

La nuova scuola materna: il posto del curriculum

*Doti. Sergio Neri
Ispettore Tecnico M.P.I.*

1. Lo scenario: il presente e il futuro

Gli Orientamenti '91 traggono origine da un insieme di fatti e di situazioni parte derivanti dai cambiamenti socio-economico-culturali che hanno contrassegnato gli oltre vent'anni che ci separano dagli Orientamenti del '69 e parte da quanto è accaduto all'interno della scuola stessa, per azione dei docenti e per pressione dei genitori e della collettività nel suo insieme.

Interessa, in questo primo paragrafo, porre attenzione ai primi fatti e situazioni condensandoli in quattro fattori che riteniamo determinanti ai fini della comprensione dell'ispirazione più profonda e meno immediatamente legata al presente che hanno presieduto, più o meno consapevolmente, alla stesura del testo attuale.

a) La scolarità lunga

Un fenomeno che contraddistingue i Paesi industrializzati, e ancor più quelli fortemente terziarizzati o postmoderni, è dato dalla dilatazione, storicamente mai sperimentata, della scolarità obbligatoria (o quasi). In alcuni Paesi - con i quali ci misuriamo continuamente per una collocazione

prestigiosa e che attualmente ci vede al quinto o al sesto posto - la scolarizzazione obbligatoria è passata dagli otto anni, in cui noi ancora oggi siamo impigliati, ai dieci o addirittura dodici anni. In alcuni Paesi si riscontra che su 100 alunni iscritti alla prima classe elementare ben 88 giungono ad un diploma di scuola media superiore (18° anno di età), acquisito in scuole successive alla tradizionale fascia dell'obbligo.

Nel nostro Paese, nonostante il grande vociare che si fa su un luogo comune del tipo "troppi oggi vanno a scuola", di 100 alunni che iniziano la scuola elementare solo 48/49 giungono al diploma: oltre la metà si perde per strada ed in particolar modo nel primo biennio della scuola media superiore, una specie di "esame di ammissione" ad effetto ritardato...

Tutti ritengono, comunque, che per mantenere gli attuali standard di vita sociale e individuale occorre poter contare su una base molto larga di popolazione dotata di un alto livello di istruzione: il circuito qualità del prodotto - alta tecnologia incorporata - prezzi competitivi - capacità di "stare sul mercato" - livelli alti di competenza delle maestranze (capacità di progettare, inventare, porre in relazione, usare al massimo la cultura prodotta ecc.) poggia su un livello molto alto di cultura diffusa, il cui unico criterio oggettivo di valutazione è oggi dato dal livello di istruzione.

Ma percorsi lunghi di scolarità possono aversi in due soli modi: prolungando l'obbligo in alto (il biennio obbligatorio - ammesso che un giorno veda mai la luce - costituirebbe una prima, parziale risposta a tale esigenza)

e. dall'altro lato, avviare il processo di scolarizzazione assai prima dei sei anni tradizionali: muovendo da una scuola generalizzata, come primo grado dell'istruzione, fin dai tre anni, anche se ciò - come pare essere una tendenza nei Paesi europei - non comporta l'estensione dell'obbligo a questa età.

Tutti concordano anche sull'esigenza che l'individuo "rientri in formazione" più volte nell'arco della vita; ma ciò pare davvero possibile solo per quei cittadini che hanno potuto godere di una lunga, insistita, qualificata, partecipata scolarità. Siamo al solito circolo vizioso: frequentano la biblioteca soprattutto quelli che hanno un'ottima competenza in lettura e possiedono una biblioteca in proprio...; non la frequentano soprattutto quelli che non hanno mai superato la soglia oltre la quale la lettura diventa un piacere, un modo di vivere *ecc.* E potremmo continuare: frequentano il teatro soprattutto quelli che *ecc. ecc.*

b) Il senso del futuro e le competenze

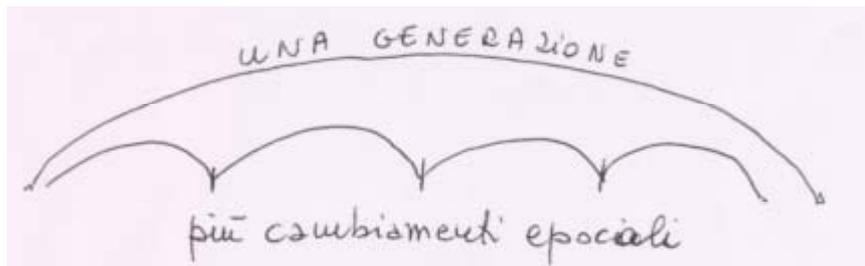
Un secondo fenomeno con cui facciamo costantemente i conti (e di cui danno conto esplicitamente anche gli Orientamenti nella loro prima parte) è legata alla velocità dei cambiamenti che caratterizza il nostro tempo.

Sinteticamente possiamo sintetizzare quanto è avvenuto nel nostro secolo con questa rappresentazione:

Un tempo:



Attualmente:



Se si tiene conto, contemporaneamente, che un bambino che entri oggi in una scuola terminerà il proprio percorso scolastico solo intorno al 2008/2010: che diventa per tutti estremamente difficile, oggi, costruirci un'idea rassicurante del futuro in quanto non riusciamo ad averne immagini attendibili data la velocità e l'imprevedibilità dei cambiamenti: che l'instabilità dei gruppi parentali, l'estrema mobilità dei gruppi sociali e il rapido susseguirsi delle innovazioni tecnologiche che influiscono sui comportamenti quotidiani assumono forme minacciose e tali da sollecitare ciascuno a "pre-munirsi" rispetto al futuro, allora diventa più comprensibile e forse anche plausibile il fatto che i governanti e le famiglie, un po' in tutta Europa, puntino ad un bambino competente (e non solo ben socializzato ed autonomo, com'è accaduto per il ventennio appena terminato).

Si tratta, soprattutto, di competenze culturali quelle che appaiono le più utili e fruibili, proprio in termini di adattamento attivo al cambiamento, soprattutto in tempi lunghi, senza incorrere in una precoce obsolescenza. Si tratta di educare, come sempre, alla sopravvivenza, tenendo conto che non basta essere in grado di affrontare il presente (che è di cortissima durata, rispetto ad un tempo) ma anche il futuro, quando i figli, da soli, dovranno affrontare il mondo, su cui oggi non abbiamo raggugli sufficienti a consentirci di dominarlo o, almeno, di gestirlo correttamente.

La scuola materna si pone all'inizio di questo investimento educativo, che la famiglia non riesce più ad effettuare da sola. Paradossalmente questo avviene nel momento in cui i figli sono visti sempre meno come investimenti "economici" (le molte "braccia" della famiglia contadina...) e sempre più come "investimenti"* affettivi, come un bisogno della coppia, con tutto quello che ciò comporta: maggiore attenzione ma anche maggiore ansia e angoscia; maggiori richieste sul piano intellettuale ma anche più spiccata protezione con frequenti processi di infantilizzazione e via di seguito.

e) La realtà carne rappresentazione

Un fattore essenziale riguarda i caratteri della nostra epoca sotto il profilo delle modalità con cui essa si presenta ed è fruita, al di là della consapevolezza dei singoli soggetti coinvolti. Sempre meno, per dirla sinteticamente ed anche a costo di schematismi, abbiamo a che fare con eventi e fatti, e sempre più con la loro rap-

presentazione culturale: gli eventi diventano significativi, importanti, rilevabili, leggibili, affettivamente coinvolgenti, emotivamente esistenti... solo quando hanno assunto una forma mediata dall'intervento umano, solo quando entrano in qualche modo all'interno del sistema di comunicazione-significazione-intelligibilità entro cui siamo cresciuti e che ha contribuito in modo determinante a farci diventare quelli che noi siamo, a darci identità.

E' un processo che ci coinvolge fin dalla nascita (e anche prima, se appena si pensa a che cosa possa significare nascere atteso o meno...) e identifica fortemente il nostro Io. Tutto ciò gioca un suo ruolo fondamentale nella prima infanzia, tanto che i processi ivi avvenuti si potevano considerare, un tempo, per la maggior parte della popolazione sufficienti ad entrare nella vita sociale extrafamigliare ed a fare parte, in modo adeguato, del gruppo sociale di riferimento, sia pure attraverso i successivi riti di conferma che assecondavano la crescita e il percorso di "adultizzazione".

