

ORIENTAMENTI - CURRICOLO - PROGRAMMAZIONE

Sergio Neri

A quasi due anni dalla loro emanazione, gli Orientamenti '91 "del l'attività educativa nelle scuole materne statali" sono divenuti terreno di analisi sempre più sofisticate e, nello stesso tempo, campo di applicazione. I due momenti si sono intrecciati tramite il ~~lavoro~~ lavoro che ha accemunate i cosiddetti esperti e docenti, nelle tante occasioni di incontri costituiti dai ^{dai seminari} convegni, dalle tavole rotonde, dai corsi di aggiornamento che, pur tra mille ristrettezze, si sono comunque svolti un po' dappertutto nel nostro Paese. Il documento ministeriale, infatti, è stato accolto con insospettato interesse (anche se, a dire il vero, le migliaia di risposte, giunte alla Commissione ministeriale per la revisione degli Orientamenti in riferimento al cosiddetto "rapporto di mezzo termine", erano qualcosa di più di un segnale di semplice attenzione) da parte degli operatori della scuola materna, i quali hanno mostrato una disponibilità ad essere coinvolti e responsabilizzati - culturalmente e professionalmente - meritevole di un investimento massiccio da parte dell'Amministrazione, tale comunque da favorire quel passaggio epocale nella storia della scuola materna che i cambiamenti nella nostra rappresentazione del bambino dai tre ai sei anni, l'affermazione dei suoi diritti e il contesto politico-culturale esigono senza ulteriori indugi.

Lo straordinario interesse con cui è stato accolto il progetto educativo delineato negli Orientamenti '91 è forse motivato ^{(anche} dal fatto che gli operatori scolastici (i docenti anzitutto, ma anche i direttori didattici per la prima volta, nella storia della scuola materna italiana, coinvolti e partecipi di un programma di aggiornamento specificamente rivolto a loro nella veste di direttori anche della scuola materna, oltre che della scuola elementare e quindi individuati come i testimoni-promotori-garanti privilegiati di un serio percorso di continuità formativa nella fascia 3-11 anni) lo hanno interpretato come

una rielaborazione e ristrutturazione dei tratti fondamentali e costitutivi della scuola dell'infanzia, così come sono andati costruendosi nel corso di questo secolo in particolare, e, nello stesso tempo, come processi di ulteriore qualificazione di un segmento scolastico che finalmente viene a collocarsi, e con pieno diritto, nel sistema scolastico di base.

Si vuole dire, in altri termini, che l'aver affermato la natura culturale e apprenditiva della scuola dell'infanzia costituisce un indice ulteriore di continuità rispetto al passato, anche se inevitabilmente la segnala e l'identifica in modo tale da collocarla a tutti gli effetti dentro al nostro tempo e aperta ad un futuro in cui la scuola, qualunque sia il terreno metodologico e professionale in cui si pone, deve comunque operare "nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale".

In questo ambito perdono di importanza (e, comunque, sfuggono alle insidie della cristallizzazione) le antiche contrapposizioni tra anticipazionisti e non anticipazionisti, fra cognitivisti e non cognitivisti, tra scuola come vita quotidiana e scuola come momento specifico di esercizio di vita intellettuale, tra fautori della programmazione curricolare e promotori della progettazione libera, situazionale... Il termine scuola ha un senso reale, e non solo metaforico, se esso designa anche il percorso dell'individuo umano, nella sua interezza, di fronte alla ricchezza del "deposito alfabetico-culturale" su cui l'umanità è andata costruendo la sua storia, la sua identità passata e presente, e su cui dovrà continuare a poggiare se vuole garantire a se stessa un futuro, e quindi continuare a camminare verso forme sempre più evolute e comprensive di civiltà. E che tutto questo avvenga con metodi naturali piuttosto che artificiali, immediati piuttosto che elaborati, concreti o astratti, non mette in gioco il fatto che non può non avvenire, pena la messa in discussione e addirittura in mora dell'idea stessa di scuola.

