

Per la programmazione educativa nella scuola per l'infanzia

QUADRO DI RIFERIMENTO

di Walter Ferrarotti*

1. Premessa

L'educazione dell'infanzia è un problema sul quale il dibattito è tuttora più aperto di quanto non avvenga per le età successive, soprattutto all'interno della scuola. La mancanza di "programmi" precisi, che caratterizzano tutte le situazioni educative per scolari da sei anni in poi, ha sollevato spesso ansie e critiche, ma ha evitato una definizione prematura dell'insegnamento, lasciando spazio ad una ricerca non viziata dal pregiudizio di apprendimenti più o meno importanti.

Questa assenza di programmi impone tuttavia un impegno a definire criteri

*Pedagoga, direttore delle scuole dell'infanzia del Comune di Torino

per la programmazione educativa e metodi per l'elaborazione e la realizzazione dei piani di lavoro, per favorire una sempre maggiore adeguatezza dell'intervento educativo rispetto alle esigenze di sviluppo.

Si è ritenuta perciò necessaria l'estensione del presente documento con due obiettivi fondamentali:

1) Fornire un quadro complessivo di riferimenti: a) per quanto riguarda le funzioni psicofisiche considerabili nella soluzione dei problemi educativi e le loro linee di sviluppo; b) per quanto riguarda la cultura da proporre all'esperienza del bambino rivivendola e inventandola con lui in un lavoro di *ricerca e di interazione con il contesto sociale*.

L'integrazione dei due ordini di riferi -

menti consente di realizzare una programmazione educativa che tenga conto della complessa realtà psicofisica del bambino, delle caratteristiche dello sviluppo e delle scelte culturali che lo orientano e lo qualificano.

2) Indicare un lessico relativo ai problemi di psicopedagogia, per consentire una comunicazione meno difficile ed equivoca almeno all'interno di uno stesso servizio. Attualmente il lessico pedagogico proposto da opere di diversa collocazione ideologica e da riviste specializzate costituisce un campo di difficile incontro. Pur riconoscendo l'impossibilità di realizzare un linguaggio di valore universale e l'inopportunità di privilegiare uno a cui riconoscere caratteristiche di rigosità

teristiche di rigosità superiori a quelle di altri, si è ritenuto necessario di suggerire l'uso di una particolare terminologia per le comunicazioni fra quanti operano in un servizio molto numeroso. Il che non costituisce in nessun modo giudizio di valore sui termini scelti e su quelli tralasciati.

A questo proposito si sottolinea il valore strumentale dei prospetti di sviluppo psicofisico allegati al documento. Si tratta di indicazioni suscettibili, anche a breve scadenza, di modificazioni, integrazioni ed anche trasformazioni, ma che si propongono per consentire a quanti devono o possono lavorare insieme di intendersi subito circa la realtà su cui si scambiano idee.

La presente proposta si caratterizza tuttavia per una indeterminatezza dovuta a due ordini di scelta:

1 - l'assenza di curricula predefiniti da realizzare nella scuola per l'infanzia e di riferimenti al rapporto con la scuola dell'obbligo;

2 - la scarsa definizione dei contenuti culturali che si presentano piuttosto come indicazione di campo.

I motivi di tali scelte sono essenzialmente i seguenti:

1) L'attività educativa è, in primo luogo, un *problema di rapporto fra educatore e bambino*, teso alla realizzazione di *esperienze* che rappresentino lo *sbocco ottimale per ambedue*. È perciò inopportuna una definizione di contenuti e

di metodo che potrebbero risultare inadeguati per difetto o per eccesso o per forma a chi realizza questo rapporto.

In altri termini: si devono proporre esperienze ricche e varie quanto è possibile viverle con i *singoli* bambini e secondo il metodo che è congeniale ad ogni *singolo* insegnante.

Il raccordo con la scuola dell'obbligo deve avvenire su progetti elaborati dagli insegnanti interessati e non sulla base dell'acquisizione di conoscenze e di abilità strumentali che rendono inutile la ricerca di un rapporto effettivo e concreto.

2) *La cultura* è prospettata come *problema di ricerca* sempre aperto piuttosto che come riduttiva, arbitraria selezione di contenuti definiti. Il bambino deve essere abituato al *metodo della ricerca e del confronto*, anziché dell'assunzione di riferimenti privilegiati, che si presentano come modello di definizione e di valori della realtà sociale.

Il che non esclude le scelte, ma pone all'insegnante l'impegno di giustificarle, approfondirle e o rivederle nel dialogo con colleghi e genitori.

I due ordini di motivazione sopra esposti comportano il riconoscimento, da parte degli Amministratori dei servizi scolastici e da parte degli insegnanti, della *necessità* inderogabile di una *formazione continua* di quanti operano nella scuola per conoscere e capire sempre più e sempre meglio

la complessa realtà della nostra cultura e per assumere strumenti professionali aggiornati per un efficiente intervento educativo.

L'elaborazione di curricula nei piani di lavoro annuali è una necessità operativa dell'insegnante ed un obbligo professionale di fronte all'utenza e all'amministrazione da cui l'insegnante dipende.

2. Riferimenti per la programmazione educativa

Il problema dello sviluppo viene proposto spesso in termini generali e astratti come problema di interazione fra organismo e ambiente. Tuttavia questa ipotesi è suscettibile di molte interpretazioni diverse perché i due termini in questione presentano no numerose possibilità di definizione

. Da un lato, a proposito dell'organismo, è tuttora aperta la discussione sull'effettiva incidenza dei caratteri ereditari e sulla possibilità di modificarne il processo evolutivo attraverso il condizionamento dell'ambiente; dall'altro lato, la definizione

di ambiente, complicata dalla dimensione storico-culturale, pone la riluzione del problema pedagogico anche in termini politico-sociali, al di là di un generico "universalismo". L'esperienza educativa si caratterizza,

in ogni caso, con la forma di esperienza sociale che concorre a definire i significati del vissuto per -

sonale.