Tale processo non è più sufficiente, e da molti anni. Se, come si vedrà, rimane fondamentale il tirocinio culturale vissuto all'interno del gruppo parentale o comunque all'interno di figure allevanti certe e continue, tuttavia occorre imparare per tempo a fare parte di gruppi sociali molto ampi, in continua evoluzione, con assunzione di ruoli diversi, all'interno di sistemi di comunicazione (conferme, consegne, attese, promesse, avvisi, indicazioni ecc.) sempre più articolati, sofisticati e

di difficile comprensione per chi non sia entrato in possesso delle chiavi necessarie alla loro decodificazione-codificazione.

E' il "mondo 3" di cui parla Popper; la realtà fattasi rappresentazione descritto da Luhman; il mondo della replicazione delle immagini, dei suoni e degli oggetti di cui ha iniziato a parlare Benjamin oltre mezzo secolo fa, e via dicendo; è la realtà che tutti noi oggi percepiamo filtrata dalle forme della comunicazione massmediale.

Per essere cittadino-protagonista, per vivere pienamente la democrazia delle informazioni infinite, per riuscire ad essere critico oggi occorre essere colti (anche se non è sempre vero il suo contrario...). E per essere colti occorre un lungo, spesso faticoso, tirocinio nell'assunzione dell'istruzione come chiave d'ingresso nella realtà postmoderna.

A differenza di un tempo, *l'educazione formale* assume una grande, essenziale importanza (anche se è sempre più consapevole di non essere l'unico "modo" dell'educazione): le chiavi di lettura del mondo come rappresentazione passa attraverso un lungo tirocinio scolastico, di cui la scuola materna - proprio perché il bambino è da subito immerso in tale realtà e quindi si presenta alla scuola come un "oralista secondario", per dirla con Ong - costituisce sempre più il primo, irrinunciabile grado.

d) Il nuovo sangue blu

Ad un ultimo fattore intendiamo porre attenzione.

Riguarda il fatto che la ricchezza di un Paese oggi dipende dalla possibilità di produrre e dalla capacità di scambiare e fruire di saperi, di informazioni e, soprattutto, dal potenziale creativo che esso riesce a costituire attraverso i suoi processi educativi. Si tratta di comprendere situazioni completamente nuove entro cui la scienza è strettamente connessa alla bellezza, l'esteticità non è più competenza separata ma formidabile contenuto e canale, ad un tempo, di comunicazione, persuasione e argomentazione (si pensi al *made in Italy*, per fare un esempio).

Quel che interessa sottolineare, sempre sinteticamente, è che la ricchezza di un Paese - non solo sul piano economico, ma anche sociale, relazionale, democratico, della qualità della vita in una parola - è strettamente connessa allo sviluppo delle intelligenze dei suoi membri. E se si tiene conto che l'intelligenza è sempre meno vista (anche negli Orientamenti) come una facoltà generale bensì come un prodotto dell'educazione attraverso la progressiva assunzione di abilità nell'uso di un medium (e di questo si parlerà esplicitamente più avanti), allora diventa sempre più urgente investire sulla formazione ottenuta tramite quell'ingrediente che è peculiare alla scuola e che ha nome istruzione, con tutto quello che oggi congiura contro di essa.

A tutto ciò possiamo aggiungere che i saperi veramente liberatori e autonomizzanti (e quindi identificanti) sono per lo più codificati in forme scritte e che la scuola si pone, di conseguenza, come la levatrice dell'ulteriore determinante autonomia dell'uomo: la conquista dell'uso autonomo e creativo delle scritture,

dopo aver raggiunto la locomozione, il controllo della minzione e degli sfinteri, il linguaggio orale, l'acquisizione di prassi sempre più disinvoltate ed efficaci, la messa in campo di competenze relazionali e sociali adeguate al contesto di vita.

2. La nuova scuola materna

E' evidente che nessuno pretende che la scuola materna si faccia carico di tutte le implicazioni che stanno dentro allo scenario che è stato disegnato. Ma ciascuno ha il diritto di pretendere che il sistema scolastico nel suo insieme sia direttamente responsabilizzato ed abbia piena consapevolezza dei compiti che la società gli assegna. Ciò si accompagna - ed è questo un altro elemento che caratterizza i programmi didattici per la scuola primaria del 1985 e gli Orientamenti per la scuola materna del 1991 - a due messe a punto che vale la pena di rilevare:

a) i due testi programmatici compiono uno sforzo rilevante per individuare "un'area di servizio" che specifichi la funzione della scuola rispetto ad altre fonti educative, in modo da evidenziarne compiti precisi e responsabilizzanti e, nello stesso tempo, distinguere (non separare) ciò che è invece compito di altri. Essi individuano un ruolo formativo per la scuola che deriva la propria specificità dal fatto che i suoi obiettivi sono perseguiti utilizzando la cultura (i sistemi simbolico-culturali, dicono gli Orientamenti) come ingrediente fondamentale, essenziale, irrinunciabile. La delimitazione di una propria area di intervento non viene colta come una diminuzione di responsabilità sociale e di compiti

funzionali, quanto piuttosto come un modo perché la propria identità di istituzione educativa venga finalmente definita e quindi possa essere sostanziata puntualmente e concretamente; nello stesso momento in cui si individua l'area di intervento e di responsabilità della scuola, si mette pure a punto l'identità delle altre istituzioni o fonti (o agenzie, come taluni le chiamano) educative: la famiglia, prima di tutto, e quindi il contesto parentale, quello amicale, la parrocchia, la strada, il cortile, le varie forme associative e via di seguito, che costituiscono la vasta rete di relazioni sociali in cui l'individuo inevitabilmente cresce.

A questo scopo gli Orientamenti '91 sottolineano opportunamente che "la distinzione di compiti, sulla base del comune riconoscimento del diritto del bambino all'educazione, è la condizione necessaria per stabilire produttivi rapporti fra le diverse agenzie educative. Vanno in ogni modo evitate le situazioni di ambiguità, prevaricazione ed indebita supplenza, ricercando le convergenze che nascono dalla condivisione delle finalità, dalla cooperazione solidale e dalla partecipazione attiva e finalizzata".

Da tutto ciò si può ricavare la convinzione che l'educazione del bambino e l'effettivo riconoscimento dei suoi diritti siano meglio garantiti se:

— la scuola ha piena coscienza dell'ambito del suo intervento e non intende farsi carico della totalità dell'educazione del bambino (anche se, beninteso, continua a rivolgersi al bambino tutt'intero, senza settorializzazione di sorta);

—accanto alla scuola e nello stesso contesto socio-culturale-affettivo di vita del bambino, agiscono responsabilmente e visibilmente "altre realtà formative che cooperano tra loro in un rapporto di integrazione e di continuità";

—si assume la nozione di *distinzione*, esplicitamente individuata dagli Orientamenti '91, come condizione necessaria per stabilire rapporti produttivi fra le diverse agenzie formative senza che ciò debba dare luogo a situazioni di isolamento e di reciproca indifferenza;

—il dialogo, il confronto e l'aiuto reciproco sono visti come le modalità a cui ricorrere per evitare sovrapposizioni e per consentire che l'eventuale diversità di posizioni e di punti di vista scada a livello di conflitto: anzi, la capacità di gestire il dissenso, senza che esso esploda nella contrapposizione o nel rifiuto, costituisce un ingrediente educativo fondamentale di una scuola che persegue la "sensibilità multiculturale" come uno dei suoi obiettivi fondamentali; la scuola, anche la scuola materna, si configura sempre meglio come un'opportunità formativa in cui l'individuo, tramite *l'incontro* con la cultura, costruisce la propria identità. Ciò comporta l'individuazione di un proprio ruolo sociale, di una propria *eticità*, e, nello stesso tempo, presenta all'utente confini ben precisi, tali da consentire a ciascuno di conoscere con esattezza ciò che può e deve chiedere alla scuola e, di conseguenza, anche ciò che non deve chiedere ed esigere dalla scuola.

