indifferente alla configurazione attuale di una scuola complessa e dinamica del bambino e per il bambino, è stato dato dalla psicologia dello sviluppo e dagli studi sui processi di costruzione della conoscenza.

Abbandonate le contrapposizioni storiche tra modelli di educazione prescolastica, l'uno centrato sulle funzioni ludico-affettive, l'altro tutto volto agli aspetti cognitivi, si è giunti oggi ad una sinergia tra le diverse componenti che possono stimolare il bambino ad appropriarsi dell'ambiente che lo circonda e dare un significato agli eventi del mondo. Di conseguenza, in una visione interattiva dello sviluppo, la scuola dell'infanzia deve promuovere la formazione di una personalità ricca e armoniosa del bambino, favorendo la curiosità verso la realtà che lo circonda, la motivazione all'apprendere, la fiducia nelle proprie competenze, la capacità di costruire –in maniera collaborativa– competenze e conoscenze nuove e il rispetto delle norme sociali.

I. 3. PERCORSO EDUCATIVO E METODOLOGICO

Tra le righe degli orientamenti programmatici che seguono dovrebbero essere individuate quattro piste nel percorso educativo e metodologico della quotidianità affinché, come afferma Dewey, «il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova e vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma il problema è che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione».

Gli indirizzi da tener costantemente presenti dovrebbero essere:

- A La relazione tra apprendimento e sviluppo con accenti posti sul soggetto che costruisce la conoscenza, ma anche sull'influenza sociale, con riferimento al modello costruttivista piagetiano, in una prospettiva «interazionale», considerando l'interazione tra la mente dell'individuo e le opportunità offerte dall'ambiente come elemento fondamentale per lo sviluppo del pensiero.
- B Il valore formativo della vita di gruppo nella sezione, attraverso la quale si evidenzia l'importanza delle diverse fasce di età interagenti e del ruolo dell'adulto che favorisce situazioni-problema, in cui i bambini imparano ad ascoltarsi reciprocamente ed a negoziare soluzioni soddisfacenti e condivise, stimolando quel tragitto di decentramento progressivo dall'eteronomia all'autonomia. L'insegnante dovrà tenere conto dei due parametri costituiti dal grado dello sviluppo attuale e da quello dello sviluppo prossimale, ossia considerare quello che il bambino sa fare «oggi» e le possibilità e potenzialità che si realizzeranno «domani». In pratica significa offrire occasioni di apprendimento che risvegliano e attivino una serie di funzioni che si trovano allo stadio di maturazione.
- C La consapevolezza che l'apprendimento si articola secondo tre sistemi di rappresentazione, non necessariamente e sempre in fase successiva: attivo-motorio, iconico-immaginario, simbolico-linguistico. Tale consapevolezza deve

accompagnare ogni proposta educativa ed orientare ogni approccio metodologico affinché sia favorito il processo evolutivo del bambino in età prescolastica.

- D La considerazione di offerte educative diversificate che permettano di sviluppare ognuna delle diverse forme di intelligenza, tenuto conto che ogni bambino può essere dotato in partenza di una o più di esse. A livello operativo significa pensare e programmare occasioni di crescita nei vari campi di attività, nel rispetto di un bambino diverso, ma tanto ugualmente importante.

I. 4. IL BAMBINO E IL GRUPPO SEZIONE

Il bambino –inserito in un contesto sociale e istituzionale –è il punto di riferimento per l'insieme delle attività educative che concretizzano il tracciato operativo della scuola dell'infanzia sui vari piani dell'organizzazione didattica. Di fondamentale importanza è lo spazio in cui egli vive le esperienze educative. Durante la giornata può usufruire di tutti gli spazi presenti nella sede: dall'atrio all'aula delle attività tranquille, dalla sala igienica al salone per le attività di movimento, dal refettorio agli spazi esterni. Un ambiente stimolante, la possibilità di scegliere le proprie occupazioni portano il bambino a sostenere liberamente lo sforzo, a perseverare nell'attività, alla disciplina personale. La specificità della scuola dell'infanzia avvalorata la relazione educativa con l'adulto, con i pari e con bambini di diversa età, considerata la compresenza nelle sezioni di bambini dai 3 ai 6 anni e di 7 anni (allievi rinviati dalla scolarizzazione). Ne consegue che l'attività individuale, alternata a quella di gruppo o della sezione intera, favorisce attraverso un comportamento per prove ed errori le prime «sperimentazioni», la comunicazione, l'espressione, il rispetto dell'opinione degli altri.

La **diversità** –nella sua più ampia accezione –è una componente della scuola dell'infanzia. In particolare la conformazione del gruppo è un'occasione di arricchimento, fondata proprio sulla presenza di bambini diversi tra loro, non solo tra i tre livelli, ma anche all'interno dello stesso livello, con conoscenze, abilità, esperienze diverse. Le ricerche di questi anni hanno riconosciuto alla centralità del gruppo dei pari un valore propulsivo per la crescita socioaffettiva e cognitiva. Anche l'imitazione è importante nelle interazioni in quanto può essere considerata una delle modalità di acquisizione e consolidamento delle competenze del singolo. La partecipazione alla vita della scuola da parte del bambino con abilità, vissuti e potenziali diversi in ambito sociale, linguistico, culturale costituisce una situazione di conoscenza e di sviluppo che porta a risultati qualitativamente e quantitativamente rilevanti perché offre stimolazioni affettive, opportunità di relazioni interpersonali e esperienze reali.

Con queste premesse il gruppo sezione va considerato con equilibrio organizzativo, metodologico, di contenuto e soprattutto di aspettative; le proposte devono adeguarsi ai ritmi di sviluppo del singolo nel rispetto del bambino, non livellato per età, ma in virtù di una differenziazione per fasi di sviluppo. In questo ambito non va sottovalutato il valore educativo di esperienze incentrate sulla presenza di bambini che provengono da sezioni diverse.

Le attività di questo tipo possono essere create solo sul territorio stesso, quando almeno esistono tre premesse:

- basi organizzative e logistiche della sede;
- intendimenti pedagogici e metodologici affini tra gli insegnanti;
- precisi obiettivi delle attività (e/o progetto d'intersezione).

I. 5. IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

L'attitudine del/la maestro/a che suggerisce, stimola, aiuta, guida, incoraggia grazie a un valido e equilibrato rapporto educativo, maturante per il bambino come per chi educa

- non permette il sopravvento di una specifica area di attività su un'altra;
- valorizza i risultati acquisiti in ogni direzione, cosciente del fatto che il processo che porta all'azione è importante quanto il risultato ottenuto.