Certo non è indifferente il fatto che il progetto formulato dagli Orientamenti '91 muova da una stretta interrelazione tra dimensioni di

sviluppo del bambino e fattori educativi intesi in senso lato, in quanto lo sviluppo avviene comunque all'interno di una cultura e tramite lo scambio e l'interazione con gli altri; così come non è indifferente che il bambino sia visto e affermato come costruttore attivo delle sue conoscenze e abilità e dei suoi atteggiamenti sempre all'interno di un contesto socio-culturale che gli mette a disposizione gli "strumenti" (compresi anche i depositi alfabetico-culturali che l'umanità ha costruiti nella sua storia e che continua a produrre), garantendogli relazioni socio-affettive con altri esseri umani, in cui la reciprocità dello scambio ha una rilevanza fondamentale.

È evidente, allora, che un'interpretazione solo cognitivista del nuovo progetto non ha granché senso, così come un'ulteriore esclusione dell'attività diretta specificamente alla formazione intellettuale priverebbe la scuola della sua connotazione costitutiva. Quel che importa - ed è da questa considerazione-constatazione che si intende muovere per ragionare sul curricolo - è che la scuola materna sia messa nella condizione di basarsi su una solida concezione della cultura, dell'arte e della scienza, così come sono andate storicamente e socialmente determinandosi, in quanto contenuti per lo sviluppo formativo, ^{di agire} e tramite forme dell'apprendimento concepite come attività significativa della persona: il tutto, in un contesto socio-affettivo, ricco di reciprocità di scambi, di comunicazioni, di interazioni profonde.

Se questo è il senso della continuità con il passato e, nello stesso tempo, il segno di una rivitalizzazione e di una riattualizzazione che non è semplice aggiornamento ma piena e dispiegata affermazione di una identità scolastica che esige cultura, competenza, impegno e intenzionalità, è evidente che il curricolo costituisce l'emblema più evidente e determinante di una scuola che può dirsi nuova senza dover compiere abitudini culturali, metodologiche e, men che meno, professionali.

Il curricolo

Ogni scuola, in quanto tale, è sempre stata dotata di un curricolo, cioè di un insieme di contenuti, procedure, metodologie, traguardi dispo-

sti in una successione più o meno rigorosa, ma comunque chiaramente individuata. Non così sembrava essere per la scuola materna, in possesso di Orientamenti ma non di un curriculum esplicitamente dichiarato, anche se evidentemente un curriculum era comunque funzionante al proprio interno. E' evidente che la scelta di uscire allo scoperto, di trarle dall'implicito per farne una scelta esplicita, in grado di connotare significativamente un progetto educativo, è diventata, quasi sua malgrado, un passaggio significativo, determinante: solo in quanto in possesso di un curriculum esplicitamente formulato e vincolante per gli operatori, l'istituzione educativa del grado preparatorio ~~può~~ ^{può} dirsi scuola.

E tale scelta è stata fatta fino in fondo dagli Orientamenti, ¹⁹¹ con una serie di precisazioni che vale la pena riprendere e ~~precisare~~ ^{includere} a scanso di equivoci.

A differenza degli Orientamenti, che costituiscono la carta di riferimento per ogni docente nel momento in cui deve conoscere e rispettare gli indirizzi generali e le scelte di campo - contenutistiche, metodologiche e valoriali - del progetto educativo, il curriculum "organizza il complesso delle condizioni che rendono possibile l'azione educativa e didattica di un determinato livello di scuola. In termini generali - si legge nel "Rapporto di medio termine" inviato dal Ministero a tutte le scuole perchè esprimessero per iscritto un loro parere al riguardo - si intende per curriculum un insieme interrelato di procedure, di scelte relative a: finalità, obiettivi, aree e campi di esperienza, metodologie e strategie didattiche, verifiche dei processi e dei risultati formativi. Esse offre dei criteri di riferimento cui si richiameranno gli insegnanti nell'interpretare, attraverso attività di programmazione collegiale, gli indirizzi generali degli Orientamenti (e Programmi) ed insieme un metodo di costruzione per una specifica proposta progettuale. Con questa metodologia si può contestualizzare la proposta ~~specific~~ ^{specific} in rapporto alle condizioni dei bambini con cui l'insegnante opera, ai livelli di competenza, al contesto socio-cultu-

rare, agli atteggiamenti dei genitori".