Tale delimitazione di campo costituisce un'assunzione puntuale di responsabilità da parte della scuola e individua

precisi compiti professionali e culturali per gli operatori; nello stesso tempo mette in condizione la famiglia di stabilire un rapporto corretto con la scuola stessa.

I diritti del bambino

Gli orientamenti '91 fanno esplicito riferimento alla carta internazionale dei diritti dei bambini ed, in particolare, prendono atto della *Convenzione Internazionale dei Diritti dell'infanzia*, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e destinata a diventare anche legge dello Stato italiano. Essa rappresenta un ulteriore significativo momento di un'evoluzione legislativa che nel nostro Paese può farsi risalire al 1967 con la prima legge sull'adozione e di cui tappe importantissime sono state: la legge sul divorzio, sulla tutela sociale della maternità, la legge sull'interruzione di gravidanza, la riforma del diritto di famiglia del 1975, la seconda legge sull'adozione e l'affidamento familiare del 1983. Quel che occorre mettere in evidenza è che si tratta di interventi legislativi che, partendo dall'assunzione del minore come soggetto di bisogni, a cui si era soliti dare totale o parziale risposta attraverso la limitazione o l'ampliamento dei diritti degli adulti, si è arrivati al riconoscimento del minore come titolare di diritti: "Spettano al bambino e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili alla vita, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo

presente".

Sono parole degli Orientamenti che fanno proprie le nuove regole educative che il legislatore ha implicitamente favorito quando ha ridisegnato la funzione educativa insita nella potestà genitoriale, limitandola rispetto al passato. Per fare un esempio, l'art. 147 del codice civile, prima della riforma del diritto di famiglia, affermava: "il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, educare e istruire i figli. L'educazione e l'istruzione devono essere conformi ai principi della morale". Tale norma è stata riscritta nei termini seguenti: "Il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, istruire ed educare la prole, tenendo conto delle capacità, delle inclinazioni naturali e delle aspirazioni dei figli".

La regola educativa non coincide più, dunque, con l'omologazione del figlio al modello genitoriale (e, nel caso italiano, al modello paterno, dato che fino al 1975 era l'uomo il capo della famiglia), ma con il riconoscimento di alcune prerogative della personalità del figlio. Certo non si parla ancora di un diritto del minore alla libertà di pensiero, di coscienza o di religione (art. 14), alla libertà di formarsi ed esprimere liberamente la propria opinione (art. 12), come invece sancisce la Convenzione dei diritti dell'infanzia, ma c'è il riconoscimento del minore come *individuo altro* rispetto ai genitori.

Gli Orientamenti, come si è detto, prendono atto di questo e individuano una scuola che si costituisce, anzitutto, come un servizio per il bambino e non più della

famiglia come era avvenuto, nel 1968, quando fu istituita la scuola materna statale: "I tratti - si legge nel documento ministeriale - che definiscono e strutturano la scuola dell'infanzia nella molteplicità delle sue dimensioni (relazionali, curricolari, didattiche, funzionali ed istituzionali) si pongono come altrettanti elementi di affermazione e soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti".

Primo segmento della scuola di base

L'aver disegnato in modo preciso i confini dell'intervento scolastico centrandolo sul rapporto tra il bambino e la cultura realizzato tramite la mediazione costante di un operatore professionalizzato (il docente, l'insegnante e non più l'educatrice degli Orientamenti del 1969) e l'aver posto al centro dell'azione educativa della scuola l'affermazione dei diritti del bambino, compreso anche il diritto all'istruzione a partire dai tre anni, hanno contribuito in modo determinante ad assegnare alla scuola materna o dell'infanzia il ruolo di primo grado o segmento della scuola di base, rimandando a tempi migliori la discussione e la richiesta dell'eventuale obbligatorietà di frequenza.

E' importante sottolineare la fundamentalità della scelta di farne a tutti i costi una scuola, eliminando per sempre quelle dizioni di "scuola del grado preparatorio" o di "grado prescolastico" o di "educazione prescolastica" o di "scuola prescolastica" (lo si può leggere nel titolo di uno dei tanti progetti di legge che sono stati presentati in Parlamento nella X legislatura) che comunque ne

segnavano, e non solo sul piano nominalistico, il confinamento in una zona marginale rispetto al percorso scolastico, con tutte le ripercussioni negative che ciascuno vive nella quotidianità del proprio impegno.

La nozione di scuola senza altre aggettivazioni costituisce l'elemento pregiudiziale rispetto al progetto disegnato dagli Orientamenti in quanto comporta di per sé l'allargamento delle prospettive culturali ed educative e l'esigenza di dotarsi di un dispositivo di strumentazioni pedagogico-didattiche, giunto ormai a completa maturazione nella cultura di coloro che si occupano di scuola, al di là delle diverse ed, a volte, opposte appartenenze ideologiche e culturali: l'impianto curricolare, la relativa autonomia del progetto scolastico rispetto alla cultura del momento o a una visione contrattualistica del rapporto scuola-famiglia; la competenza culturale, relazionale e disciplinare degli operatori scolastici; l'intenzionalità della scuola e quindi il diritto del bambino ad un "programma" e quindi il dovere della scuola di garantirgli un percorso competente e programmato; le strategie programmatiche e didattiche e via di seguito; il ricorso all'osservazione sistematica ed alla verifica come ulteriori risorse per i docenti che possono decidere solo se opportunamente informati e come garanzia per l'utente che fruisce di un servizio pubblico.

E' evidente che dare inizio alla scolarità a tre anni (e non più a sei, tanto da mettere in discussione l'aggettivo *primaria* che definisce la scuola elementare in senso

cronologico) costringe tutti a ripensare l'intero percorso formativo della scuola di base ed a ragionare in termini di *scolarità prolungata* come chance dovuta a tutti e da ciascuno richiesta come diritto inalienabile. In questo modo non solo si fa giustizia delle mille discussioni sull'anticipazionismo, sul precocismo e sui mille tabù che hanno tenuto molti (troppi) bambini lontano dalla cultura e privi di quelle stimolazioni e di quell'ambiente facilitante pedagogicamente fondati e didatticamente funzionali, che costituiscono invece un loro sacrosanto diritto. E' evidente che, se nel breve periodo avremo anche il prolungamento dell'obbligo scolastico al sedicesimo anno di età, la nozione di *scolarità lunga*, se abbinata all'idea di *scolarità qualificata*, si pone come "specifico contributo della scuola - affermano gli Orientamenti - alla realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità educative" e quindi fa proprio della scuola dell'infanzia il luogo attrezzato a fornire ai bambini le radici più solide, aperte e generative di un percorso che vi ritrovi la sua prima garanzia.

In questa ottica possono essere lette e comprese, senza cadute demagogiche o retoriche, anche le affermazioni riguardanti le finalità generali assegnate dagli Orientamenti al primo segmento della scuola di base: "La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della

comunità locale, nazionale ed internazionale". Si tratta di finalità che potrebbero essere assunte anche dai gradi scolastici successivi, ben sapendo che libertà, responsabilità e cooperazione sociale e culturale passano oggi più che mai attraverso l'assunzione di conoscenze, abilità e competenze in un contesto di socializzazione piena e indiscriminata: oggi per essere critici occorre essere colti (anche se non sempre è vero il contrario) e la scuola costituisce un varco insostituibile verso la cultura. Ovviamente la scuola materna non può che rappresentare l'esperienza iniziale, diretta ad "aprire" numerosi e variati percorsi di crescita, sapendo che ogni grado scolastico dovrà investire competenze, conoscenze e abilità adeguate al proprio livello ma che ogni grado successivo si sviluppa a partire dalla ricchezza di investimenti che sono stati attuati nel grado precedente.

L'eticità della scuola

La qualità dell'intervento scolastico, ritenuta indispensabile fin dalla scuola materna, pone anche in modo corretto il problema della riqualificazione della scuola da individuare, in buona parte, all'interno dell'istituzione scolastica (organizzazione, programmi, insegnamenti, formazione, aggiornamento, curriculum, percorsi personalizzati ecc.) e non più come riattivazione, come ciclicamente avviene, dei soliti processi di selezione (bocciature, abbandoni ecc.).