A In merito al **ruolo ed al profilo dell'insegnante** nella sua complessità e specificità si rimanda al capitolo V degli orientamenti programmatici.

B Anche in relazione alla **programmazione**, le considerazioni sopracitate sottolineano chiaramente l'obbligo per il/la docente di elaborare una programmazione aperta e flessibile, cioè un'irrinunciabile «bussola» per il viaggio di una scuola dell'infanzia che voglia essere sempre dalla parte del bambino.

I. 6. LA FAMIGLIA E LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La famiglia è la sede prima dell'educazione del bambino, dove per educare si può intendere tutto ciò che porta allo sviluppo globale ed equilibrato dell'individuo.

La scuola dell'infanzia, primo gradino del sistema scolastico, accoglie il bambino che proviene dall'istituzione familiare e deve tendere alla risposta dei suoi bisogni che vanno da quello di sicurezza a quello di conoscere, dal bisogno di giocare a quello di essere ascoltato.

È questa la prima istituzione extrafamiliare che incontra: da qui la necessità di costruire un corretto rapporto scuola-famiglia che, nel rispetto delle specifiche competenze, riesca a dargli soprattutto sicurezza.

In un'epoca di instabilità e di cambiamenti, è sempre più difficile per l'insegnante trovare nuove sinergie nei rapporti con le famiglie. Pur considerando le diversità insite nei nuclei familiari, presenti nelle culture del territorio, nei gruppi sociali, è importante interagire, ascoltare le visioni dei problemi da differenti angolature, pensando non solo alle aspettative della scuola nei confronti delle famiglie, ma anche delle attese di quest'ultime verso l'istituzione. Se scuola e famiglia riusciranno a collaborare e ad essere coerenti nel rispondere ai bisogni-diritti del figlio/allievo, lo avremo veramente rispettato in quanto persona, in quanto valore.

I. 7. LA SCUOLA DELL'INFANZIA E LA SCUOLA ELEMENTARE: NECESSITÀ DI CONTINUITÀ EDUCATIVA

Al termine del ciclo prescolastico il bambino passa alla scuola elementare. Il bambino cambia sede scolastica e docente, trova altri spazi, altri metodi di lavoro, altre esigenze. È un momento particolare e chi gli sta vicino deve accompagnarlo in questo passaggio, in modo corretto e equilibrato. La famiglia non deve ignorare questo cambiamento né enfatizzarlo, ma viverlo nel modo più naturale possibile, osservando il bambino, ascoltandolo, rispettandolo nei suoi ritmi e nei suoi bisogni.

L'atteggiamento dell'insegnante, inteso a favorire la continuità educativa, è la condizione che può garantire un passaggio armonioso tra scuola dell'infanzia e scuola elementare. Per facilitarne il percorso è importante che i docenti dei due settori, pur nella loro specificità e autonomia, garantiscano coerenza negli approcci metodologici, nei ritmi, con l'obiettivo primo di rispettare ogni bambino. Ognuno, senza travalicare il proprio ruolo o senza sostituire l'altro, può migliorare, arricchire e stimolare il processo conoscitivo del bambino evitando ripetizioni inutili, fratture o incoerenze pericolose. Ogni educatore, a qualsiasi livello insegni, dovrebbe ritenere essenziale comprendere il patrimonio conoscitivo del singolo allievo nel momento in cui lo incontra per la prima volta. Ciò significa non prescindere dalla considerazione delle conoscenze costruite nei fertili anni della scuola dell'infanzia: una reale continuità educativa deve mettere il bambino nella condizione di riconoscere le «tracce» del proprio percorso di crescita e di ritrovarle nella nuova scuola.

¹ Per precisione si ricorda che, il 22 gennaio 1960, il Dipartimento della pubblica educazione emanava un «Regolamento –Programma per la casa dei bambini», entrato in vigore con l'anno scolastico 1960/61, di cui si parla nel Rendiconto del Consiglio di Stato, gestione 1960.

II. Aspetti organizzativi e didattici

II. 1. TEMPI E AREE DI ATTIVITÀ

La scuola dell'infanzia non segue un programma rigido, ma si sforza di adattare l'azione educativa alle possibilità del bambino, nel rispetto della persona e delle sue caratteristiche. Le attività proposte si dividono in quattro aree di ugual valore centrate sullo sviluppo armonico della sua personalità. Il tempo riservato allo sviluppo delle aree educative non è fissato secondo un orario settimanale stretto, né secondo una ripartizione giornaliera minuziosa.

La giornata alla scuola dell'infanzia è suddivisa in tre fasce:

I fascia (mattino) con tre momenti indicativi;

II fascia (pranzo e riposo) con due momenti indicativi;

III fascia (pomeriggio) con due momenti indicativi.

Questi momenti rappresentativi del fare quotidiano favoriscono l'acquisizione di ritmi e regole che possono diventare per il bambino punti di riferimento nell'organizzazione delle sequenze temporali e nella ricostruzione della «memoria giornaliera». Per l'impostazione programmatica si considera il bambino nella sua globalità e lo si pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento, attivando quattro grandi dimensioni:

- la dimensione socioaffettiva-morale
- la dimensione psicomotoria
- la dimensione espressiva
- la dimensione cognitiva

Si sviluppano queste dimensioni attraverso quattro aree:

– area affettiva e sociale (*socialità, autonomia, senso morale, immagine di sé*)

– area percettiva e psicomotoria (*educazione delle percezioni, ed. fisica*)

– area espressiva e comunicativa (*ed. all'espressività, ed. linguistica, ed. musicale*)

– area cognitiva (*ed. alla lettura d'ambiente, ed. logico-matematica, ed. «scientifica»*)

II. 2. IL GIOCO, TESSUTO CONNETTIVO DEI CAMPI DI ATTIVITÀ

Partendo dalla corporeità come approccio alla conoscenza, i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino devono attivarsi attraverso il **gioco** o meglio attraverso un **clima ludico** all'interno della sezione.

Il gioco espressivo e cognitivo, considerato come la più naturale e più produttiva occasione di sviluppo e apprendimento gli permette di mettere in azione le sue capacità, di sviluppare la sua autonomia, di integrarsi nella vita di gruppo. Il gioco è fonte di sviluppo, il gioco è immaginazione, il gioco è relazione, il gioco è apprendimento.

L'attività ludica rappresenta una situazione ideale, naturale e non artificiosa per assolvere una duplice funzione: la conoscenza del mondo esterno e la progressiva presa di coscienza di sé.