Fin qui una definizione generale del curricolo, che costituisce un punto fermo per tutte le scuole e da cui occorre far discendere alcune precisazioni che meglio vanno a specificare e caratterizzare il curricolo della scuola del bambino secondo tre direttrici fondamentali:

- specificità: il curricolo della "materna" è costituito da obiettivi, contenuti e metodi che corrispondono ai modelli di sviluppo e ai bisogni educativi del bambino dai tre ai sei anni, realizzando così ^{le} finalit  e ^{le} funzioni di tale scuola;

- multidimensionalit : la scuola materna soprattutto (e perch  non anche gli altri/gradini scolastici ?) deve garantire una multidimensionalit  di sollecitazioni educative corrispondenti alla molteplicit  delle intelligenze infantili, dei sistemi simbolici e dei campi di esperienza in cui si possono esercitare, allo scopo di riuscire a fare spazio e rendere operativi apprendimenti settoriali e, nello stesso tempo, integrazioni interne a proposte di attivit ;

- flessibilit : essa costituisce un carattere permanente e significativo delle modalit  di applicazione delle proposte didattiche, allo scopo di tenere sempre conto della variabilit  individuale, dei tempi e dei ritmi di apprendimento, degli stili cognitivi e di personalit , delle motivazioni e degli interessi dei bambini.

E' evidente che un curricolo in possesso di tali caratteristiche deve poter contare su un documento programmatico, nel nostro caso gli Orientamenti, in cui siano state fatte precise e chiare scelte circa i processi evolutivi, costruttivi e interattivi, il concetto di uomo cui si fa riferimento, le aree disciplinari, le metodologie, i traguardi, la continuit  ecc. E, nello stesso tempo, un tale curricolo dovr  servire di fondamento per la programmazione didattica.

L'individuazione del curricolo

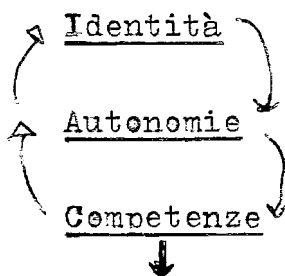
L'esigenza di un curricolo anche per la scuola materna è presente già da molti anni nel costume professionale dei docenti. Gli Orientamenti non si muovono quindi in un territorio inesplorato. E' da dire, piuttosto che ^{allora} il dibattito in corso, salvo rare e produttive situazioni che si sono rivelate particolarmente feconde all'interno della Commissione ministeriale, si era polarizzato sull'idea di area in due accezioni diverse: l'una concepiva le aree come aggregazioni multidisciplinari (area comunicativa, linguistica, ^{area} dei linguaggi non verbali, ^{(area} scientifico-ambientale) e poneva l'esistenza e la pervasività di obiettivi educativi trasversali che sono comuni a tutte le aree e che riguardano, in senso generale, lo sviluppo cognitivo, emotivo ed etico sociale dei bambini;

- l'altra intendeva per area un insieme di finalità coordinate fra loro da precisi rapporti di implicazione e di complessità. Tali finalità debbono essere congruenti rispetto alla realtà scolastica specifica (bambini, ambiente socio-culturale, comunità) e strettamente collegate ai contenuti (la componente disciplinare), ^{alle} sviluppo del bambino (la componente psicologica), ^o un criterio valoriale (la componente assiologica). Il curricolo, di conseguenza, veniva strutturato su tre aree e assi: area del senso (affettivo-emotiva, sociale, morale-etico-religiosa); area della cognitività (pratico-costruttiva, cognitiva, psicomotoria, mimico-gestuale); area dei linguaggi (grafico-pittorico-^{pl}astico-³iconico, musicale, linguistica).

La scelta fatta dagli Orientamenti è stata di carattere diverso, al di là della ricerca di un compromesso tra le due posizioni e del tutto coerente con quel primo carattere - la specificità - che identifica in maniera netta, pur nella continuità, la scuola materna come la prima scuola del bambino. Tale scelta è derivata dall'aver individuato tre fattori alla base della composizione e costruzione del curricolo, dalla cui corretta "combinazione" (incrocio e interrelazione) sono

derivati, ^{ti} identificati e precisati i diversi campi di esperienza di cui si compone il curricolo esplicitamente indicato dagli Orientamenti '91.