La scuola del bambino muove, non casualmente, da un assioma iniziale e determinante. Le sue finalità, affermano gli Orientamenti, derivano dalla "visione del bambino

come soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In questo quadro, la scuola materna deve consentire ai bambini ed alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia ed alla competenza". E per non lasciare ombra di dubbio gli Orientamenti li elencano in bell'ordine, riprendendoli poi, in maniera più minuziosa e programmatica, nella presentazione dei curricoli che costituiscono la spina dorsale della nuova scuola materna.

Tutto ciò comporta l'assunzione di una nuova eticità della scuola dell'infanzia (e di conseguenza anche degli altri ordini di scuola, se parliamo, come fanno gli Orientamenti, di sistema scolastico la cui matrice interpretativa è già presente - e come potrebbe essere diversamente? - dentro alla prima scuola) che possiamo sintetizzare in questo modo:

- a) è *dovere* della scuola fare della flessibilità e della personalizzazione dei percorsi di apprendimento il canovaccio delle proposte quotidiane;
- b) è *dovere* della scuola consentire la realizzazione del diritto ai traguardi tramite la ricchezza, la varietà, la professionalità e la qualità delle offerte;
- c) il non raggiungimento dei traguardi prestabiliti e "dovuti" costituisce *responsabilità anzitutto* della scuola che, evidentemente, non è stata in grado di "consentire ai bambini e alle bambine " di esprimere per intero il loro potenziale di sviluppo;
- d) è *dovere* della scuola professionalizzarsi in modo tale da essere all'altezza dei propri utenti: i

bambini.

3. Il curricolo

Tutti hanno messo in evidenza che il curricolo costituisce la scelta maggiormente innovativa, che segna in modo irrimediabile la distanza che separa questi Orientamenti da quelli del '69 e che colloca definitivamente la scuola materna, nell'ambito del sistema scolastico di base. Alla necessità di dotare anche la scuola materna, di un'impostazione curricolare avevano già dato rilievo molte esperienze compiute dalle scuole negli ultimi vent'anni e numerosi studi e ricerche compiute da gruppi universitari o da situazioni sperimentali che avevano trovato nella scuola materna, proprio per la mancanza di lacci legislativi e di un curricolo, il terreno più adatto e disponibile per progettare e mettere in essere formule curricolari. Senza contare che termini come programmazione, curricoli, verifiche ecc.. sono entrati nel dibattito pedagogico e scolastico del nostro Paese solo dopo il 1970, sull'onda di studi, ricerche e scelte effettuati nei paesi di cultura anglosassone.

Di tutto ciò era fatto carico il Rapporto intermedio, laddove individuava due tipi di curricoli: l'uno impostato sulle aree e l'altro sugli assi. In tutt'e due si percepiva un senso di costrizione, di rigidità, una sorta di trasposizione "in basso" di quanto si era fatto nelle migliori situazioni di innovazione della scuola elementare, specie dopo le esperienze del tempo pieno e l'emanazione della legge 517 dell'agosto 1977. Tale percezione era presente anche nelle risposte che migliaia di scuole e di gruppi di docenti fecero pervenire al Ministero a seguito

dell'esplicito invito rivolto dal Ministero stesso ad inviare osservazioni ed opzioni sul documento di medio termine: quasi unanime appariva la richiesta di un curriculum anche per la scuola dell'infanzia, come fattore qualificante e distintivo rispetto al passato e come elemento di continuità rispetto agli altri gradi scolastici, ma nello stesso tempo si esprimeva l'esigenza che si dovesse proporre un curriculum flessibile, capace di farsi carico anche delle istanze locali e della ricchezza di invenzione degli operatori, tali da proporsi come itinerario prescrittivo ma non rigido, basato più sui processi che sui risultati, in genere registrati e individuati sotto forma di obiettivi. In tutti, insomma, sembrava prevalere la necessità di avere a che fare con un percorso ben individuato, generalizzabile e quindi in qualche vincolante per tutti: la prescrittività del curriculum non riguarda tanto la sequenzialità dei suoi obiettivi o la univocità dei percorsi che sono indicati, quanto piuttosto il fatto che ciascuno deve metterlo a punto a partire dagli Orientamenti, che si propongono come punto di riferimento nazionale che "esplicita e motiva le finalità della scuola materna, richiama le modalità e le dimensioni dello sviluppo infantile, evidenzia gli apprendimenti congruenti con l'età e con il contesto culturale, propone i criteri metodologici o didattici dell'attività educativa".

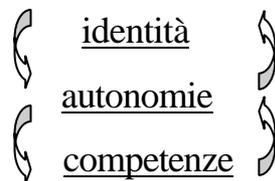
Da tutto questo trae alimento l'idea di un curriculum prescrittivo, almeno per quanto riguarda la direzione del percorso formativo, anche se esso lascia posto a tutto quello sforzo, di invenzione e di cultura dei docenti, che confluisce nella programmazione che ha il compito,

sempre stando alle affermazioni degli Orientamenti, di contestualizzare e concretizzare le indicazioni (del curricolo) in riferimento alle specifiche esigenze di educazione e di apprendimento dei bambini ed alle domande formative delle diverse comunità". Parlare di curricolo, come del cuore della nuova scuola dell'infanzia, significa anche fare perno sull'idea di bambino competente non soltanto come meta finale del percorso formativo compiuto a scuola (e ciò in sintonia con una prospettiva che ha anche negli altri Paesi europei il massimo di attenzione e che costituisce una direzione di evoluzione di tutto il comparto della prima scuola) ma anche come punto di partenza. Ciò che è fortemente cambiato - e tale cambiamento ha radici lontane, anche se solo recentemente entrate a far parte di un patrimonio condiviso - è l'immagine di bambino che entra nella scuola materna, la presa a carico che ne viene fatta e di cui occorre tenere conto nella costruzione del percorso scolastico. I treenni che affrontano per la prima volta un'aula scolastica debbono essere considerati diversamente competenti e non privi di cultura, uniformemente privi di conoscenze, abilità e capacità nell'affrontare il mondo e nel risolvere i problemi che il viverci comporta.

Le finalità

Non casualmente il capitolo degli Orientamenti dedicato alle finalità si apre con la loro puntuale individuazione, come "avvertibili traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia ed alla competenza". A questi tre termini vengono dedicati appositi paragrafi, da cui emerge il carattere

formativo dell'esperienza scolastica dei bambini dai 3 ai 5 anni, così come dovrebbe essere, stando ai programmi ministeriali in vigore (1979 per la scuola media e 1985 per la scuola elementare) per l'intero percorso della scuola di base. Si vuole dire, in altri termini, che non si tratta di tre finalità da perseguire in parallelo, quasi che ciascuna di esse scandisse un percorso proprio, distinto dagli altri due, bensì di tre "gradi" di un unico percorso tra le cui componenti esiste un rapporto funzionale che possiamo visualizzare nei termini seguenti:



Come dicono esplicitamente gli Orientamenti, "la prospettiva della scuola dell'infanzia consiste nel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive". E quindi si parla di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, di motivazione alla curiosità, di apprendimento a vivere in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, ad esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni, nonché a rendersi sensibile a quelli degli altri.

Ma la maturazione dell'identità personale costituisce il risultato di un processo, lungo e complesso, di progressiva acquisizione e conquista di autonomie. Senza tradire il carattere complesso del processo di crescita, possiamo dire

che il bambino si muove costantemente all'interno della dinamica autonomia/dipendenza e che solo un deciso passaggio "all'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo" segna e sanziona la conquista dell'autonomia. Da molti anni, un autore come Winnicott ci ha disegnato il percorso che il bambino percorre (o dovrebbe essere messo nella condizione di percorrere), l'itinerario che lo conduce alla capacità di stare solo e di agire anche senza la mediazione continua della madre (o di qualsiasi altra figura allevante). E' il momento in cui il bambino può condurre anche da solo un'attività, può mettersi nella condizione di agire in proprio o di cominciare a "sintonizzarsi" sulle richieste che gli altri gli fanno esplicitamente; è proprio in questo momento che il bambino è in grado di frequentare, fruendone pienamente, una scuola dell'infanzia. Ora la conquista dell'autonomia costituisce un formidabile ingrediente per la maturazione dell'identità, per il formarsi e il consolidarsi di quei processi di autostima, di fiducia ecc. di cui è parlato in precedenza.