L'esercizio, il simbolo e la regola costituiscono gli elementi specifici delle varie attività ludiche; nel gioco simbolico in particolare emerge la continua evoluzione dal polo dell'immaginazione a quello delle regole. Il gioco, generatore di tensione, è una continua messa in crisi dell'equilibrio tra immaginazione e realtà, tra interno ed esterno, tra percezione e significato che rende possibile il raggiungimento di un nuovo equilibrio più elevato, che favorisce così il processo di sviluppo.

II. 3. L'AMBIENTE COME SFONDO DELLE ESPERIENZE DEL BAMBINO

Nella relazione bambino e ambiente consideriamo l'ambiente naturale legato alla territorialità e l'ambiente sociale. La lettura e l'analisi del territorio hanno lo scopo di introdurre nella scuola gli strumenti più adeguati di approccio all'ambiente, all'interno di tutte le aree educative, che assumono significato di trasversalità e di collegamento tra i diversi campi di esperienza. Particolare attenzione va posta alla scelta delle attività da proporre ai bambini, tenendo conto delle modalità metacognitive degli stessi, che sono più predisposti ad autoapprendimenti che implicano l'esplorazione, l'errore, la ripetizione ecc. In altre parole il bambino fa le sue esperienze in questo ambiente, dove sono presenti vari contesti (psicologico, territoriale e culturale) che diventa quindi un'occasione di apprendimento di abilità (percettive, logiche, linguistiche, espressive) che toccano tutte le aree, ma anche d'incontro tra varie culture e persone. L'approccio all'ambiente con i bambini della scuola dell'infanzia può avvenire attraverso due livelli di linguaggi:

- linguaggio del corpo (plastico manipolativo, mimico, gestuale, grafico, sonoro, verbale);
- linguaggio dell'ambiente (codici percettivi, logici, linguistici, culturali, del territorio naturale e sociale).

III. Aspetti legati alle dimensioni

III. 1. SOCIOAFFETTIVA-MORALE

Chiamato a vivere progressivamente in una variata rete di rapporti, il bambino dovrà prendere coscienza di sé e si manifesterà sempre più come individuo attraverso il controllo e la regolazione delle relazioni interpersonali. Il problema dell'identità è dunque collegato all'essere «con» gli altri. Pertanto è importante attivare quelle esperienze che favoriscono l'acquisizione di norme e l'interiorizzazione di valori, tendenti ad appropriarsi di comportamenti sociali adeguati. L'educazione emotiva o socioaffettiva diventa quindi mezzo e fine per uno sviluppo armonico della personalità dell'individuo.

Educare ad avere consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni, a saperli esprimere e controllare, a saper vivere assieme agli altri con serenità senza sopraffare o essere sopraffatti. In questo quadro la scuola dell'infanzia deve consentire al bambino di raggiungere traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia e alle competenze.

L'educazione affettiva e sociale non rappresenta un settore specifico, identificabile in attività o esercizi particolari, ma consiste nella trama attraverso cui si sviluppano tutte le altre attività. In tale ambito si eviterà di distinguere gli obiettivi educativi in precise categorie, ma si individueranno piste orientative tendenti ad integrare le finalità della scuola dell'infanzia, esplicitandone nella programmazione il quadro di riferimento.

Esperienze programmate, anche se stimolate dal gioco o da eventi occasionali, aiuteranno il bambino a:

- scoprire l'esistenza dell'altro e adattarsi alla sua presenza attraverso lo sviluppo di forme volontarie di amicizia (a partire dallo scambio di giochi e materiale fino a sentimenti e pensieri);
- essere capace di comprendere i bisogni dell'altro e superare il proprio punto di vista attraverso l'esercizio di processi che implicano la padronanza degli impulsi (saper aspettare, accettare cambiamenti, tollerare ...);
- accettare la diversità; –vivere la propria autonomia fisica attraverso l'acquisizione di esperienze che consentono la formazione dello spirito di iniziativa, di indipendenza (utilizzare i tempi vuoti scegliendo un'attività, eseguire giochi di ruolo ...);
- vivere in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, esprimendoli, controllandoli (superare paure, conflitti e difficoltà) e costruendo una buona immagine di sé;
- definire in termini pratici regole e comportamenti condivisi dal gruppo sezione e applicarli. 14 Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia

III. 2. PSICOMOTORIA

L'esperienza corporea e motoria ha un ruolo importante nello sviluppo del bambino, per il quale il movimento è il primo mezzo d'espressione e d'esplorazione dello spazio, degli oggetti e delle persone. Il corpo è un veicolo indispensabile con il quale viaggia, scopre e sperimenta entrando in contatto con le singole attività.

L'educazione fisica è difficilmente inseribile quale disciplina autonoma nella scuola dell'infanzia. Essa coinvolge in larga misura il processo educativo e necessita di una continua collaborazione con le altre componenti formative.

Struttura corporea, facoltà intellettive e affettività devono formare un insieme organico in modo da legare l'azione alla conoscenza. Nella traduzione pratica questi concetti si dovrebbero congiungere portando ad un'educazione globale che consideri il movimento nella sua azione dinamica, psicomotoria ed espressiva, dove emotività e conoscenza si uniscono in un momento vitale.

È quindi fondamentale considerare nel bambino in movimento, oltre alla fisicità, anche la sua storia corporeo-sensoriale che permette pure l'organizzazione delle percezioni, dell'attenzione, della memoria, del pensiero e dei differenti linguaggi.

L'educazione fisica deve essere integrata in un processo globale, con il corpo protagonista del progetto educativo, responsabile dell'acquisizione di concetti importanti attraverso sensazioni e messaggi di natura diversa. L'intenzione di fondo è quella di non dividere l'educazione fisica dal resto delle attività.

Le proposte partono da una disciplina che trova nel movimento e nel gesto la sua ispirazione, ma che deve possedere un legame diretto con altre componenti quali la rappresentazione grafica, il suono e il linguaggio verbale.

III. 3. ESPRESSIVA

Nell'insieme delle finalità relative alla scuola dell'infanzia, l'educazione all'espressività ed **in particolare quella grafico-pittorica** occupa indiscutibilmente un posto di grande rilievo.

Tra le possibili ragioni a sostegno di quest'affermazione, il bisogno quotidiano del bambino di animare una superficie bianca con segni e tracciati variegati è l'argomento più convincente per giustificare un'adeguata preparazione teorico-didattica in grado di favorire e sviluppare il ripetersi dell'esperienza grafica primordiale del bambino.