Analizziamo prima separatamente e poi congiuntamente i due ordini di problemi.

2.1 Riferimenti psicopedagogici

La struttura fisiopsichica di un individuo può essere considerata una complessa organizzazione di funzioni, che raggiungono un equilibrio subordinandosi a modalità di esercizio di alcune funzioni stesse. Queste modalità di esercizio di alcune funzioni corrispondono a quelle che comunemente si chiamano attitudini di un individuo. Le stesse caratterizzano l'individuo, ma si sviluppano adeguatamente solo se le funzioni che comportano sono sollecitate e non sono contrastate da richieste contraddittorie tali da impedirne l'esercizio.

Il ruolo dei caratteri ereditari e di esperienze favorevoli alle tendenze che essi esprimono è determinante nel definire le attitudini. Tuttavia l'esperienza educativa (soprattutto l'azione intenzionale e non intenzionale della famiglia e della scuola) può impedire la manifestazione delle reali attitudini di un individuo, proponendogli alternative che impegnano funzioni diverse da quelle richieste dalle attitudini stesse. In tali casi l'individuo si realizza utilizzando le risorse meno rilevanti della propria personalità, che ne esce pertanto alterata e sminuita rispetto ad un ipotetico sviluppo ottimale.

Se l'individualità è definibile mediante le attitudini, ne consegue un concetto di equilibrio della personalità centrato sulle attitudini stesse e non su un'astratta armonia di tutte le funzioni possibili, intesa come possibilità di sviluppare "in egual misura" tutte le funzioni. L'equilibrio di un individuo può realizzarsi anche se non si sviluppano o vengono meno determinate funzioni. In questa prospettiva si ribadisce consapevolmente la considerazione delle realtà individuali come realtà variamente limitate nelle possibilità di adattamento, per effetto di scelte consapevoli e non consapevoli, volontarie e involontarie, determinate soprattutto dai caratteri ereditari o imposte da situazioni vissute.

La valutazione di un individuo dovrebbe farsi sull'equilibrio e sul grado di autonomia dell'individuo stesso, anziché su una comparazione dell'efficienza delle singole funzioni con il livello medio di sviluppo delle funzioni stesse definito in un grande numero di casi. Ciò che esprime lo sviluppo dell'individuo è l'integrazione delle funzioni in rapporto alle attitudini e la capacità di raggiungere condizioni soddisfacenti di adattamento nelle situazioni in cui abitualmente l'individuo vive.

Ma l'esigenza di raggiungere condizioni soddisfacenti di adattamento nelle situazioni in cui abitualmente l'individuo vive, si traduce nella necessità di espe-

rienze che favoriscano anche lo sviluppo di funzioni eventualmente poco evolute e quindi tali da non consentire in molti casi i processi di adattamento.

Si prospettano perciò due linee di "esperienze educative": una fondamentale che consenta di valorizzare le attitudini individuali, un'altra che permetta di migliorare le capacità di prestazione che sono al di sotto della media, in modo da aumentare al massimo le possibilità di adattamento di ciascun individuo.

La definizione di un quadro complessivo delle funzioni è importante per analizzare i caratteri delle esperienze vissute e per prospettare esperienze nuove di cui si possono ipotizzare gli effetti.

Premesso che per *funzioni si intendono operazioni psicofisiche orientate ad obiettivi di adattamento*, si distingueranno le funzioni stesse per la natura delle operazioni e per il grado di complessità. C'è differenza, infatti, non solo tra vedere e udire qualcosa, ma anche fra parlare e udire, in quanto il linguaggio è una funzione che ne integra molte altre più elementari.

Nel quadro dei processi adattivi le funzioni sono tutte variamente correlate fra di loro. Per tentarne tuttavia una individuazione che non distrugga una visione unitaria della personalità, se ne propone il raggruppamento in quattro aree interdipendenti che esprimono, ciascuna,

delle modalità fondamentali della relazione uomo-ambiente:

1) *Area dell'organizzazione autonoma*. È la "funzione delle funzioni", con la quale l'individuo progetta periodi della propria esistenza (momenti o anni) oppure risponde alle richieste che mettono in questione il proprio ruolo in situazioni transitorie o per tempi lunghi. È la capacità di connettere tutte le funzioni in vista di uno scopo. Si manifesta in due comportamenti che sono strutturalmente analoghi in molte specie viventi: il gioco e il lavoro.

Per *gioco* si intende un'attività, accettata per convenzione naturale anche da chi non gioca, con le seguenti caratteristiche essenziali:

- a) sussiste solo in quanto il giocatore vi aderisce liberamente e può allontanarsene liberamente;
- b) ha regole proprie, scelte o accettate dal giocatore, che sono consapevolmente vissute dal giocatore stesso come diverse da quelle che regolano normalmente i rapporti. Conseguentemente ciò che avviene nel momento ludico non "deve" essere valutato secondo criteri di giudizio normali;
- c) ha un proprio tempo e un proprio spazio fissati dai giocatori. Materia del gioco può essere tutta la realtà fisica e psichica. La sua funzione è quella di favorire apprendimenti e sviluppare abilità psichiche e motorie per il raggiungimento

dell'autonomia, in condizioni emotive positive perché tutelate dalla possibilità costante di "uscire" dal gioco.

Per *lavoro* si intende qualsiasi attività finalizzata alla realizzazione di un oggetto o di un servizio o all'acquisizione di conoscenze e abilità che si ritengono utili per attività produttive o per processi adattivi. L'attività lavorativa si svolge all'interno di regole sociali cui è soggetta.

Di fatto non è sempre possibile neppure per l'individuo che agisce separare nettamente gioco e lavoro. Ancora più arduo può essere per un osservatore distinguere nel comportamento altrui i momenti ludici da quelli non ludici.