A sua volta la conquista dell'autonomia è strettamente connessa e conseguente allo sviluppo di diverse e variate abilità: da quelle sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive a quelle connesse alla produzione di forme diverse di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà, soprattutto tramite la capacità di rappresentare utilizzando le più diverse tecnologie simboliche.

Si viene a costituire, in questo modo, una sorta di circuito virtuoso, nel quale lo sviluppo e l'acquisizione di competenze alimenta concretamente i processi di conquista di successive e più complesse forme di autonomie. E queste, a loro volta,

costituiscono ingredienti insostituibili e sostanziali del processo di maturazione che viene sollecitato e orientato intenzionalmente all'interno della scuola dell'infanzia.

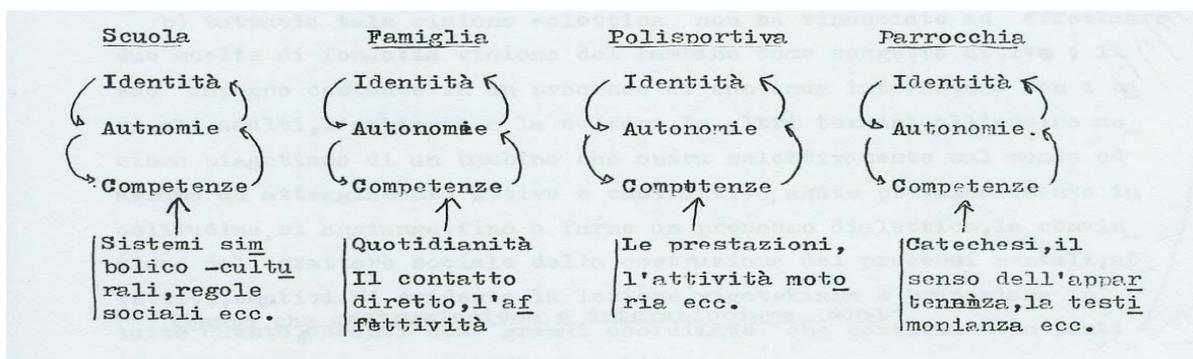
E' evidente che tale circuito è significativamente caratterizzato e sostanziato dalla natura delle competenze messe in campo. Oltre alle abilità e competenze già citate, gli Orientamenti affermano esplicitamente che la scuola materna "stimola il bambino alla produzione ed interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante l'utilizzazione di una molteplicità ordinata di strumenti linguistici e capacità interpretative. Nel contempo — aggiungono gli Orientamenti - rivolge particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative a specifici campi di esperienza". E per non lasciare dubbi sulla natura squisitamente (intrinsecamente) cognitiva della scuola, si aggiunge che "la scuola dell'infanzia valorizza l'intuizione, l'immaginazione e l'intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico" in analogia con quanto si è fatto per il resto.

L'insieme di queste competenze diventerà "ancor più chiaro quando si metterà in evidenza il terzo fattore costitutivo del curriculum: i sistemi simbolici culturali che diventano l'ingrediente per eccellenza di quelle che viene indicato come il curricolo esplicito. Vale la pena aggiungere altre due considerazioni:

a) Il primo riguarda l'eventuale insorgere di un circuito vizioso, laddove una delle tre "stazioni" entro cui si muove il circuito formativo non funzioni dovutamente: perchè le competenze non diventano ingredienti effettivi del processo di

conquista dell'autonomia e si riducono a semplici eserciziari o a recitativi fini a se stessi (come troppo di sovente succede a scuola); perchè viene a prevalere un processo di dipendenza rispetto al docente o all'ambiente o ai compagni; perchè il bambino non viene preso a carico tutt'intero facendo della scuola materna o una "primina" o un luogo di semplice intrattenimento;

b) Il circuito identità-autonomie-competenze può essere utilizzato produttivamente per la lettura e la valutazione di altri contesti di apprendimento che abbiano come obiettivo la formazione (e non il semplice addestramento o l'assunzione di competenze professionali) dell'individuo. Quel che varia è l'ingrediente di base, il tipo di competenze che vengono privilegiate: così nella famiglia, per esempio, viene privilegiato il piacere di stare e crescere insieme, in cui la quotidianità assume un ruolo centrale; oppure, nella parrocchia, assume la funzione di ingrediente e competenze da cui muovere la catechesi, il senso dell'appartenenza e della condivisione; oppure in un gruppo sportivo, il posto che nella scuola è assunto dalla cultura storicamente determinata viene affidato all'attività motoria, al successo, alla prestazione atletica. Il tutto può essere schematicamente visualizzato nel modo seguente:



Le dimensioni di sviluppo: il bambino

Il secondo fattore di quel processo dialettico che si concretizza nell'idea di curricolo è costituito dal bambino in carne e ossa che entra nella scuola materna e vi trascorre tre fondamentali anni della sua vita. Nell'economia di questo intervento non possiamo dedicare molto spazio a questo fattore, pur essendo il bambino centrale in tutto il disegno che gli Orientamenti '91 hanno delineato. Basta segnalare alcune scelte di fondo su cui costruire la nostra immagine di bambino, da rendere "giocabile" all'interno della pratica del nostro fare scuola:

a) il testo ministeriale non sembra aver adottato in modo esclusivo nessuna delle diverse scuole psicologiche che erano state elencate nel rapporto intermedio. Sembra, piuttosto, di essere alla presenza di un'immagine di bambino costruita tramite un atteggiamento complessivamente eclettico, un po' come se ogni scuola psicologica venisse utilizzata partendo dall'assunto che comunque ciascuna di esse rappresenta un punto di vista, un modo di guardare il bambino che, senza coglierlo compiutamente né esaurirlo, tuttavia ci segnala e ci restituisce un aspetto che non possiamo tralasciare. Ancora una volta la poliedricità, la molteplicità e la multilateralità costituiscono i termini chiave per interpretare un "fenomeno" così complesso com'è il bambino;

b) tuttavia tale visione eclettica non ha rinunciato ad effettuare due scelte di fondo: la visione del bambino come soggetto attivo, il suo impegno costante in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In altri termini, all'antico assioma piagetiano di un bambino che opera selettivamente sul mondo ed assume un atteggiamento attivo e costruttivo, agito prevalentemente in solitudine, si aggiunge, fino a farne un processo dialettico, la convinzione del carattere sociale della costruzione dei processi mentali, affettivi, emotivi. E' evidente la lezione vigotskiana e bruneriana in tutto questo, tanto che costruzionismo e interazionismo sono assunti come grandi coordinate che costituiscono punti di riferimento irrinunciabili per l'insegnante;

c) il riferimento agli studi di psicologia e alle grandi scoperte che in questo secolo, e soprattutto negli ultimi trent'anni, sono stati realizzati sulla prima e la seconda infanzia, dovrebbe perciò costituire una base di informazione e formazione per il docente il quale dovrebbe mettersi nella condizione di utilizzare le conoscenze psicologiche per leggere meglio e compiutamente il bambino con cui opera, evitando ovviamente di pensare che sia mai possibile ritrovare qualche coincidenza esaustiva tra il bambino del manuale e quelli in carne ed ossa che sono presenti in sezione;

d) in questa ottica viene definitivamente superata l'idea di maturazione come libera "fioritura" del bambino, come "sgomitamento" legato ad una

concezione di naturalità di carattere rousseauiano che relega l'insegnante al ruolo di "osservatore" di cambiamenti che avvengono secondo ritmi, modi e forme in qualche modo predeterminati. Gli Orientamenti fanno riferimento ad una concezione ecologica dello sviluppo che evita la contrapposizione tra cognitività ed affettività, tra apprendimento e socializzazione e che non accetta, pur facendo costante attenzione alla teoria cognitivista (così come si è andata sviluppando dal Neisser in poi), una supposta priorità del cognitivo su altri aspetti psichici fondamentali, quali il sociale, l'emozionale. Non casualmente il cognitivismo ha usato il termine di interazionismo cognitivo che rende impossibile ogni interpretazione dello sviluppo che dia priorità alla dimensione cognitiva (che fornisce segnali significanti) rispetto a quella interattiva (che finalizza i segnali alla comunicazione). Allo stato attuale delle conoscenze si tende a vedere il sociale, l'affettivo, l'emotivo e il cognitivo come sistemi "reciprocamente interdipendenti e dei quali occorre quindi analizzare le modalità di integrazione nelle varie fasi e nei vari aspetti dello sviluppo;