Le prime produzioni infantili nel campo del disegno sono considerate, per il loro carattere immediato, come il risultato di un fare spontaneo e naturale. In tal modo una particolare concezione dell'espressione plastica del bambino, da parte

dell'adulto, ha contribuito a diffondere un indirizzo didattico in cui prevale l'idea, sicuramente nobile e pedagogicamente corretta, di tutelare la libera espressione in quanto dono prezioso, dimenticando però la componente legata alla crescita armonica ed articolata di tale predisposizione, possibile unicamente nella relazione attiva docente-bambino.

In quest'ottica l'insegnante è tenuto/a ad interagire con l'allievo sul piano di un fare propositivo atto a stimolare la scoperta e la ricerca di una forma in grado di visualizzare gli intenti espressivi del bambino. Sarà quindi fondamentale riconsiderare l'attività grafico-pittorica come linguaggio regolato da leggi interne proprie e sottoposto, durante la fascia d'età relativa al periodo della scuola dell'infanzia, a trasformazioni repentine che avvengono sempre nel senso di una continuità evolutiva intesa come correzione ed adattamento degli schemi rappresentativi di base in funzione delle diverse occasioni raffigurative.

In questo processo di sviluppo la sperimentazione tecnica merita un'attenzione particolare. La possibilità di provare modalità esecutive alternative e materiali variegati in grado di stimolare la fantasia combinatoria del bambino è vista come un momento di arricchimento delle proprie risorse. Se in questo tipo di attività prevale in primo luogo la dimensione ludica, legata al piacere della scoperta, non bisogna sottovalutare il senso di un'operazione finalizzata pur sempre all'applicazione differita delle stesse conquiste tecniche all'interno di un'intenzionalità espressivo-comunicativa. Pur ribadendo la specificità del medium iconico, questo va considerato, conformemente ai principi della scuola dell'infanzia e nel rispetto di una marcata unità psico-fisica del bambino, **in relazione dinamica con gli altri linguaggi, verbali e non.**

La dimensione plastico-manipolativa, caratterizzata dal graduale passaggio dalla superficie al volume, presenta a livello di presupposti di partenza forti analogie con il disegno. Infatti, all'origine ritroviamo tutta una serie di bisogni naturali che si traducono in azioni che, per la loro intensità e continuità, meritano di essere riprese e potenziate in un'ottica educativa. Il diffuso bisogno di toccare, di impastare, di graffiare, di combinare, di costruire è quindi all'origine di una pratica espressivo-conoscitiva attraverso la quale il bambino, esprimendosi, impara a conoscere il mondo a lui circostante. Compito della scuola dell'infanzia sarà proprio quello di non interrompere l'esercizio spontaneo di queste pratiche selvagge, cercando nel contempo di potenziarle ed affinarle attraverso un'istituzionalizzazione delle stesse. In tal modo –ai cosiddetti medium di fortuna –si affiancheranno materiali più strutturati, mentre una modalità di lavoro centrata soprattutto sulla scoperta attiva delle potenzialità creative, offerte da uno o più materiali, favorirà un approccio meno direttivo e più attento alle reali esigenze del bambino.

Infine, alla dimensione produttiva, s'accompagna quella fruitiva o percettiva volta a favorire **una prima relazione estetica** con il mondo naturale e con l'immagine in generale.

Attraverso un esercizio regolare di **lettura visiva** il bambino potrà sviluppare una prima forma di sensibilità e soprattutto quella capacità fondamentale di discernimento tra ciò che merita di essere visto e ciò che invece non è degno della nostra attenzione.

Sul piano dell'espressività l'attenzione degli orientamenti va anche **all'educazione ritmico-musicale**.

La finalità dell'attività musicale nella scuola dell'infanzia è quella di permettere al bambino di porsi di fronte alla realtà musicale, di esplorare, riconoscere, manipolare le componenti del fenomeno sonoro per acquisire la capacità di interpretare e produrre musica.

L'esperienza musicale del bambino deve:

- rispondere alla necessità della sua crescita globale, quindi considerare i tre ambiti fondamentali e interagenti del suo sviluppo: la socialità, l'affettività, la cognitività;
- permettere di intendere la musica in senso ampio, quale realtà polivalente;
- permettere di «fare musica» in modo attivo e creativo.

Sei sono gli aspetti da considerare per la formulazione degli obiettivi didattici:

- educazione dell'orecchio
- educazione della voce
- educazione al senso ritmico
- sviluppo delle capacità di ascolto e di concentrazione
- sviluppo delle capacità di interpretazione
- sviluppo della creatività musicale.

Il ritmo può essere definito in termini di fare ordine nel tempo, di dare struttura a un pulsare di fondo, a un succedere di battiti, di suoni di una certa regolarità.

L'educazione ritmica offre un vasto campo di risorse all'insegnante, preoccupato di sviluppare l'organizzazione temporale del bambino; il docente lo porterà a prendere coscienza non solo dei ritmi musicali, ma di quelli che punteggiano la quotidianità (vestirsi, mangiare, camminare, correre, parlare ...).

Per l'insegnante si tratta quindi di fare educazione musicale non come categoria chiusa, ma come momento importante dell'azione educativa inserita nel curricolo; di conseguenza scaturisce la necessità di precisare gli obiettivi da raggiungere nel corso dell'intero ciclo prescolastico e di non limitarsi a proporre attività disorganiche, improvvisate o poco graduali rispetto alle potenzialità del bambino.

III. 4. COGNITIVA

A L'educazione alla comunicazione

Mezzo di **espressione** e di **comunicazione**, la lingua è acquisita dal bambino fin dai primi anni di vita. Compito della scuola è proseguire questo apprendimento per permettergli di esprimersi a livello verbale e di poter comprendere quello che viene detto.

Acquisizione del linguaggio orale quale espressione, articolazione, pronuncia; sviluppo del linguaggio attraverso l'apprendimento di un primo bagaglio lessicale e l'esercitazione di strutture sintattiche semplici.

Quindi attenzione al linguaggio e alle sue diverse funzioni:

- espressivo-comunicativa, che permette di comunicare le proprie scoperte e conoscenze, di esprimere i sentimenti, di chiedere spiegazioni e –nel contempo –di ascoltare e capire gli altri;
- logico-conoscitiva, che permette di denominare gli oggetti, le persone e le loro qualità; di cogliere analogie e differenze; di operare con i simboli, di utilizzare strutture linguistiche;
- creativa, che permette un uso libero e fantastico dell'espressione verbale, interagendo con la funzione logica e espressivo-comunicativa.

Altri ambiti legati alla comunicazione possono essere quelli che vengono definiti come comunicazione iconica che attraverso l'educazione all'immagine offerta dai nuovi media necessitano di una maggiore consapevolezza da parte degli insegnanti, ma anche delle famiglie. Risulta quindi importante stimolare, guidare e aiutare il bambino a diventare sempre più critico nel cogliere i messaggi che i nuovi mezzi offrono, permettendo uno sviluppo trasversale di abilità.