Gioco e lavoro concorrono a sviluppare la capacità di adattamento all'ambiente fisico e sociale. Lo sviluppo emotivo, affettivo, morale e sociale si realizzano e si manifestano nei comportamenti ludici e lavorativi. I ruoli e le relazioni sociali si definiscono pienamente solo in tali comportamenti, la cui struttura è quindi data non solo dall'azione, ma dal significato sociale dell'azione stessa. Anche le emozioni dipendono dal significato complessivo dell'esperienza e non dalle singole azioni di cui l'esperienza si compone.

Gioco e lavoro possono strutturarsi secondo modalità differenti che ne determinano sviluppi e funzioni molto diverse. La loro insorgenza è probabile -

mente legata all'*attitudine all'imitazione* che si manifesta in tutti gli esseri viventi che fino alla maturità mantengono legami di dipendenza parentale. L'attitudine ad imitare è integrata, nell'uomo, da operazioni di carattere divergente che consentono adattamenti molto articolati e sfumati. L'integrazione fra imitazione e divergenza costituisce il *comportamento creativo*, in quanto produce nuove modalità di comportamento che si propongono come modelli da imitare. Per molte cause diverse tuttavia tale comportamento non si sviluppa in tutti gli individui in egual misura o addirittura viene inibito.

Spesso, per esigenze di integrazione sociale, prevale la tendenza ad imitare e a riprodurre. La pressione sociale privilegia i comportamenti imitativi a scapito delle esigenze individuali.

2) *Area della motricità*. I movimenti del corpo sono il mezzo e il modo primario per stabilire rapporti con il mondo e sono la condizione più elementare e fondamentale per una vita autonoma. I coordinamenti percettivo-motori, la motricità globale e la motricità fine rappresentano possibilità di operazioni di varia natura e complessità che permettono di realizzare interazioni diversissime.

L'attività motoria ha una dimensione fisica ed una culturale. Si possono valutare forza, resistenza, destrezza,

abilità, che si sviluppano a seconda delle scelte e delle esperienze fatte poiché lo sviluppo di determinate abilità e attitudini operative può contrastarne o inibirne altre.

Le possibilità sono teoricamente innumerevoli nella loro varietà. Di fatto la cultura pone pesanti condizionamenti per cui popolazioni, classi sociali, economia, morale, politica, sesso suggeriscono o impongono a ciascun individuo un campo di scelta ben determinato.

La qualità e la quantità di movimento influiscono sulla percezione del mondo: tempo, spazio, natura delle cose, relazioni sociali acquistano valori e significati diversi a seconda di come si realizza il rapporto motorio. Questo si può sviluppare in modo sistematico, tale da garantire una sempre maggiore efficienza settoriale a cui si associa tuttavia una diminuzione della plasticità generale. Giochi, lavori, sports, danza, teatro costituiscono i campi che offrono, ciascuno, molte possibili linee divergenti di sviluppo.

3) *Area della rappresentazione mentale.* Le operazioni della mente concorrono tutte a definire un'immagine di sé e del mondo, immagine mai completamente definita, tuttavia, in quanto influenzabile dalle esperienze che si vanno man mano facendo. Ogni elencazione di tali operazioni non può che costituire un'ipotesi non facilmente verificabile, in quanto esse sono produttrici

di novità, che non può essere prevista per la sua stessa natura.

Probabilmente esse sono più numerose e complesse e comunque sono correlate in un rapporto di organicità che oggi non si può definire.

Partendo da ognuna di esse l'esperienza richiama e coinvolge le altre in costruzioni sempre assai complesse.

L'elenco che segue propone modi di organizzare i dati dell'esperienza di natura e complessità differenti: operazioni che si compiono durante l'interazione individuo-ambiente e operazioni fra dati della memoria e rielaborazioni successive all'interazione:

a) Percezione:

uditiva

tattile

visiva

gustativa

olfattiva

b) Organizzazione spaziale

c) Organizzazione temporale

d) Associazioni per identità: per

contrasto

per relazioni spazio-temporali per

relazioni funzionali

per relazioni causali

per relazioni logico-matematiche e)

Giudizi

Si tratta di operazioni che portano alla produzione di materiale simbolico secondo processi probabilmente influenzabili dalle situazioni culturali.

A volte e in parte esse avvengono a livello di coscienza, altre volte e in parte avvengono a livello inconscio. Quando riguardano esperienze che si ripropongono frequentemente, tendono a trasformarsi in automatismi (evidentemente per ragioni di economia e di efficienza), che, tuttavia diventano sempre meno controllabili quanto più spesso vengono sollecitati e si consolidano come tali.

La relazione fra conscio e inconscio è uno dei problemi più complessi e importanti del pensiero e del comportamento, sul quale il sistema educativo non ha ancora formulato progetti di lavoro di nessun genere, anche se si tratta del fondamento della vita morale. Ad esso si collegano i problemi del ruolo delle emozioni e della volontà.

4) *Area dei linguaggi.* La comunicazione è la condizione fondamentale della vita sociale e anche della convivenza di esseri di specie diverse. Essa si realizza attraverso canali e con modalità differenti che impropriamente si possono definire linguaggi in quanto sono costituiti, ciascuno, da sistemi simbolici convenzionali governati da regole.

L'uso dei linguaggi comporta due ordini di operazioni: la decodificazione e la codificazione, con una netta prevalenza del primo ordine, in quanto sono assai più numerosi i messaggi ricevuti di quelli prodotti. Nella maggior parte degli individui ciò provoca una capacità di co -

municazione inadeguata, per difetto di esercizio anche del controllo dell'emotività che si scatena quando si comunica con qualcuno.

I linguaggi assolvono a due funzioni fondamentali connesse ma non sistematicamente correlate fra di loro: comunicazione ed espressione. Vi sono infatti comunicazioni non espressive, ma ogni espressione ha senso se "comunica" un proprio contenuto, sia pure parzialmente.