Il primo dei tre fattori da incrociare e interrelare è dato dalle finalità della scuola dell'infanzia. La loro determinazione deriva 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 queste quadre la scuola materna - aggiunge significativamente gli Orientamenti - deve consentire ai bambini e alle bambine che la frequentano di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine all'identità, all'autonomia ed alla competenza". Si tratta di tre mete verso le quali lo sviluppo deve tendere senza esaurirle mai (quando può ritenersi compiutamente realizzata la maturazione dell'identità e la conquista dell'autonomia e lo sviluppo della competenza?) e che consentono, tuttavia, di formulare obiettivi e traguardi relativi alla scuola materna (e successivamente in ordine ai diversi gradi scolastici), come mete di sviluppo perseguibili di volta in volta in un determinato periodo e in uno specifico percorso educativo. In questa visione prospettica può diventare utile cogliere le tre finalità indicate non solo partitamente, ma anche in un loro rapporto circolare di questo tipo:



- abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive;
- prime forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà;
- produzione e interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante:
- utilizzazione di una molteplicità ordinata di strumenti linguistici e di capacità rappresentative;

- sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire :
- la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relativi a specifici campi di esperienza;
- valorizzazione dell'intuizione, dell'immaginazione e dell'intelligenza creativa;
- sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico.

E se abbiamo l'accertezza di leggere lo schema presentato secondo una circolarità che, muovendo dall'acquisizione delle competenze non genericamente intese e comunque precisate nei termini suesposti, si dirige alla conquista di progressive e più ampie autonomie le quali diventano ingredienti fondamentali di quel rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico che costituisce il momento terminale dell'intero percorso formativo, allora abbiamo individuate un percorso virtuoso, ottimale, che dà coerenza e significatività al lavoro scolastico. Esso, infatti, può essere letto anche in senso opposto: un bambino ben identificato, sicuro di sé, motivato alla curiosità, aperto alla diversità, costituisce un soggetto disponibile a conquistare e vivere, nell'ambito di una vita di relazione sempre più ricca e articolata, la conquista di successive autonomie... E, conseguentemente, un bambino in possesso di maggiori autonomie è un soggetto disponibile e desideroso di sviluppare ulteriori competenze... E' evidente che se il circuito si inceppa in uno dei tre momenti costitutivi, si dà luogo ad un circuito negativo che inaridisce l'esperienza scolastica, frammenta le attività in una sorta di esercizio fine a se stesso, connota negativamente un vissuto che deve invece proporsi quanto mai attraente e affascinante se vuole ^{nel bambino,} creare un atteggiamento accettante rispetto al lungo percorso scolastico che attende il bambino dei Paesi industrializzati, come è appunto il nostro.

Il secondo fattore costitutivo, in senso dinamico, del curricolo è dato dalle dimensioni di sviluppo, con le quali si intende superare il dualismo tradizionale tra maturazionismo e ambientalismo, affettivi

tà e competenza, relazionalità e cognitività, socializzazione e apprendimento. Gli Orientamenti '91, senza indulgere a qualche sorta di eclettismo, fanno esplicito riferimento a dimensioni generali dello sviluppo infantile, dimensioni che sono messe in gioco in ogni momento dell'esperienza educativa, in quanto debbono avere carattere generale, interrelato e trasversale rispetto alle specifiche attività che il bambino svolge, in quanto sono compresenti in maniera spesso inestricabile.

Tuttavia ciò non deve impedire all'insegnante di cogliere, almeno sotto il profilo della consapevolezza professionale e culturale, due direttrici essenziali dello sviluppo:

- L'universo degli aspetti cognitivi che contiene tutte le diverse componenti

- . percettivo-motorie
- . logiche
- . creative
- . comunicative...

- L'universo degli aspetti socio-emotivi-affettivi che contiene diverse componenti

- . la gestione, oltre che il riconoscimento, delle proprie emozioni
- . il rapporto dinamico tra autonomia e dipendenza
- . la costruzione e "l'uso" delle relazioni interpersonali e sociali ecc.

L'individuo che ci viene consegnato dagli Orientamenti '91 è un bambino che già a tre anni (e già anche prima) si configura come un individuo competente (i bambini sono diversamente competenti l'uno rispetto all'altro), un interlocutore valido dell'adulto, ricco di potenzialità ~~interne~~ "probabilmente non è stato ancora compiutamente svelato", dotato di una rilevante forza esplorativa e riflessiva, aperto alla acquisizione di forze e di ricchezze ulteriori ma, nello stesso tempo, "provvisto di tutti quei tratti di debolezza e di bisogno di protezione che ne richiedono e ne giustificano pur sempre l'affidamento alla responsabile cura dell'adulto".