Ancora una volta la sensibilità dell'insegnante è sollecitata nella ricerca di strategie e metodologie adeguate, finalizzate all'approccio ludico e esplorativo ai nuovi media.

Dopo aver appreso il linguaggio degli affetti, quello verbale e non, il bambino scopre la lingua scritta attraverso il mondo che lo circonda. L'apprendimento del leggere e dello scrivere non è un fatto discontinuo, un passaggio brusco da un non sapere ad un sapere: il bambino che entra alla scuola dell'obbligo si trova in un qualche punto di una lunga evoluzione iniziata molto prima. La sua teoria linguistica –vista come insieme di idee e regole sulla lingua orale e scritta –è costruita attraverso osservazioni, esperienze con i pari e con gli adulti.

Attraverso esperienze indirette di uso del linguaggio scritto e leggendo in quel cesto di segni che è l'ambiente, arriva progressivamente a comprendere che il linguaggio scritto ha una funzione sociale e comunicativa.

B La lettura d'ambiente

La lettura d'ambiente alla scuola dell'infanzia può esplicitarsi attraverso molteplici proposte, quali:

- un'attenta osservazione degli spazi interni della scuola
- una prima lettura dell'ambiente esterno per coglierne i segnali e leggere per indizi
- una lettura di immagini
- una lettura per anticipazioni dei messaggi scritti, prodotti dall'adulto e dal bambino
- un percorso tra i diversi angoli presenti in aula (l'angolo della casa, del negozio, dei travestimenti; l'angolo-biblioteca, l'angolo della scrittura).

Gli obiettivi di un tale percorso possono così essere sintetizzati:

- familiarizzare il bambino con lo scritto
- far scoprire la funzione comunicativa del linguaggio
- mettere il bambino in situazioni in cui può scoprire il valore della lettura
- sviluppare la voglia di scrivere
- **creare nel bambino il comportamento del vero lettore.**

Questi sono scopi ambiziosi, ma non snaturano le finalità della scuola dell'infanzia se sono sorretti da approcci metodologici adeguati e da una figura di insegnante aperto/a, che crea un clima ludico e un ambiente stimolante per il bambino costruttore della sua conoscenza.

C L'educazione logico-matematica

La scuola dell'infanzia non è luogo d'insegnamento di discipline. Non si tratta perciò di presentare concetti o anticipare contenuti tipici della scuola elementare, ma di lavorare con situazioni che presentano una valenza matematica.

I bambini nella scuola dell'infanzia non fanno matematica, ma esperienze per avviare abilità di tipo profondo espresse nel linguaggio e nell'atteggiamento positivo verso la ricerca di soluzioni in ambito matematico: il tutto sul terreno della quotidianità, cioè dei vari momenti ricorrenti che si susseguono nella giornata educativa.

Quattro sono le piste privilegiate per l'approccio programmatico alla matematica.

– La matematica e il linguaggio naturale

Scopo di attività simili è quello di «operare riflessioni su»: in questo caso l'oggetto di interesse non sono i numeri, le favole o le forme, ma la lingua naturale. Sono attività formative in senso generale in quanto abitano all'ascolto, alla riflessione, alla contestualizzazione; invitano alla discussione, formano un atteggiamento critico.

– I giochi con le forme

Attraverso le tante opportunità che offrono le esperienze di costruzione, di piastrellatura, di colorazione, di trasformazioni, il bambino scopre e distingue le forme presenti nell'ambiente che lo circonda. L'insegnante coglie queste esperienze e conoscenze, le valorizza e aiuta i bambini a metterle in ordine ed a diventarne consapevoli.

– I percorsi

Tutte le attività che rientrano in questo gruppo sono volte a favorire l'orientamento e l'organizzazione spaziale, la conoscenza dell'ambiente, le abilità motorie e non ultime le abilità linguistiche. Effettuare percorsi, saperli rappresentare graficamente e descrivere oralmente sono requisiti indispensabili per la matematica.

– Le attività con i numeri

Il mondo è pieno di numeri, quindi risulta importante valorizzare le precedenti esperienze dei bambini nel contare e nel riconoscere simboli numerici, fatte nei contesti di gioco e di vita familiare e sociale.

D L'educazione scientifica

Una lettura dell'area matematica, per non essere frammentaria, deve tener conto delle altre aree, soprattutto dei due campi più affini: la lingua e le scienze. La forte curiosità del bambino richiede una prima «**alfabetizzazione scientifica**» che dovrebbe suggerire –attraverso la manipolazione di materiali diversi –semplici ipotesi in riferimento ad alcuni fenomeni della natura o ad esperimenti realizzati nell'ambiente scolastico.

La possibilità di «fare scienze in prima persona» porta il bambino a cercare e trovare risposte ai suoi «come», ai suoi «perché» e ad acquisire i primi concetti scientifici attraverso le prime procedure d'indagine. L'approccio scientifico può essere avviato fin dai tre anni e proseguito con gradualità nel rispetto delle esperienze reali del bambino, delle sue motivazioni, della sua evoluzione.

Risvegliare nel bambino la curiosità scientifica può portarlo a vivere e capire il quotidiano come un'avventura, dove piante, animali, oggetti inanimati, fenomeni naturali sono fonti di esplorazione e scoperte che toccano non solo la conoscenza, ma anche gli aspetti affettivi della personalità. Giochi e occasioni didattiche dovrebbero favorire il superamento dell'egocentrismo, con riferimento particolare all'animismo, all'artificialismo, al realismo nominale.

IV. La mappa pedagogica e i suoi elementi principali

IV. 1. AREE DI ATTIVITÀ E OBIETTIVI SPECIFICI

La necessità di elaborare una mappa pedagogica corrisponde al bisogno di disporre di una lista di obiettivi finali che indicano supposti traguardi raggiungibili al termine del ciclo prescolastico, in altre parole di possedere linee di tendenza, non prescrittive ma adattate alle possibilità del bambino. In tale ambito l'**osservazione** deve essere considerata un momento particolare e privilegiato in cui diventi possibile ricondurre in unità i molteplici aspetti della personalità del soggetto, inserendoli in un progetto educativo specifico.