e) da quanto si è detto risulta prioritaria la visione sistemica della vita psichica e dello sviluppo che ha importanti ripercussioni in campo educativo e pedagogico in quanto opera in presenza di quella che è stata indicata come la sfida della complessità... La visione ecologica dello sviluppo, per esempio, ha contribuito in maniera determinante a evidenziare il

carattere fondamentalmente imprevedibile e complesso dello sviluppo stesso, concepito come un processo che sfugge a teorizzazioni rigidamente lineari... e si propone, invece, come trama o relazioni e interazioni tra sistemi diversi, inclusi l'uno nell'altro. Così la visione, che ci viene consegnata dalla cosiddetta "epistemologia della complessità", ci fornisce un concetto di sviluppo sottratto all'univocità delle sue caratteristiche biologiche bensì inserito in un sistema complesso che si costruisce anche tramite l'impatto con gli eventi del mondo e quindi influenzato non solo da tratti personali e familiari, ma anche sociali, culturali, storici, politici (in senso lato), con la conseguenza di lasciare campo alle più diverse e imprevedibili possibilità di itinerari o traiettorie, con almeno tre conseguenze per l'educatore: 1) l'impossibilità di impostare l'attività educativa a partire da rigide concezioni stadiali dello sviluppo infantile; 2) l'adozione di un'idea più flessibile e possibilista di programmazione; 3) la revisione di un'idea di professionalità concepita in chiave più esecutiva e attuativa per assumere un'ottica improntata alla progettazione e all'osservazione, consapevole della complessità dello sviluppo e quindi in grado di aprirsi all'imprevisto (non all'improvvisazione!), al "disordine", all'errore, come indizi positivi che muovono verso un nuovo ordine, più complesso e più ricco di quello precedente;

f) la sfida della complessità, come una delle caratteristiche di fondo della vita contemporanea, ha

condotto alla crisi di ogni concezione della conoscenza come acquisizione di certezze e quindi anche dell'apprendimento come percorso finalizzato a raggiungere tale obiettivo. Conseguentemente il sapere non corrisponde più ad una costruzione prevedibile e lineare, fatta di passi successivi che si sommano secondo le scansioni determinate da un'onnipotente programmazione per quanto suddivisa in obiettivi generali, intermedi e specifici, quanto piuttosto ad una rete di modelli autoproducentesi, le cui maglie sono connesse da un'infinità di nodi imprevedibili. Da ciò il privilegio dato, negli Orientamenti, all'apprendimento ad apprendere, alla costruzione di sempre nuovi "mondi possibili", all'individuazione di modi sempre diversi con cui guardare il mondo e ri-costruirlo e, quindi, la rinuncia a fare dell'apprendimento una semplice elaborazione di informazioni date;

g) il diverso rapporto che si stabilisce tra sviluppo e apprendimento diventa centrale nella concezione dell'insegnamento. Se un tempo si dava priorità allo sviluppo, per cui non si proponevano nuove attività al bambino fino a che non fosse maturato un determinato stadio dello sviluppo il quale, a sua volta, consentiva quel determinato apprendimento, oggi si tende ad accettare che l'apprendimento "preceda" lo sviluppo per agevolarlo, orientarlo, spingerlo in avanti, arricchirlo, estenderlo con conseguenze particolarmente rilevanti sul piano delle strategie da adottare in sezione: l'importanza della mediazione dell'insegnante; il rilievo dato alle situazioni di mutuo

insegnamento come luogo centrale dell'interazione socio- cognitiva e quindi la centralità del gruppo dei pari nell'introduzione delle strategie di ricerca, esplorazione, scoperta; l'attenzione alle motivazioni personali e sociali legate anche alla necessità di esplicitare le proprie idee agli altri, del riconoscimento dell'importanza dell'interazione sociale che rende possibile l'apprendimento che procede entro una rete comunicazionale. tempo.

Vale la pena ricordare, infine, che le dimensioni di sviluppo consistono in un fattore aperto della dinamica del curriculum. Infatti, se le finalità vengono dagli Orientamenti stessi indicate come prescrittive, e quindi irrinunciabili mete per il bambino (e per l'insegnante), le dimensioni di sviluppo non possono assolutamente avere questa natura istituzionale. Sta all'insegnante ed alla sua professionalità, vista come competenza *in fieri*, ad assumere volta a volta quelle conoscenze che consentono di stare al passo con i risultati della ricerca scientifica. Si vuole dire, in altri termini, che gli Orientamenti non potevano che indicare una strategia di lavoro e le mete dell'impegno educativo e professionale, ma non consegnarci un bambino fissato una volta per tutte entro l'immagine che oggi ci fornisce la scienza: sta al docente modificare tale immagine via via che essa muta tramite l'evolversi della concezione dell'infanzia, evitando così di rinchiudere gli Orientamenti dentro un determinato periodo, "datandoli" e quindi rendendoli obsoleti in brevissimo tempo.

3. Il sistemi simbolico-culturali

Il terzo fattore del curricolo è costituito appunto dai sistemi simbolico-culturali in quanto “forme di organizzazione della conoscenza adulta. Questo fattore si colloca all’interno di quella logica interazionista che caratterizza l’intero impianto educativo e culturale degli Orientamenti ’91 e che, come si è visto, muove dalla convinzione che lo sviluppo umano non avviene in forma univoca, ma poggia sull’idea di multilateralità, multidimensionalità, molteplicità. Si tratta di parole-chiave che il testo ministeriale richiama più volte e che danno conto di una concezione dell’educazione aperta al cambiamento, impegnata a fare della complessità una risorsa, attenta a concepire il processo di umanizzazione come il risultato della progressiva entrata del bambino nella cultura di appartenenza: dal piccolo gruppo composto dalle figure allevanti fino all’apertura al mondo ed ai sistemi culturali che lo definiscono.

Si tratta di un processo che avviene dapprima spontaneamente, che poggia sulla disponibilità del piccolo dell’uomo a privilegiare il rapporto con gli altri esseri umani e sulla sua capacità a far propri i sistemi di significato che le figure allevanti (nella nostra cultura i genitori, e soprattutto la madre) gli mettono a disposizione e gli “passano”, rendendogliene possibile l’uso via via più personalizzato. In questo processo, basato essenzialmente sul processo che si instaurano tra bambino e adulti, assumono particolare rilevanza i sistemi simbolico-culturali, i quali si propongono ad un

tempo come ambito di significati, organizzatori cognitivi, modalità di rappresentazioni del mondo e punti di vista specifici, strumenti e supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti e teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale e, per ultimo solo sul piano elencatorio, “contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenze in cui si manifestano forti variabilità individuali”. Pur nella sua brevità, il paragrafo dedicato ai sistemi simbolico-culturali si presenta assai concettoso e quindi può essere utile scanderne la trama essenziale, anche a costo di essere didascalici. D'altra parte, la loro comprensione e la successiva presa a carico da parte dell'insegnante, (che, affermano gli Orientamenti, debbono costituire componenti fondamentali della sua preparazione in modo che sia possibile non solo conoscerli e controllarli, ma di apprezzarli sul piano sia delle metodologie e dei contenuti, sia dei valori e dei significati: insomma serve un'insegnante colto e appassionato...) costituiscono il varco entro cui possono realizzarsi le indicazioni di quel curriculum esplicito, composto dai campi di esperienza, che costituisce la novità più saliente e caratterizzante la nuova scuola dell'infanzia. Seguendo il testo degli Orientamenti, dunque, i sistemi simbolico-culturali si presentano come “forme di organizzazione della conoscenza adulta: linguaggi, scienze, arti”.