Occorre infine aggiungere, e siamo al terzo fattore costitutivo del curricolo, che il bambino si sviluppa sempre all'interno di una determinata cultura e mediante l'uso attivo e finalizzato degli strumenti (artefatti, utensili, linguaggi, saperi ...) costruiti appunto dalla

In fine dobbiamo tenere
 cultura in cui vive. ~~E se #~~ *in evidenza* che:

- noi viviamo in un ambiente profondamente e irrinunciabilmente trasformato dalla presenza di artefatti (materiali e simbolici) che mediano il nostro rapporto con il mondo tanto che possiamo parlare della cultura come di un Mondo 3 al quale appartengono i prodotti della mente umana, cioè le nostre costruzioni simboliche (linguaggi, le trame di significati che questi veicolano) e che oggi tale mondo fa parte, per così dire, integrante dell'habitat, socio culturale, oggi anche tecnologico, in cui il bambino nasce, cresce, si sviluppa, apprende, anche senza averne esplicita consapevolezza;

- anche le funzioni psicologiche ^{che} sono funzioni storiche, nel ^{senso} ~~stesso~~ che gli artefatti (i sistemi simbolici, materiali ecc.) sono trasmessi da una generazione all'altra in un percorso di accumulazione progressiva: in questo senso la mediazione tra noi e il mondo assume carattere storico (in un determinato periodo, modo ecc.);

- pur essendo gli artefatti così determinanti nella costruzione del pensiero e, più in generale della vita interiore della gente (sentimenti, emozioni, sensibilità, cognitività, intuizione ecc.), ^{diventa} necessario collocare, interpretare e mantenere le attività delle persone, e quindi del bambino, sempre all'interno di contesti di vita reali.

Da tutto ciò ^{derivano,} da un lato, la concezione ecologica dello sviluppo, come un insieme interrelato di processi vitali che si svolgono in contesti culturali appropriati, e, dall'altra, il riferimento ai sistemi simbolico-culturali, intesi come sistemi che raccolgono e ordinano complessi di significati culturalmente e socialmente determinati: saperi organizzati, arte, scienza... Essi, se opportunamente messi a disposizione dei bambini, "permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà. Inoltre consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transazioni fra le diverse prospettive personali (...). Offrono - concludono gli Orientamenti - al bambino gli strumenti ed i supporti (medi di operare e di rappresentare, concetti,

teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale".

Il curricolo esplicito: i campi di esperienza

Dall'incrocio e dall'interrelazione fra questi tre fattori costituenti del curricolo sono stati derivati e identificati i campi di esperienza, che in qualche modo si presentano come "contesti di esercizio rivolti allo sviluppo di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali". A tale proposito è di indubbia utilità conoscere quanto messo a fuoco da Clotilde Pontecorvo al fine di "disporre di un criterio unitario nell'individuazione prima e poi nell'elaborazione dei diversi campi di esperienza, in quanto domini specifici del conoscere e del fare entro cui i bambini possono avere 'esperienza' nel senso di operare, esercitarsi, ragionare, scoprire, verificare, parlare...".

Ne è sorta una specie di 'istruzione per l'uso' così formulata: "1) né le finalità né le singole dimensioni di sviluppo definiscono un campo di esperienza perché sono ritrovabili in più campi; 2) per definire un campo ci vuole almeno un sistema simbolico di riferimento, ma uno stesso sistema simbolico non si ritrova in due campi di esperienza; 3) finalità educative e dimensioni di sviluppo in interazione con il/i sistemi simbolici di riferimento sono la base per l'individuazione degli obiettivi del campo; 4) i sistemi simbolici di riferimento del campo costituiscono la base per l'individuazione delle metodologie specifiche in rapporto con la didattica generale propria della scuola dell'infanzia (basata sul gioco, l'esplorazione, l'interazione sociale)".

A partire da questi criteri operativi diventa più chiara, e fruibile anche in chiave di programmazione, la definizione che di campi di esperienza danno gli stessi Orientamenti: " Con queste termine si indicano i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici e individuabili di competenza nei quali il bambino conferi

sce significate alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento".