Intesa in tal senso l'osservazione si riallaccia al tema della programmazione educativa, diventando al contempo per l'insegnante strumento di professionalità ed elemento per la sua formazione teorica. L'osservazione è utilizzata ai fini della costruzione di una progettazione pedagogica puntuale ed in linea con i bisogni di sviluppo fisico e psichico del bambino, ma è preziosa anche per conoscere le modalità di relazione dei bambini nei confronti dei pari e degli adulti. Ne consegue che l'insegnante è elemento insostituibile di mediazione tra allievi, conoscenze, abilità, competenze, in un clima ludico che possa veramente stimolare il bambino verso il piacere della «curiosità».

Nell'elaborazione della mappa pedagogica si fa riferimento ai campi di attività citati all'inizio per evidenziarne i possibili obiettivi specifici. Queste indicazioni –forzatamente elencate e suddivise per area per ragioni di chiarezza –costituiscono delle linee di tendenza al momento della stesura della/e programmazione/i e dei momenti di verifica e valutazione finale. Nella stesura l'insegnante avrà cura di non dimenticare il bambino nella sua globalità, il suo contesto culturale, le sue diverse potenzialità.

IV. 1. 1. Area socioaffettiva e morale

Lo sviluppo della socializzazione e dell'autonomia sono «finalità cardine» della scuola dell'infanzia; nell'area affettiva e sociale, trasversale alle altre, il/la docente dovrà favorire lo sviluppo della socialità, dell'autonomia, del senso morale, dell'immagine di sé. Nell'atteggiamento del bambino l'insegnante potrà seguire il suo **sviluppo socioaffettivo** osservando nella **quotidianità** i suoi comportamenti.

Per il bambino significa ...

- Cercare la compagnia di altri bambini
- Altri bambini cercano la sua compagnia
- Giocare con altri bambini
- Adattarsi facilmente a situazioni nuove (persone, oggetti, regole ...)
- Riuscire a rispettare le abituali consegne (riordinare il proprio materiale, terminare un'attività intrapresa ...)
- Saper svolgere un'attività senza dover essere seguito continuamente
- Interiorizzare le principali regole della vita sociale alla scuola dell'infanzia
- Ricercare l'attenzione o assumere un comportamento «disturbatorio»
- Cercare di dominare o intimidire altri bambini
- Diventare aggressivo, passivo, imbronciarsi quando è criticato o rimproverato
- Dimostrare aggressività verso uno o più bambini
- Esprimere a livello verbale e/o corporeo il suo affetto o altri sentimenti:
 - verso altri bambini
 - verso l'insegnante
 - verso altre persone
- Cercare aiuto quando è in difficoltà
- Cercare di risolvere i conflitti:
 - cooperando con gli altri
 - contrapponendosi agli altri

Oltre a queste finalità formative, all'interno dell'area affettiva e sociale sono pure considerate l'educazione alimentare, l'educazione igienico-sanitaria e l'educazione stradale.

Alla scuola dell'infanzia sono importanti anche i momenti di **vita pratica**.

Queste azioni dovrebbero essere vissute dai bambini come:

- opportunità di crescita
- possibilità di autogestione di uno spazio
- conferma di saper fare da soli (autonomia pratica)
- parte integrante del vivere nella scuola da protagonisti
- piacevole emozione di curarsi di sé e degli altri.

Nella realtà ticinese, la refezione è parte integrante dell'attività educativa: un'attiva impostazione di tale momento tocca tutte le aree presenti negli orientamenti programmatici.

In particolare il pranzo è visto come esperienza di:

- convivenza sociale
- aiuto reciproco
- acquisizione di norme igieniche fondamentali
- acquisizione di regole e ruoli
- educazione alimentare corretta, in altre parole educazione alla salute.

Educazione alla salute vuole anche significare sicurezza per l'infanzia. Nella nostra società diversi sono i rischi e i pericoli che minacciano la salute fisica e psichica del bambino, fin dalla prima infanzia. La scuola dell'infanzia ha –tra l'altro– il compito di educare il bambino a saper distinguere i rischi, in modo tale da far coesistere in un equilibrio produttivo **sicurezza, curiosità, autonomia**.

Il bambino deve imparare a riconoscere le fonti di pericolo e a controllarle, perché non può esserne tenuto lontano; il suo bisogno di esperienze deve essere soddisfatto e sorretto dagli adulti, ma non represso e mortificato da un'educazione restrittiva e apprensiva. Il bambino che cresce iperprotetto non potrà certo giungere ad uno sviluppo equilibrato della sua personalità; se invece potrà soddisfare il suo bisogno di esplorare oggetti, persone e luoghi, con la sicurezza di essere accettato e difeso dai rischi inutili, potrà sviluppare le sue possibilità intellettuali e affettive senza inibizioni.

IV. 1. 2. Area espressiva e comunicativa

Per l'area espressiva e comunicativa l'insegnante deve sviluppare nel bambino essenzialmente:

- A) la capacità di esprimersi e/o comunicare attraverso linguaggi non verbali –linguaggio mimico-gestuale –linguaggio iconico
- B) la capacità di espressione creativa e immaginativa
- C) la capacità di espressione ritmico-musicale
- D) la capacità di comprensione orale
- E) la capacità di espressione orale
- F) la capacità di ascolto (storie, racconti, fiabe, filastrocche)

Per il bambino significa ...

Esprimersi attraverso mezzi diversi:

- modellaggio, pittura, disegno, costruzioni
- storie spontanee (mimo, burattini ...)
- giochi vari
- musica (strumenti musicali e canto)

Comunicare attraverso la lingua/le lingue con lo scopo di:

- comprendere facilmente
- esprimersi facilmente
- interagire sia con l'insegnante, sia con gli altri bambini
- utilizzare la lingua italiana
- con un repertorio lessicale variato
- con delle competenze semantiche e morfosintattiche

IV. 1. 3. Area percettiva e psicomotoria

Per l'area percettiva e psicomotoria l'insegnante deve sviluppare essenzialmente:

- G) la capacità di conoscenza senso-percettiva della realtà –percezioni tattili –percezioni visive –percezioni uditive –percezioni olfattive –percezioni gustative
- H) la capacità di ascolto dei suoni (singoli e organizzati)
- I) la capacità di riconoscere, discriminare, riprodurre rumori e suoni
- J) la capacità di percezione dello spazio e di orientamento nello stesso
- K) la capacità di percezione del tempo e di orientamento nello stesso
- L) la capacità di percezione e rappresentazione del proprio corpo
- M) la capacità di padronanza del corpo e del movimento a livello globale
- N) la capacità di padronanza del corpo e del movimento in rapporto alla motricità fine
- O) l'approccio ludico e esplorativo ai nuovi media

Per il bambino significa ...