Quattro sono i linguaggi di cui è necessaria la conoscenza per una convivenza "normale". Ognuno di essi tuttavia si presenta come una gamma differenziata di linguaggi, della maggior parte dei quali soltanto una bassa percentuale di individui sviluppa anche la capacità di codificazione.

a) Linguaggio verbale. È il più economico ed usato, ma anche il più "astratto" e il più culturalizzato, quindi il più equivocabile. Le differenziazioni del linguaggio verbale si rilevano non solo fra l'orale e lo scritto, ma fra i generi letterari, i gerghi, i linguaggi tecnici, i dialetti.

b) Linguaggio gestuale. È il più "naturale": posture, mimica e gestualità hanno elementi comuni in tutte le culture ed anche nel comportamento di numerose specie di animali. Ma proprio in questo linguaggio si propongono anche molte differenziazioni legate alla cultura, al ceto sociale di appartenenza, alle categorie

sociali, al sesso; differenziazioni che caratterizzano sia l'uso quotidiano di questo linguaggio sia le manifestazioni artistiche più esclusive.

c) Linguaggio iconico. L'immagine compare nelle manifestazioni più primitive dell'umanità e si è sviluppata con le tecniche e i materiali più disparati dando luogo a strutture comunicative assai diverse fra di loro: dalla vignetta senza commento al telefilm, dalla produzione quanto mai varia delle arti figurative ai rotocalchi. L'immagine, fissa o in movimento, sola o associata o integrata a parole e a suoni, assolve a funzioni linguistiche di varia natura.

d) Linguaggio musicale. Anche il linguaggio musicale offre il quadro di articolazioni degli altri linguaggi: dalle manifestazioni ritmiche e vocali più immediate alle composizioni della più complessa struttura armonica, dalla "elementare" universalità di alcuni generi alle manifestazioni legate a culture particolari. Le funzioni del linguaggio musicale, la sua codificazione, gli strumenti (dal corpo agli strumenti elettronici) determinano una vera e propria molteplicità di linguaggi musicali.

Da quanto sopra accennato la realtà dei linguaggi appare caratterizzata da settori più o meno estesi di integrazione di forme diverse, in continua evoluzione. La definizione di ciascun linguaggio è tuttavia necessaria per costituire riferimenti oggettivi

per i progetti educativi e per un'indagine scientifica sulla realtà.

2.1.1 *Emotività ed affettività*

Nel definire lo sviluppo come risultato di una complessa interazione fra individuo e ambiente è necessario evidenziare anche il ruolo che svolgono, nei processi di organizzazione e rielaborazione degli stimoli e nell'elaborazione delle risposte, l'*emotività e l'affettività*.

Si tratta di manifestazioni presenti in misura diversa in ogni forma di attività umana ed anche nella memoria, inscindibilmente collegate agli eventi che le hanno provocate, secondo relazioni e dinamiche assai complesse. In relazione ai processi di adattamento si possono evidenziare come particolarmente importanti le due direzioni opposte lungo le quali (con diversa forma e intensità) si manifestano emozioni ed affetti: la direzione verso un polo positivo caratterizzato da accettazione, avvicinamento, e la direzione verso un polo negativo caratterizzato da rifiuto, allontanamento. Senza richiamare l'estrema complessità dei processi emotivo-cognitivi, si sottolinea in questa sede l'impossibilità di scindere il problema dell'emozione dai fatti cognitivi. La conseguenza più rilevante di questa correlazione inscindibile riguarda il valore degli apprendimenti i quali saranno utilizzati dall'individuo

che li ha realizzati, solo se associati ad emozioni di carattere positivo. Quando, al contrario, si associano ad emozioni negative, diventano strumenti di rifiuto delle esperienze che li coinvolgono e, quindi causa di possibili disadattamenti. Perciò non è importante apprendere, ma fissare apprendimenti con emozioni di carattere positivo.

La situazione di apprendimento (la vita quotidiana) è solo in parte controllabile da insegnanti ed educatori (considerando tali tutti coloro che intenzionalmente sollecitano apprendimenti).

Il problema di considerare il valore fondamentale di emozioni ed affetti è un problema educativo che si risolve in ogni atto della relazione educativa e non in esperienze particolari.

Lo sviluppo emotivo ed affettivo è perciò il risultato di esperienze in cui capacità ed attitudini di un individuo si incontrano più o meno favorevolmente con persone e situazioni ambientali.

2.2 Riferimenti culturali

Lo sviluppo delle funzioni psicofisiche, di cui si è parlato, avviene in un contesto culturale che può sollecitare in modo particolare lo sviluppo di qualcuna di tali funzioni a scapito di

altre. Le attitudini individuali operano una ulteriore selezione fra le possibilità che offre l'ambiente. Ogni individuo è perciò il risultato di scelte consapevoli e inconsapevoli fra alternative sempre meno numerose a mano a mano che cresce.

Le esperienze dell'infanzia e della fanciullezza sono quelle che definiscono l'ampiezza del campo in cui avverranno le scelte successive. Spesso esse sono fortemente caratterizzate dalla cultura del ceto sociale cui il bambino appartiene. La scuola, che dovrebbe superare le barriere delle subculture, di fatto offre scarse alternative culturali, perché si preoccupa di fornire strumenti con pochi contenuti generici che riflettono l'ambito ristretto di una determinata cultura.

L'utilità degli strumenti è limitata dall'esperienza dei contenuti culturali, i quali costituiscono la base degli interessi in funzione dei quali si eserciteranno gli strumenti (abilità psicofisiche).

In altri termini e con un esempio: non è tanto il saper leggere che decide delle esperienze di lettura che un individuo può fare quando sarà autonomo, quanto il genere di letture fatte e le emozioni positive e negative che esse avranno suscitato. La maggior parte delle persone che sa leggere non legge affatto, perché a scuola non ha mai letto nulla di interessante, in quanto non è stata educata a

trovare con la lettura una risposta alle proprie esigenze.