Nella formulazione esplicita del testo ministeriale ciascun campo di esperienza ^{(il suo ambito di riferimento culturale,} presenta i suoi percorsi metodologici, i suoi peculiari esiti formativi, l'indicazione di una pluralità di sollecitazioni ed opportunità per la proposta di attività la cui organizzazione si fonda " su una continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa" e possibili indicatori di verifica. Si tratta di indicazioni particolarmente utili per chi programma e che sono definiti a due livelli: in termini di finalità generali (rafforzare la propria identità, corporea ecc.; vivere in termini equilibrati e positivi i propri stati affettivi percependo e avviandosi a controllare ed esprimere sentimenti ed emozioni propri, facendosi sensibili a quelli degli altri; acquisire atteggiamenti di sicurezza, stima di sé, curiosità quali premesse della disponibilità alle relazioni con l'altro, il diverso, il nuovo; conseguire una sempre più ampia autonomia fisica, intellettuale e sociale, come capacità di orientarsi e compiere scelte in contesti relazionali e normativi diversi; padroneggiare linguaggi, codici e forme espressive; sviluppare adeguate capacità logiche, linguistiche e simboliche ecc.) e in termini di intenzionalità educativa propria e specifica della scuola dell'infanzia (valorizzazione massima delle risorse cognitive, motorie, affettive, relazionali, sociali; capacità di progressiva strutturazione e differenziazione della coscienza della realtà e dei modi di intervenire su di essa; progressiva padronanza di codici simboliche-culturali anche scritti; realizzazione di un ambiente educativo di apprendimento quanto mai ricco e variato e capace di offrirsi come luogo di ordinamento e di finalizzazione consapevole delle dinamiche di mediazione fra il mondo del bambino e quello degli adulti ecc.).

Tre curricoli ?

Certamente il curricolo esplicito, quello costituito dai campi di esperienza, costituisce la novità più sensibile e caratterizzante il progetto educativo configurato negli Orientamenti '91. Tuttavia esso non esaurisce l'ambito dei curricoli che appartengono alla scuola dell'infanzia (e quindi anche i compiti di programmazioni che i docenti debbono affrontare) se si vuole evitare che ci sia un accen-
tramento di attenzione sulle attività a scapito del contesto in cui esse avvengono. Si tratta, in altri termini, di dare continuità a quel tipo di apporti che appartengono alla migliore tradizione della scuola materna, se quanto si è detto all'inizio ha un senso che si traduce anche in scelte concrete.

Non casualmente, infatti, gli Orientamenti fanno riferimento ad un curricolo implicito che è costituito soprattutto dal modello organizzativo, il quale "influenza il ^{comportamento} degli operatori della scuola e il significato che essi attribuiscono alla loro attività e che si ripercuote sulla qualità stessa dell'esperienza del bambino". E anche a questo proposito, il testo programmatico individua momenti precisi che dovrebbero essere oggetto di investimenti culturali ed educativi, oltre che di precisa intenzionalità in termini di programmazione: l'organizzazione della sezione e le sue varie e articolate modalità di aggregarsi in sottogruppi all'interno di sistemi di gruppi che trovano il loro criterio verificativo nella capacità di presentarsi sempre come luoghi in cui è possibile ^{e funzionale} la comunicazione; le attività ricorrenti di vita quotidiana e le modalità in cui il tempo costituisce un sostenitore intelligente; le articolazioni degli spazi e i percorsi educativi e operativi che esse sono in grado di presentare e sostenere; la qualità e quantità dei materiali disponibili; la qualità e quantità delle relazioni in cui si è immersi...

Accanto a questo curricolo se ne propone un terzo che possiamo definire integrato e integratore, in quanto si propone come atmosfera, sfondo, contesto che sancisce il senso di appartenenza, la condivisione di sentimenti ed emozioni di base, il sentirsi dentro un ambiente in cui

la convivialità assume un significato preciso di coloritura della qualità della vita in cui si scandisce lo stare a scuola per otto ore al giorno. Ci riferiamo alle tradizioni, alle feste, ai segni della crescita dei bambini, alle aree di progressiva conquista di autonomia, al costituirsi di un immaginario comune e condiviso, una sorta di "fantastico affettivo e morale" per il quale la narrazione, nell'accezione bruneriana, ^{si} propone anche come forma originaria che assume il vivere quando diventa momento di condivisione, comunicazione, partecipazione ~~reciproca~~ di fatti, sensazioni e sentimenti, reciprocità.