- Acquisire le funzioni dei vari canali sensoriali (vista, udito, tatto ...)
- Discriminare le qualità sensibili dell'oggetto (forme, colori, dimensioni ...)
- Riconoscere, discriminare, riprodurre rumori e suoni
- Orientarsi nello spazio (sopra/sotto, fuori/dentro, davanti/dietro ...)
- Orientarsi nel tempo (prima/dopo, ieri/oggi/domani, lento/veloce ...)
- Percepire il proprio corpo
- Rappresentare il proprio corpo
- Essere «a suo agio» nel corpo
- Riuscire a «distendersi» completamente
- Spostarsi e/o esprimersi in maniera coordinata durante:
 - le attività di ritmica
 - i giochi di movimento
- Avere la padronanza delle tecniche di base e dei nuovi materiali multimediali

IV. 1. 4. Area cognitiva

Per l'area cognitiva l'insegnante deve sviluppare essenzialmente:

- P) la capacità di discriminazione (cogliere differenze, somiglianze, corrispondenze)*
- Q) la capacità di generalizzazione (effettuare classificazioni, seriazioni)*
- R) la capacità di astrazione*
- S) la capacità di comprendere gli aspetti e i significati della realtà*
- T) la capacità di stabilire nessi causali*
- U) la capacità di leggere simboli e segni dell'ambiente circostante*
- V) la capacità di riconoscere i segni grafici dei numeri, distinguendoli da altri*
- Z) la capacità di contare piccole quantità*

Per il bambino significa ...

- Interessarsi regolarmente alle attività di gruppo
- Portare idee sue
- Discriminare oggetti attraverso relazioni di vicinanza, ordine, corrispondenza
- Effettuare classificazioni, seriazioni
- Dimostrare una «curiosità scientifica» (porre domande, chiedere spiegazioni, «guardarsi attorno», esplorare l'ambiente e le cose) per comprendere gli aspetti e i significati della realtà
- Sapere stabilire nessi causali
- Dimostrare interesse per la lettura
- Dimostrare interesse per la scrittura
- Riconoscere simboli e segni trovati nell'ambiente
- Dare significato a simboli e segni trovati nell'ambiente
- Riprodurre segni trovati nell'ambiente
- Dimostrare interesse per i numeri
- Recitare la serie dei numeri fino al limite conosciuto
- Sapere contare piccole quantità
- Riconoscere senza contare piccole quantità
- Utilizzare la serie dei numeri interi come strategia per confrontare quantità diverse

V. Il ruolo e il profilo del/la docente di scuola dell'infanzia nella sua complessità e specificità

V. 1. GLI SPAZI EDUCATIVI

L'organizzazione degli spazi educativi deve essere predisposta dall'insegnante già all'inizio dell'anno scolastico; questo permette al bambino di avere il primo impatto con una realtà accogliente e di facile lettura. In seguito **ogni spazio e angolo opportunamente ed adeguatamente strutturati** saranno rivisitati a dipendenza delle necessità che via via sorgeranno nel percorso educativo con il gruppo.

La periodica rivisitazione degli angoli, soprattutto quelli tradizionali, dovrà permettere di offrire opportunità educative stimolanti, favorevoli all'apprendimento e rappresentative del lavoro svolto.

Da queste considerazioni si può comprendere come il bambino stesso e l'insegnante siano «costruttori» dell'ambiente e come lo spazio assuma:

- una dimensione fisica
- una dimensione funzionale
- una dimensione pedagogica

V. 2. L'ATTITUDINE DELL'INSEGNANTE

L'attitudine dell'insegnante, il suo modo di essere docente, il suo stile di conduzione sono il veicolo primo nel processo di apprendimento-insegnamento. Essa è strutturata sul doppio versante del saper essere e del saper fare.

Sul piano del **saper essere** cinque sono gli elementi che concorrono a favorire la relazione educativa:

- a) la responsabilità educativa che il ruolo gli/le affida

- b) una corretta disponibilità affettiva
- c) una versatilità comunicativa, intesa come capacità di esprimersi in modo appropriato facendo anche ricorso a differenti codici comunicativi
- d) il rispetto del bambino nella sua diversità e pluriculturalità
- e) la consapevolezza dell'agire educativo (conoscenza del perché faccio ciò che faccio).

Sul piano del **saper fare** tre sono i tipi di stimolazione da considerare:

- **socializzanti**, volti all'interazione all'interno della sezione, alla quotidianità del vivere assieme, all'acquisizione sia di regole che riguardano l'organizzazione scolastica, sia di regole che più direttamente si riferiscono alle richieste, alle aspettative comportamentali nei confronti dei bambini;
- **affettive**, volti al bisogno di sicurezza, di autonomia, di autostima, al senso di fiducia;
- **cognitive**, volti a sviluppare tutte le abilità e potenzialità presenti nel bambino in età prescolare.

Il concetto di cognitivo va inteso in senso estensivo: come integrazione anche degli aspetti corporei e espressivi, come scelta del giusto momento senza anticipazioni intempestive (non prima, non dopo).

L'attuale idea di sviluppo considera la competenza cognitiva come un fattore di equilibrio della persona in riferimento ai suoi bisogni affettivi e sociali ed alla necessità di valori che orientino le sue azioni.

Tra le modalità di relazione con il gruppo si sottolineano in particolare la verticalità e l'orizzontalità.

La verticalità, pur con i suoi vantaggi, non deve essere tale da sostituire l'insegnamento del/la docente all'attività del bambino, per non portare quest'ultimo alla passività, alla «rigidità» nelle risposte agli stimoli.

L'orizzontalità favorisce la partecipazione, la problematizzazione, la «curiosità» del bambino: non deve però tradursi, per il bambino, in perdita del punto di riferimento che il/la docente deve costituire.

L'abilità dell'insegnante sta nella flessibilità d'uso motivato delle diverse modalità di relazione: **la funzione dell'insegnante è quella dell'animatore capace di stimolare il confronto tra bambini nella scoperta/conoscenza della realtà esterna e interna, attraverso numerose occasioni di lavoro di gruppo (gruppo sezione e/o piccoli gruppi) utilizzando e ricreando nell'ambiente scolastico situazioni problematiche e pertinenti (non artificiali) dotate soprattutto di senso.**

V. 3. L'ESPRESSIONE VERBALE E NON NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Pur ammettendo che la relazione educativa è centrata sulla verbalizzazione, non si deve trascurare il fatto che i linguaggi non verbali sono largamente presenti nel bambino che frequenta la scuola dell'infanzia, in particolare del I e II livello e soprattutto se di lingua straniera.