Inoltre: impadronirsi della cultura è necessario per capire la società. Soltanto appropriandosi della cultura e della storia dei ceti sociali l'uomo può capire meglio i suoi simili, collaborare con loro e difendersi dallo sfruttamento. L'ignoranza dei caratteri culturali (pensiero, credenze, gusti, aspirazioni ecc.) dei gruppi che costituiscono il tessuto sociale provoca l'incomprensione e i conflitti anche quando questi potrebbero essere evitati e, comunque, porta a cercare le soluzioni dei contrasti solo nella forza. Conoscenza non significa accettazione: i giudizi di valore sulla realtà che si esplora determinano un atteggiamento positivo o negativo verso tale realtà e quindi una selezione.

In una prospettiva pedagogica si pone qui il problema delicato del rispetto della libertà dell'individuo, delle scelte della famiglia, delle convinzioni dell'insegnante. Spesso questo problema si pone in termini di coerenza fra scuola e famiglia per evitare al bambino sollecitazioni ed orientamenti contrastanti. Questo orientamento è comprensibile solo se si considera il bambino come una proprietà dei genitori di cui deve riproporre l'immagine e garantire la continuità ideale ed economica. Ma, se si tiene nella dovuta considerazione il diritto del bambino di

essere educato alla libertà e dell'insegnante di essere coerente con i propri ideali educativi, occorre prospettare un altro orientamento diverso da quello imposto da una coerenza che è più formale che sostanziale, in quanto non educa il bambino ad essere coerente, poiché non gli offre alternative. Il bambino deve essere abituato a scegliere (cioè ad essere libero) fin dall'inizio della sua educazione, e ciò può avvenire se gli adulti diversi che lo educano agiscono serenamente e coerentemente senza ricorrere a minacce o a ricatti di natura affettiva. Le differenti proposte o richieste (se non sono poste in termini ricattatori) non creano problemi di disorientamento in quanto il bambino impara semplicemente che le persone diverse si comportano in modo diverso e si abitua a valutare e a scegliere.

È importante tuttavia che la cultura di *tutta* la nostra società sia esplorata nella sua interezza, senza preclusioni che costituirebbero altrettante limitazioni per le future esperienze del bambino e difficoltà di rapporti con quanti esprimono la cultura ignorata.

Occorre a questo punto sottolineare che lo sviluppo sociale dell'individuo è determinato dalla struttura delle esperienze sociali che gli si propongono e non da una astratta predisposizione psichica alla socializzazione. Infatti l'uomo realizza la più

estesa varietà di forme di aggregazione sociale che vanno dall'eremitaggio alle comuni, dai sistemi democratici a quelli autoritari, dalle organizzazioni gerarchiche all'autonomia individuale, dalla competizione alla cooperazione. Si può dire che ogni famiglia ed ogni insegnante propone modelli di relazione sociale anche significativamente diversi da quelli vissuti dai vicini di casa o di classe. È perciò molto importante prendere coscienza del *modello sociale* che si propone nei rapporti e nell'attività quotidiana e non parlare genericamente di educazione sociale. La cultura deve essere vissuta e perciò proposta solo in quanto esperienza vivibile dal bambino. Sarebbe illusorio pensare di trasmetterla limitandosi a parlarne o ad offrirne immagini.

Il modo di proporla è determinato dal metodo che ogni insegnante adotta per svolgere la propria attività educativa e dovrebbe confrontarsi con altri orientamenti possibili espressi dagli altri insegnanti in sede di programmazione e di verifica.

Alcune esperienze che comportano l'acquisizione e lo sviluppo di abilità, di tecniche e di conoscenze, devono avvenire rispettando criteri di gradualità; altre esperienze che sono vissute di volta in volta in modo diverso e più profondo possono riproporsi sistematicamente senza preoccupazione per il livello di sviluppo.

I riferimenti culturali della programmazione educativa possono raggrupparsi in quattro grandi aree, ciascuna delle quali si articola in diversi campi:

1. *Individuo e società.*

I principi, gli ordinamenti, le strutture, i gruppi che favoriscono l'aggregazione sociale. Competizione e collaborazione.

1.1. Religione.

Senso del mistero, del limite, della provvidenza. Sentimenti di fraternità, di solidarietà e di speranza. Feste, personaggi, fatti storici.

1.2. Consuetudini.

La storia vivente di un popolo. Il ruolo dei sessi. Abitudini.

Associazioni. Folclore. Moda.

1.3. Ordinamento sociale.

La famiglia. I principi della democrazia. Gli organi di governo. I partiti politici. Le festività civili. Personaggi. Fatti storici.

2. *Ambiente urbano ed ambiente extraurbano.*

Esplorazione ed uso dell'ambiente. Caratteristiche ed elementi dell'ambiente urbanizzato e dell'ambiente extraurbano. La storia dell'intervento umano nella funzione degli ambienti stessi. Ecologia. Rappresentazione degli spazi.

3. *La cultura dell'espressione e della comunicazione*

Traduzione ed attualità nel mondo dei simboli.

3.1. Parole ed immagini.

I "generi letterari" dell'infanzia: favole, fiabe, filastrocche, tiritere, canti, poesie, scioglilingua, fumetti, immagini ecc. La cultura dell'immagine: alla scoperta dei quadri, affreschi, vetrate, sculture ecc.

3.2. Spettacolo.

Dalle numerose forme teatrali (burattini, marionette, ombre, recitazione, gioco drammatico ecc.) al cinema ed alla televisione.

3.3. Gioco.

Dai giochi tradizionali alle proposte più recenti, agli sports.

3.4. Musica.

Canti, ritmica, esecuzioni strumentali. Ascolto dal vivo e musica registrata. I vari generi. L'opera dei bambini. Il ballo e la danza.

3.5. Lingue straniere. Sensibilizzazione ad una lingua straniera. Il senso della comunicazione. I termini stranieri più in uso.