In quanto tali:

- a) consentono e rodinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati i quali sono in grado di trasmettere informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie;
- b) permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà: svolgono, dunque, una funzione di selezione dei diversi aspetti della realtà in funzione delle esigenze (cognitive, sociali, affettive, emotive, valoriali, relazionali) della vita di ciascuno e del gruppo a cui si appartiene);
- c) consentono di mediare il rapporto tra gli uomini, le donne (i bambini e le bambine) e il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transazioni fra le diverse prospettive personali. Si tratta di processi di interazione reciproca e di negoziazione culturale e interpersonale che può svolgersi grazie: 1) all'impiego del linguaggio nelle forme definite della cultura di appartenenza; 2) alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere (il sistema simbolico-culturale come strumento di liberazione e di identità).

Una volta individuata e definita la loro natura sul piano della cultura attuale, gli Orientamenti mettono a fuoco la funzione che essi svolgono nei confronti dei

bambini e del progetto educativo in cui la scuola li mette. Essi infatti:

- offrono al bambino gli strumenti e i supporti necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale;
- definiscono contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui, come si è già visto, si manifestano (e diventano ricchezza per tutti) forti variabilità individuali: le diversità dei punti di vista, degli stili di apprendimento e delle strategie di soluzione dei problemi.

In questo quadro assumono importanza centrale i processi di impatto tra i campi specifici di organizzazione delle conoscenze (le discipline come modi di pensare, sentire, esprimere) e le caratteristiche di funzionamento delle abilità individuali (le intelligenze, appunto).

Il richiamo esplicito è alle nuove concezioni modulari e multidimensionali dell'intelligenza (si pensi a Fodor, a Gardner, a Bruner, alla Pontecorvo), la cui attività viene appunto definita come *abilità in un medium*: un sistema simbolico che caratterizza una determinata cultura. Più specificatamente Gardner illustra le forme (*frames*: configurazioni, strutture) possibili di un'intelligenza che si specifica come linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestesica e personale-interpersonale (si pensi, per quest'ultima, a quanto viene affermato all'interno del campo "Il sè e l'altro",

se si vuole evitarne, coerentemente con l'intero impianto degli Orientamenti, una lettura in chiave didascalica o moralistica).

Dopo aver messo in luce cosa intendere per sistemi simbolico-culturali e come essi offrono ai bambini (a tutti gli uomini) la possibilità di umanizzarsi e di entrare, in modo creativo e liberante, nella cultura e nella società del loro tempo, ereditando e rinnovando il patrimonio culturale, civile, scientifico, etico del passato, gli Orientamenti illustrano con puntualità le implicazioni che ne derivano agli insegnanti. Per questi ultimi, infatti, i sistemi simbolico-culturali:

- sono “punti di forte riferimento”;
- costituiscono, di conseguenza, componenti fondamentali della loro preparazione, della formazione professionale (e, se del caso, del loro aggiornamento);
- si propongono come quadri di competenze necessari per intervenire adeguatamente sullo sviluppo delle capacità, delle aspirazioni e delle tendenze dei bambini, se si pone mano, con qualificata professionalità., all'organizzazione di attività didattiche specifiche (i “contesti di esercizio” di cui si è detto o, in termini espliciti, i diversi ambiti del fare, dell'agire e del pensare che costituiscono le situazioni educative in cui si collocano anche i campi di esperienza);
- affermano una certa relativa indipendenza fra di loro, soprattutto nella specificità dei percorsi proposti e nel ricorso a tecnologie di

rappresentazione, organizzazione e ri-produzione dell'esperienza che caratterizzano e individuano ciascun campo di esperienza (in quanto campo in cui si sviluppano le basi della capacità di avvalersi – sia in termini di fruizione che di produzione che di concettualizzazione – dei sistemi di rappresentazione riferibili a diversi tipi di codici), tenendo ben presente che non si tratta di percorsi disciplinari nè tanto meno di quadri interdisciplinari, quanto di specifici itinerari diretti alla simbolizzazione come uso di segni via via più intenzionali, finalizzati, significativi e negoziati;

- richiamano costantemente la “connessione esistente in ogni sistema – dicono gli Orientamenti – tra il conoscere, il capire, l'intuire, il sentire, l'agire e il fare, e quindi la necessità di tenere presente le interrelazioni esistenti tra di loro e le forme di intelligenza che ad essi ineriscono”.

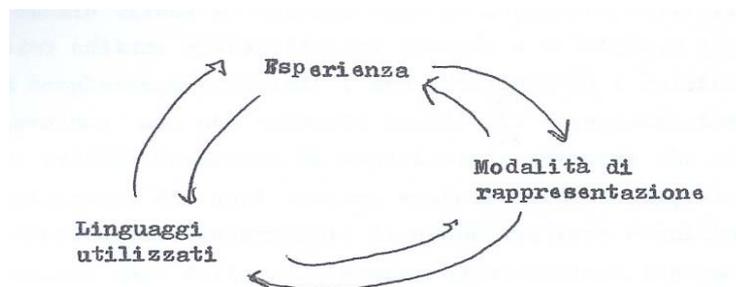
4. Dall'apprendimento spontaneo a quello assistito

Si è detto in precedenza che fin dalla nascita sono attivi i meccanismi che consentono e sorreggono una vasta gamma di apprendimenti che si sviluppano tramite modalità spontanee: basta vivere in un gruppo di parlanti o anche a contatto con un solo parlante per imparare a parlare, per esempio. Si vuole sottolineare il fatto che l'apprendimento avviene per contatto, quasi per contagio: se la situazione è favorevole, “facilitante”, se il bambino è a contatto con un contesto positivo e

ricco di stimoli, se si sente oggetto di attese, il bambino apprende quella serie di comportamenti che lo rendono sufficientemente competente per vivere attivamente e selettivamente nell'ambiente in cui si trova.

L'apprendimento, già in questa prima fase di vita, è fatto non solo di comportamenti adattivi, ma consiste nel far proprio il sistema umano della comunicazione composto da un ventaglio assai largo e differenziato di linguaggi: verbali, gestuali, fisiognomici, mimici, motori, visivi. Essere in grado di fare tutto ciò significa non soltanto riferirsi a determinate modalità di comunicazione, ma anche e soprattutto a strumenti e forme del pensiero, a modalità simboliche create dall'uomo per interpretare, organizzare e partecipare agli altri l'esperienza. "Il simbolico, nota Eco, non solo permette di nominare l'esperienza, ma altresì di organizzarla e di costituirla come tale, rendendola pensabile e comunicabile". Siamo in presenza di quegli "amplificatori delle capacità mentali", veri e propri prolungamenti del corpo, utensili nel senso in cui essi hanno svolto una funzione fondamentale nella storia degli uomini.

Tale processo può essere visualizzato nel modo seguente:



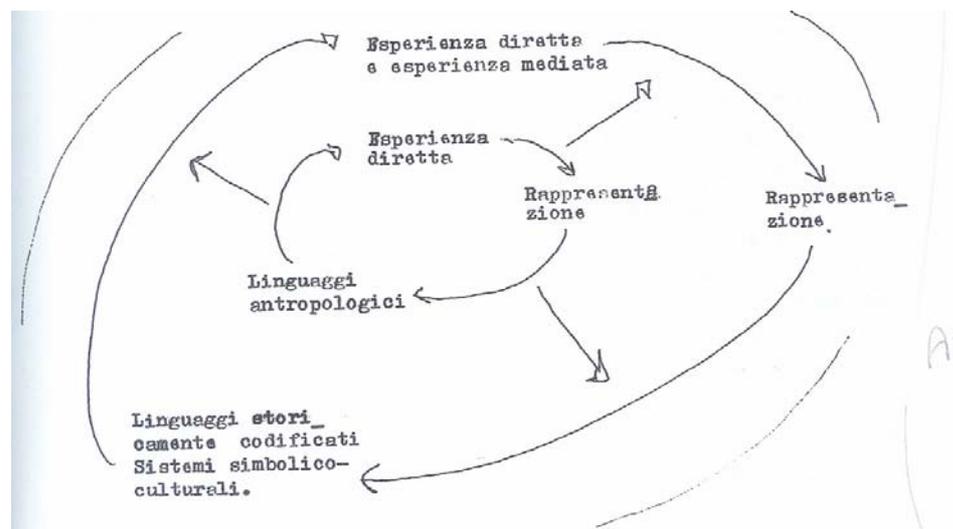
Tale visualizzazione consente di cogliere il movimento e il dinamismo che si attuano nei primissimi anni della vita di un bambino: il fare esperienza non realizza pienamente il processo di umanizzazione proprio perchè l'esperienza è tutta dentro al tempo e allo spazio in cui si realizza. Per conservarne un ricordo, per renderla comunicabile, per potervi riflettere e quindi mettersi in grado di agire e di progettare, occorre costituirlo sotto forma di rappresentazione. Per fare ciò, il bambino ricorre alle forme ed alle tecnologie che gli vengono messe a disposizione, a quei linguaggi e a quelle culture del gruppo di appartenenza in cui egli vive. I linguaggi che vengono utilizzati, le modalità di comportamento, gli atteggiamenti di base, i sentimenti di fondo che vengono assunti sono propri di quella cultura antropologica, di cui parla Lévy-strauss, come l'insieme dei comportamenti e delle attitudini specifiche di un dato gruppo umano, inglobando in ciò non solo la lingua, ma le credenze, le rappresentazioni, i modi di vita, le strutture socio-relazionali.