Le sue diverse azioni sono cariche di valenze comunicative: dalla ricerca dell'adulto all'avvicinamento fisico ai compagni, dall'approccio con i materiali di gioco all'esplorazione dello spazio; dalla volontà di «consenso» nel gruppo al desiderio di autonomia.

Di conseguenza anche l'insegnante deve adattare le sue modalità di porsi a livello gestuale, deve variare il tono di voce in relazione alle situazioni, il ritmo espositivo, i rinforzi verbali e/o non verbali, i canali comunicativi. Anche la proprietà e la qualità del linguaggio hanno la loro valenza comunicativa, espressiva, conoscitiva, educativa.

Nella scuola dell'infanzia, dove i momenti e le attività legate all'ascolto si connotano come le più rilevanti opportunità a disposizione dell'insegnante, assume fondamentale importanza la **narrazione**, in tutte le sue forme e in tutta la sua suggestione evocativa. L'adulto lettore porta il bambino nel magico mondo della narrazione, si immedesima nelle situazioni e nei personaggi, presta loro i suoi sentimenti, la sua mimica, la sua gestualità. In tale ambito, un ruolo privilegiato è assunto dalla **fiaba** come contesto di autentica integrazione dei linguaggi.

V. 4. LA PROGRAMMAZIONE COME IRRINUNCIABILE «BUSSOLA»

Una componente importante del lavoro dell'insegnante riguarda la capacità di **programmare** e realizzare itinerari didattici che promuovono la crescita cognitiva e socioaffettiva del bambino, tenendo conto della necessità di saper cogliere l'imprevisto e di conseguenza adattare il percorso.

Per una proposta di contenuti validi, essenziali, **significativi**, rispondenti alle esigenze del bambino occorre riflettere:

- a) sulle proprie conoscenze e informazioni;
- b) sulle opportunità ambientali (risorse della sede, dell'istituto, del territorio);
- c) sui bisogni del singolo bambino e gruppo sezione;
- d) su strumenti, sussidi, tecniche.

Alla base di un buon intervento educativo sta l'**osservazione del bambino** che assume un'importanza determinante in quanto consente – grazie alla conoscenza diretta – di progettare gli interventi didattici.

L'indagine sul processo di apprendimento evidenzia l'importanza della **motivazione all'apprendere**: per il bambino dai 3 ai 6/7 anni significa che la risposta ai suoi bisogni di base, la considerazione delle esperienze vissute nell'ambito

familiare, le capacità apprese in modo informale nei primi tre anni di vita motivano l'adattamento all'ambiente e costituiscono il punto di partenza del percorso educativo nella scuola dell'infanzia.

L'insegnante elabora una programmazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione coerente con lo sviluppo del bambino, capace di sollecitare tutte le sue potenzialità e da svolgere nei diversi campi di esperienza.

Una progettualità dinamica non può non considerare un «prima» e un «dopo» sia all'interno dell'anno scolastico, sia lungo il curriculum stesso del bambino che giunge nella prima istituzione extrafamiliare e che passerà poi alla scuola elementare.

Indispensabile è scegliere e valutare le **metodologie**, affinché non siano in contrasto con le finalità della scuola dell'infanzia: quindi evitare un approccio legato alle anticipazioni, agli scolasticismi, ma adottare la prospettiva dell'adeguamento alla realtà del gruppo.

Se è fondamentale la consapevolezza delle mete educative che si intendono conseguire, è altrettanto importante la **valutazione** di quanto proposto sia sotto gli aspetti formali, sia sotto quelli informali e questo non solo alla fine del processo.

Le modalità di verifica e la capacità di regolazione in funzione di obiettivi, contenuti e strategie sono dimensioni essenziali della programmazione e ne caratterizzano la validità educativa, determinando le necessarie azioni correttive da parte dell'insegnante, in modo da focalizzare costantemente la programmazione sulla centralità del bambino.

Inoltre queste modalità di verifica e possibilità di regolazione sono finalizzate ad un lavoro che consente di far emergere problemi, interrogativi, difficoltà, situazioni particolari che tendono a sfuggire o che rimangono non sufficientemente valorizzate perché ovvie.

Per dirla con Howard Gardner «i momenti in cui l'insegnante valuta quello che i bambini fanno è una parte importante, ma anche perfettamente in armonia con quello che si dovrebbe sempre fare nella scuola, osservare e prendere delle decisioni su come procedere nel sostenere l'apprendimento».

Ecco in sintesi le possibili fasi di un progetto didattico:

A Preparazione teorica

- conoscenza dei contenuti
- conoscenza del soggetto
- scelta metodologica
- traduzione didattica

B Elaborazione del progetto educativo

- scelta della motivazione
- scelta degli obiettivi
- scelta delle strategie
- scelta dei mezzi e strumenti
- ipotesi di verifica

C Esecuzione

- conduzione dell'attività
- formulazione delle consegne
- adattamento agli stimoli provenienti dai bambini
- regolazione in itinere

D Valutazione

- analisi del lavoro svolto
- pratica riflessiva
- ricerca e elaborazione di soluzioni alternative

V. 5. IL RUOLO DEL/LA DOCENTE NEI CONFRONTI DELL'ADULTO

Il ruolo del/la docente di scuola dell'infanzia oggi non è solo quello di entrare in rapporto con il bambino, ma anche di costruire una relazione con l'adulto.

Quindi, oltre alle competenze culturali, si richiedono competenze relazionali per dialogare con i contesti sociali sia all'interno sia all'esterno della scuola.

Necessaria è di conseguenza la capacità di ascoltare, di farsi ascoltare, di progettare insieme, di interagire con altri operatori pur con la consapevolezza della propria identità e del proprio ruolo. Abilità specifiche, queste, che vanno ricondotte alla capacità generale di conoscere la propria natura, i propri limiti, per interrogare e interrogarsi, porsi problemi, mettersi in discussione, essere curiosi culturalmente

V. 6 IL RAPPORTO TRA LA FUNZIONE EDUCATIVA E LE FINALITÀ DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

In che misura il/la docente –nella sua pratica educativa –è coerente con gli scopi previsti e riesce a metterli in atto con appropriate strategie?

L'insegnante –nella sua pratica professionale –deve riferirsi agli indirizzi verso cui tende la scuola dell'infanzia con capacità d'adattamento continuo. Nelle proposte educative, così come nell'approccio globale, deve ricondurre il suo agire alle finalità che la struttura prescolastica si prefigge, analizzando il senso delle scelte che opera all'interno di un percorso.

La rivisitazione delle competenze teoriche e delle abilità operative deve trovare riscontro coerente nella quotidianità dell'atto educativo inserito in un «qui e ora».