4. *La cultura del lavoro, dell'invenzione e delle scienze.*

4.1. Giocattoli.

Dal giocattolo di tradizione popolare alla produzione industriale. Costruzione, riparazione ed uso. Impiego di materiali diversi strutturati e non strutturati. Uso di strumenti diversi dal temperino al computer.

4.2. Cucina.

Scoprire e confezionare (e consumare)

cibi e bevande. Come e dove si acquistano, o si trovano, gli ingredienti per preparare gli alimenti solidi e liquidi, crudi e cotti. Consuetudini. Igiene.

4.3. Indumenti.

Come vestirsi: funzionalità ed igiene. Indumenti per tempi, luoghi e occasioni differenti. I materiali per confezionare indumenti. Ordinare, pulire, riparare gli indumenti. Confezionare indumenti. Il significato dell'abito.

4.4. Coltivazioni.

Le piante: nel vaso e nel campo, nelle bordure, nelle fessure e nell'acqua. Gli strumenti per coltivare. Coltivazioni per l'alimentazione e per la decorazione: dal filo d'erba all'albero.

Conservazione e trasformazione di frutti e piante. Il ciclo dal seme al frutto. Le piante nella vita e nella storia dell'uomo.

4.5. Allevamenti.

Chi vive in un corso d'acqua. Animali da cortile (o quasi). Rapporto uomoanimale per imparare a rispettare la vita. Come allestire spazi aperti e chiusi per animali. Gli animali nella storia e nella cultura dell'uomo.

3. Problemi generali per la definizione delle prospettive dell' intervento educativo

La società contemporanea si presenta come un quadro assai complesso e di difficile interpretazione nel quale è ne -

cessari evidenziare alcuni elementi particolarmente importanti per la definizione dei problemi educativi.

Le trasformazioni socio-economiche hanno provocato un mutamento del rapporto uomo-ambiente modificando, rispetto al passato, le condizioni di esperienza del bambino.

Si rileva, anzitutto, un'accentuata tendenza all'urbanizzazione, intesa come definizione sempre più rigida degli spazi e della loro utilizzazione, con una conseguente riduzione della possibilità di incontrarsi e di compiere esperienze diverse.

Per il bambino non sono disponibili cortili e strade che costituiscono solo luoghi di transito. Gli spazi privilegiati della sua attività sono pertanto i giardini pubblici e gli alloggi. Nei primi la rigida destinazione delle aree e la compresenza di persone di età ed esigenze diverse in superfici comunque assai limitate rispetto al numero potenziale degli utenti, riduce in ogni modo i tempi di uso che, per il bambino piccolo, non ancora completamente autonomo, sono già contenuti dalla disponibilità degli adulti che lo devono accompagnare. Gli alloggi consentono esperienze sociali e motorie molto limitate sia per evidenti ragioni di spazio sia per altrettanto evidenti ragioni di coabitazione.

Per quanto riguarda gli spazi non urbanizzati si è affermata la tendenza ad

usi definiti da sollecitazioni turistico-economiche che provocano fenomeni di massa con grandi concentrazioni di persone che svolgono la stessa attività in tempi e spazi limitati.

C'è inoltre una tendenza a favorire attività grosso motorie di carattere sportivo e competitivo ed esperienze di motricità fine legate soprattutto all'uso di particolari materiali strutturati. L'esperienza sociale più rilevante si compie ora nella scuola, dove tuttavia si prospetta la possibilità di incontri pressoché esclusivi in fasce di età molto ristrette (spesso di un solo anno): il che determina la necessità di far carico all'insegnante delle responsabilità di trasmettere quella cultura, che, in gruppi eterogenei con notevoli differenze di età, veniva comunicata dai bambini stessi.

La socializzazione, a queste condizioni, si prospetta come esperienza di competizione fra individui teoricamente alla pari, e viene meno l'esercizio di ruoli diversi (gregario, collaboratore, leader) che può più facilmente sperimentarsi in situazioni di notevole differenza cronologica, in cui, a turno, tutti ricoprono i ruoli in questione.

La limitata possibilità di vivere, esplorando, il tessuto urbano e gli ambienti extraurbani, unitamente alla progressiva estraniamento dei luoghi di lavoro rispetto a quelli di vita quotidiana,

determinano una ulteriore separazione tra il mondo dell'adulto e quello del bambino con ripercussioni di natura culturale e di natura sociale. Infatti le informazioni sono tutte mediate da simboli e le professioni non esercitano più la funzione di modello che avevano quando c'era la possibilità di un rapporto diretto fra lavoratori e bambini.

I modelli sociali sono proposti soprattutto dai mezzi di comunicazione di massa, che rappresentano il fenomeno più appariscente, e forse più rilevante, rispetto al problema educativo.

La quantità e la qualità delle informazioni che sono messe a disposizione è tale da consentire, teoricamente, una conoscenza quasi esauriente della realtà. Ma proprio la quantità e la qualità delle informazioni pongono due problemi fondamentali all'educatore: come accedere all'informazione e quali informazioni assumere. È difficile infatti saper cercare e trovare le informazioni necessarie, decodificarle correttamente, valutarne il valore e proporre dei criteri di scelta.

Ma il fenomeno più inquietante, che si ritrova in tutti quelli già richiamati, consiste nell'esperienza sempre più sproporzionata di simboli (parole, immagini, suoni) rispetto alla realtà fisica a cui i simboli si riferiscono. Tale esperienza in molti casi diventa esclusiva, per cui molti individui conoscono solo le

immagini di un mondo con il quale non sono mai venuti a contatto, anche quando si tratta di una realtà immediatamente accessibile. Si tratta di una crescente "alienazione" dal mondo, che ha come conseguenza una povertà di idee, mascherata dalla quantità di simboli appresi ed usati. Poiché il simbolo non può in alcun modo considerarsi sostitutivo dell'esperienza della realtà, l'uso di simboli senza tale esperienza determina una condizione di ignoranza e di incapacità che provoca equivoci e difficoltà di adattamento.