Il circuito rappresentato, come si è detto, funziona convenientemente all'interno del piccolo gruppo, entro il quale si sviluppa senza interventi programmati, intenzionali, professionalizzati.

Esso non è più sufficiente in una società industriale (o postindustriale) quale è quella in cui viviamo da alcuni secoli a questa parte. L'esperienza si fa più complessa e diventa essenzialmente culturale, lo spazio vitale si allarga fino ad includere altri gruppi che hanno spesso culture antropologiche diverse e distanti, i linguaggi si fanno più

complessi, artificiali (non artificiosi) e raffinati, in quanto si presentano non più soltanto legati all'esperienza immediata, ma anche come eredità trasmessa di esperienze e percorsi che ci sono messi a disposizione da quei sistemi simbolico-culturali, veri e propri codici storicamente determinati di organizzazione cognitiva, che costituiscono, nel caso della scuola materna, un fattore fondamentale del curriculum scolastico.

Il passaggio non è davvero insignificante nè tanto meno facile o spontaneo. Schematizziamo ancora una volta quel che si intende dire:



Il passaggio dal primo circuito (che si compie essenzialmente nell'ambito della domesticità, a contatto stretto con le figure genitoriali o comunque con le cosiddette figure allevanti) al secondo dovrebbe essere garantito dalla scuola e dalla sua capacità di proporsi come istituzione professionalizzata.

Semplificando, possiamo anche dire che la conquista dei linguaggi della cultura "ufficiale" – conquista oggi ritenuta irrinunciabile per la costituzione di persone

libere, ben identificate, capaci di partecipare attivamente e criticamente alla vita sociale, in grado di vivere con pienezza la propria vita relazionale, affettiva ed emotiva, in possesso di una ricca vita interiore – dovrebbe essere garantita interventi assistiti, effettuati da personale professionalizzato nell’ambito di un contesto educativo specificamente progettato e realizzato.

Lo schema può essere letto anche come una pista fondamentale per lo svolgimento delle attività didattiche. Infatti, esso indica con chiarezza che a scuola non basta compiere esperienze, ma che esse diventano educativamente significative quando si passa a qualche sorta di loro rappresentazione in modo che diventino leggibili, comunicabili, manipolabili: l’esperienza in sé è costituita da “materiali duri” (il tempo, lo spazio, le azioni), soggetti all’irreversibilità; solo la sua rappresentazione e quindi la sua ri-costruzione sul piano dei linguaggi ci consente di riflettervi, di riprogettarla, di ipotizzarla, di sognarla, rifiutarla, modificarla, confrontarla, parteciparla, aggiustarla, ecc...senza effettuarla direttamente e quindi senza porci sempre soltanto dentro lo spazio e il tempo (e quindi nell’ambito dell’irrimediabilità).

Ma il processo di rappresentazione, di ri-produzione sul piano del simbolico, consente, soprattutto a scuola, la possibilità di ricorrere a linguaggi più complessi e potenti quali sono appunto i sistemi simbolici storicamente determinati, messi a disposizione dal fatto che essi sono codificati e quindi a disposizione nella forma più pregnante, ricca ed efficace. Si tratta di materiali

“leggeri”, facilmente combinabili e quindi utilizzabili, insieme a tutte quelle forme di rappresentazione che i bambini più o meno spontaneamente inventano e utilizzano nelle loro attività di rappresentazione.

E' evidente che sta all'insegnante facilitare e garantire il passaggio dalla cosiddetta cultura antropologica a quella più ampia e partecipata che ci è data dall'ingresso nel mondo dei sistemi simbolico-culturali di cui parlano esplicitamente gli Orientamenti '91. E' una garanzia questa che la scuola dovrebbe assicurare fino al momento in cui il giovane si mette in grado di vivere pienamente e in autonomia all'interno e con i sistemi simbolico-culturali (le arti, le scienze, la conoscenza, la letteratura, i sistemi sociali, il mondo affettivo e relazionale). E' a quel punto che la scuola può dire di avere terminato il proprio compito istituzionale e professionale.

Due considerazioni possono essere aggiunte:

- 1) il passaggio dal primo al secondo cerchio (e via via ad altri che possono essere aggiunti se si suppone il mondo culturale, quello che Popper indica come *Mondo 3*, senza confini preventivamente definiti, ma via via in grado di espandersi e autoalimentarsi) non avviene, in genere, in modo spontaneo ma deve essere costantemente e attentamente assistito. Non tutti oggi riescono ad effettuarlo e gli stessi abbandoni scolastici possono essere letti come un vero e proprio naufragio, un soccombere davanti a un compito che evidentemente è stato

proposto e condotto in maniera non adeguata alle forze dei soggetti che si sono impegnati nel “traghetare” da una sponda all’altra;

- 2) più che un abbandono del primo cerchio per passare, armi e bagagli, al secondo, occorre parlare di espansione del primo fino ad includere il secondo, se non si vuole che l’acquisizione, la fruizione e l’uso consapevole dei sistemi simbolico-culturali avvengano su di un piano di schizofrenia: da una parte l’identità della persona e la sua crescita come individuo; dall’altra, il bagaglio delle acquisizioni scolastiche, come aggiunta al proprio Sè. Si vuole dire che, se davvero ha un senso il carattere formativo della scuola di base, allora il circuito competenze-autonomie- identità trova il massimo di alimento proprio nell’acquisizione dei sistemi simbolico-culturali, che diventano ingredienti fondamentali del costituirsi della personalità dei bambini dai tre ai sei anni (ma anche dopo) di età, nella prospettiva, dicono gli Orientamenti, della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale.

Uno, due, tre curricoli

Ci sia consentito aggiungere, a queste note, un’ultima considerazione. L’aver posto l’accento sul

curricolo costituito dai campi di esperienza, come diretta conseguenza del dinamismo a cui si è accennato (è infatti dal passaggio tra le finalità, le dimensioni di sviluppo e i diversi sistemi simbolico-culturali che vanno a costituirsi i campi di esperienza), non vuole assolutamente dire che il curricolo della nuova scuola materna coincida con i campi di esperienza stessi. Certamente l'introduzione dei campi di esperienza costituisce un progresso formidabile nella concezione di questa istituzione educativa come scuola. Ma il curricolo non può esaurirsi in questo.

C'è una tradizione e una cultura della scuola materna che sono andati costituendosi e consolidandosi in questi decenni, che non possono essere dimenticati o posti in second'ordine, pena lo scadimento scolastico o il fiorire di tante, dannose "primine".

Si vuole dire che esistono – e debbono essere oggetto di attenzione e programmazione da parte dei docenti – anche altri due curricula a cui gli Orientamenti fanno esplicito riferimento: uno implicito che è dato dalle modalità di organizzazione dei tempi, degli spazi, delle aggregazioni, dei rapporti, delle comunicazioni, ecc... e dal fatto che essi si ripercuotono profondamente nella formazione dei bambini; l'altro, per così dire integrato o trasversale, che è dato dalla costruzione di un immaginario condiviso, uno sfondo partecipato entro cui i bambini ritrovano significati, legami e solidarietà fino a dare identità anche al loro gruppo, al loro stare assieme, al loro condividere timori, speranze, scelte e valori.