Può darsi che sia azzardato parlare di tre curricoli uguali e distinti e che sia più conveniente, sul piano educativo s'intende, parlare di un unico curricolo in cui i tre aspetti (quello ¹ esplicito dei campi di esperienza, quello implicito dei tempi, spazi, modi di aggregazione e quello integrato del tema narrativa) si presentano come tre facce di una stessa situazione educativa, tre criteri per leggere il "farsi scolastico" in modo che esse si presenti sempre come conteste, in cui diventa legittimo accentuare ed enfatizzare, a volta a volta, l'una o l'altra componente. Si vuole dire, in altri termini, che l'ingresso dei campi di esperienza non può rimettere in discussione la ricchezza dell'ambiente educativo, che è tradizionalmente ^(patrimonio) tipico della scuola materna e della sua storia educativa.

Orientamenti e programmazione

Di programmazione gli Orientamenti parlano più volte, ponendola come strumento tramite il quale si contestualizzano e si concretizzano le indicazioni generali (w. riferimento alle esigenze di educazione e apprendimento dei bambini e alle domande formative delle diverse comunità. E' evidente che non si pone il problema di un'autonomia della scuola materna rispetto al documento nazionale se non nell'ambito di una "lettura" che miri a dare convalida e meno alla proprietà pedagogica e alla funzionalità sociale di un disegno che mira a stabilire standards sotto i quali nessuna realizzazione concreta dovrebbe collocarsi o aver diritto di cittadinanza.

Il problema della programmazione diventa, invece, di più difficile se

luzione quando si ricerchi uno strumento che, muovendo da una piena padronanza, da parte dell'insegnante, dei sistemi simbolico-culturali e di un'attenta conoscenza delle dimensioni di sviluppo, ^{sia} in grado di proporsi come veicolo per l'allestimento e la realizzazione di quelle opportunità di esperienze significative in cui la didattica assume diritto di cittadinanza.

Non si tratta, insomma, di costruire unità didattiche né percorsi pre-costituiti improntati all'insegnamento, quanto di offrire piste, educativamente valide, e quindi ricche di "uscite" plurime, di crescita e di formazione tramite l'assunzione di competenze al cui centro stanno i saperi e il loro significato nel mondo contemporaneo. Non si tratta, nemmeno, di fare un elenco di contenuti e di attività da svolgersi, ma di sostenere efficacemente e produttivamente le scelte che i bambini vanno facendo al termine delle loro attività di esplorazione attiva, al fine di potenziarne la curiosità e di favorire il loro ulteriore impegno. Quel che importa, in definitiva, è dare spazio all'esigenza di operare in contesti differenti nella prospettiva del raggiungimento di risultati sostanzialmente omogenei: "compito della scuola - afferma uno degli Orientamenti - è di identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di realizzarsi al massimo grado possibile".

Da quanto si è detto emerge che nella scuola "sono indispensabili il riconoscimento delle difficoltà cognitive, delle esigenze emotive e delle richieste affettive di ciascuna nonché la consapevolezza che il modo in cui ogni bambino percepisce se stesso nella sua situazione sociale ed educativa costituisce una condizione essenziale per la sua ulteriore crescita personale". Sono richiami immediatamente riconducibili alla strutturazione dell'azione di programmazione: la distinzione tra programmazione educativa e quella didattica; i diversi tempi e momenti della formulazione della programmazione: l'organica ricognizione delle variabili della situazione educativa in cui si opera; la corretta e funzionale interpretazione dei dati rilevati; la formulazione di ipotesi di interventi didattici coerenti con gli esiti formativi che si vogliono ottenere a partire e in correlazione con le finalità e gli obiettivi; la scelta e l'organizzazione dei contenuti; l'individuazione delle metodologie e delle risorse...

Anche nella programmazione, infine, quel che importa ^{sono} lo sforzo di evitare percorsi pre-costituiti, l'adozione di formule programmatiche scandite secondo rituali liturgici e, nello stesso tempo, la disponibilità a cercare strade nuove allo scopo di favorire l'emergere di situazioni educative ecologicamente intese, in cui il bambino possa muoversi tutto intero, senza precoci scissioni.

SERGIO NERI