4. Indicazioni per le scelte metodologiche

Le prospettive dell'intervento educativo si definiscono in una precisa individuazione di metodo di cui in questa sede si possono indicare solo alcuni riferimenti fondamentali:

1 - È anzitutto necessario individuare il livello di sviluppo delle funzioni di ciascun bambino, evidenziando sia le attitudini sia le prestazioni al di sotto della media.

L'analisi delle capacità del bambino è possibile e attendibile solo proponendo esperienze molto varie ed estese che impegnino al limite ogni funzione ed arricchiscono il patrimonio culturale, ampliando il campo degli interessi. In tal modo si riducono gli effetti degli svantaggi culturali e si evidenziano le

reali attitudini del bambino. In particolare il rapporto con l'asilo nido, in termini di incontri sistematici, programmati e non solo di relazioni episodiche, è la condizione per chiarire la direzione dell'intervento educativo e della crescita. Infatti è assai importante stabilire un raccordo fra la progettazione educativa dell'infanzia e le situazioni che la precedono.

Le proposte educative dovrebbero favorire sia la realizzazione delle effettive attitudini sia il miglioramento delle capacità che risultano deficitarie rispetto alla norma.

2 - L'esperienza dei contenuti culturali richiamati in precedenza deve avvenire con una chiara comprensione dei significati degli stessi, che si può avere solo "vivendo" i contenuti in questione. Si tratta perciò di realizzare esperienze sociali e rapporti con gruppi e comunità che costituiscono la dimensione sociale dell'uomo; esperienze dirette del mondo fisico e della multiforme realtà che lo compone; esperienze di comunicazione che definiscono i modi del rapporto sociale; esperienze di gioco e di lavoro che consentono la comprensione e la trasformazione del mondo fisico e sociale.

Questo richiamo evidenzia la necessità di cogliere o di stabilire rapporti fra le quattro aree di riferimenti culturali evitando di farne oggetto di considerazione separata e soltanto co -

municativa, quasi "materie" di studio in cui le realtà sopra richiamate si riducono a simbolo e sono sperimentate solo come materia di comunicazione fra insegnante e allievo.

Detti contenuti culturali sono effettivamente vissuti se diventano fatti di vita autentica, progettata in comune, e realizzata sviluppando capacità e abilità e assumendo conoscenze funzionali al "momento" di vita stesso; evitando quindi studi ed esercizi per l'acquisizione di nozioni e di abilità il cui uso è rimandato a non definiti tempi e luoghi futuri.

5. Indicazioni per le scelte didattiche

L'esperienza educativa si realizza nel modo migliore se si offre al bambino la possibilità di fare scelte autonome e di operare secondo i modi i tempi e i ritmi che gli sono propri e se lo si coinvolge in attività programmate in cui viene impegnato a sviluppare abilità e ad acquisire conoscenze che spontaneamente non assumerebbe. È necessario pertanto che la scuola offra tempi e spazi sia per attività spontanee sia per attività programmate.

L'organizzazione degli spazi è un problema che adulti e bambini dovrebbero affrontare sistematicamente e periodicamente, scoprendo il significato e il valore dello spazio, e dovrebbe essere

risolto considerando la possibilità d'uso anche degli spazi esterni alla scuola, ricordando che sono proprio questi, con la loro multiforme realtà, che danno senso alla scuola stessa.

Tale problema si connette con l'organizzazione sociale che la scuola può favorire. La costituzione di gruppi spontanei e di lavoro, omogenei od eterogenei per livelli di sviluppo, la possibilità di esperienze individuali, si traducono in modi non ridicibili per sviluppare le capacità di socializzazione e per scoprire la dimensione sociale delle conoscenze.

Infatti nei gruppi spontanei il bambino sperimenta i problemi di accettazione e di dominanza, di amicizia e di opposizione; nei gruppi di lavoro è possibile una comunicazione più efficace delle esperienze e l'esercizio sistematico per realizzare apprendimenti; le situazioni di omogeneità consentono una comunicazione meno equivoca ed una conoscenza reciproca più approfondita alimentata

dal rapporto competitivo che caratterizza un gruppo di "pari"; nei gruppi eterogenei invece si sperimenta una comunicazione volta anche ad insegnare un rapporto gerarchico più complesso e più "naturale"; infine l'esperienza di attività individuali consente di sperimentare il grado di autonomia rispetto agli altri e la capacità di iniziative personali.

La scelta dei contenuti delle esperienze

educative programmate da parte degli insegnanti costituisce un problema che si risolve correttamente solo se anche gli insegnanti riconoscono tali esperienze come interessanti, significative e come possibilità di crescita personale, evitando proposte, cui attribuisce, per convenzione, un valore formativo, ma che sono vissute dall'adulto come alienanti nella loro formalizzazione didattica, che riduce l'adulto ad un ripetitore".

La situazione è tuttavia da considerare educativa se, oltre a garantire l'autenticità dell'adulto, pone i bambini nelle condizioni di interagire in modo personale, tale quindi da sviluppare in ciascuno la personalità che gli è propria.

È evidente che, per garantire possibilità di interazione molto varie, è necessaria una concreta varietà di materiali, evidenziando di questi, sia i caratteri convenzionali, che indicano determinate modalità di rapporto, sia la costante possibilità di una relazione divergente rispetto alle indicazioni convenzionali.

Per quanto ovvio, vale la pena di ricordare che tutta la realtà costituisce "materiale didattico" e che l'attribuzione restrittiva di tale denominazione ad alcuni materiali strutturati e non, risponde più che altro all'esigenza di riproporre alcune operazioni riconosciute importanti nella tradizione scolastica.

6. Problemi specifici per l'educazione di bambini portatori di handicap

I bambini portatori di handicap devono essere soprattutto considerati come manifestazione di diversità irriducibile che caratterizza il principio stesso dell'individualità e, pertanto, nella scuola ogni intervento nei loro confronti deve avere carattere educativo e deve essere volto a favorire come per tutti i bambini il massimo grado di autonomia e di sviluppo delle potenzialità individuali.

Essi pongono anche due ordini di problemi specifici all'intervento educativo:

a) Problemi di integrazione. A seconda della gravità dell'handicap il bambino può avere maggiori o minori possibilità di rapporto, che può essere agevolato dalla forma di attività e dalla composizione di gruppi di lavoro. Esistono tuttavia casi in cui il rapporto è impossibile o non significativo perché al bambino mancano le più elementari capacità di imitazione che consentono di vivere come stimolo la presenza dei coetanei e degli adulti. Per questi casi il presupposto per un inserimento valido è dato da un intervento sollecitatore sistematico da parte di educatori qualificati per sviluppare strutture elementari di comportamento socializzato. Il che non esclude comunque incontri programmati e non, fra bambini gravemente handicappati e bambini

normali, anzi fa di questi incontri un'occasione di verifica e di sviluppo degli apprendimenti realizzati.

b) Problemi di educazione individualizzata. Il bambino handicappato necessita di sollecitazioni a misura delle proprie difficoltà e volte a migliorare le prestazioni delle funzioni deficitarie. È altrettanto, ed anche più importante, tuttavia, favorire lo sviluppo delle attitudini per consentire una soddisfacente realizzazione personale e per evitare che l'esclusiva focalizzazione dell'attenzione sugli aspetti deficitari provochi il consolidarsi di sensi di sfiducia e uno sviluppo comunque inferiore al possibile anche di tali aspetti.

L'intervento individualizzato, realizzato anche da insegnanti qualificati è soddisfacente solo se si verifica il transfert di apprendimento nei processi ordinari di adattamento fisico e sociale.

7. Diritti, responsabilità e impegni degli insegnanti

Le scelte degli insegnanti, relative al metodo ed ai contenuti delle attività educative, devono essere libere. Tale libertà infatti è condizione di autenticità e di coerenza per l'insegnante per il quale la qualità del rapporto personale costituisce il fondamento dell'azione educativa (rapporto che sarebbe falsato dalla preoccupazione di proporre esperienze

in cui l'insegnante non crede o che, comunque, non comprende). La libertà è anche alla base di un comportamento morale, quindi responsabile: non avrebbe senso, infatti, chiedere all'insegnante di giustificare le conseguenze di comportamenti che gli sono stati imposti.

Il problema della responsabilità non si esaurisce tuttavia in relazione al diritto di esercizio della libertà di scelta. Il ruolo dell'insegnante ha una precisa collocazione sociale e deve rispondere alle esigenze di favorire la trasmissione critica della cultura e lo sviluppo di individui fino al conseguimento dell'autonomia con caratteri personali e originali.

I programmi scolastici (o gli orientamenti) e i regolamenti costituiscono un quadro di riferimento inderogabile per la programmazione educativa, nel senso che l'insegnante deve impegnarsi a dare risposte valide e verificabili a tutti i problemi che la normativa solleva.

Sia il metodo sia i contenuti dell'attività devono costituire una risposta a tali problemi e devono essere resi espliciti e discussi all'interno degli organi collegiali e in periodici e sistematici rapporti con i genitori.

La presentazione, la discussione e la motivazione delle scelte deve realizzarsi in una forma di dialogo aperto ad imprevedibili sviluppi che derivano da una reale attenzione ai problemi

posti dall'interlocutore. Tutto ciò è particolarmente importante poiché non è pensabile, e non sarebbe neppure accettabile dal punto di vista di un'educazione della persona come realtà autonoma ed originale, creare una situazione di esperienze coerenti quanto a metodo e contenuti fra tutte le famiglie e la scuola.

Il dialogo autentico costituisce la garanzia migliore ad una educazione corretta e rispettosa della personalità del bambino, il quale deve essere educato alla libertà attraverso l'esercizio responsabile della libertà ed il superamento degli eventuali conflitti che la libertà inevitabilmente comporta.

Il comportamento più corretto nei confronti della libertà è quello che si fonda sull'accettazione della diversità come realtà irriducibile anche se modificabile in noi e negli altri, in una ricerca comune che fa della scuola un punto di incontro fra generazioni che diventano protagoniste di trasformazioni.

L'esercizio responsabile della professione di insegnante educatore comporta un continuo e costante adeguamento degli strumenti culturali e della capacità di operare, che si possono realizzare in due momenti fondamentali, oltre che in una ricerca personale non precisamente connotabile:

a) ricerca, programmazione, sperimentazione educativa e verifica che

si realizza con il coordinamento didattico all'interno di ogni scuola. La verifica è un momento decisivo per la presa di coscienza degli effetti del lavoro svolto e per operare le scelte successive, anche di ordine metodologico.

Essa deve avvenire sistematicamente, al termine di ogni ciclo di esperienze programmate, secondo due modalità e con due obiettivi diversi:

1° accertamento di abilità e conoscenze acquisite al termine di un curriculum con prove o esperienze individualizzate adeguatamente predisposte;

2° accertamento, anche indiretto (quali le informazioni date dai genitori), del transfert degli apprendimenti realizzati in situazioni diverse da quelle di insegnamento.

b) Qualificazione ed aggiornamento programmato valendosi degli organi di formazione istituzionali o di persone od Enti che hanno adeguate competenze in materia. In una scuola dove il lavoro si sviluppa in modo coordinato e coerente per tutti gli insegnanti, la scelta dei temi di qualificazione può avvenire in modo tale da fare degli insegnanti un gruppo in cui ciascuno, ad una valida preparazione di base, associa approfondite conoscenze settoriali, complementari rispetto al quadro complessivo delle esperienze scolastiche necessarie allo sviluppo del bambino.