

DEDICATO A

LINDA, GIOVANNI, SOFIA, ALICE

GIUSEPPE VISONA'

SCUOLA DELL'INFANZIA E DINTORNI

PREFAZIONE

Questo è un libro che racconta di un professionista, della sua Visione di scuola nella comunità e del suo desiderio di aprire un confronto con i protagonisti dell'educazione.

La recente esperienza nel ruolo di gestore di scuola infanzia paritaria con nido Integrato, lo porta a vivere "dal di dentro" in modo attivo e propositivo la realtà dei contesti educativi, coltivando il Sogno che *tutti i bambini possano crescere sereni e felici in una comunità che dialoga e coltiva alleanze pedagogiche*.

La sua lunga attività come medico di base e la continua ricerca e formazione su ambiti culturali, socio educativi ed antropologici, lasciano ben intendere che Giuseppe Visonà, di parole ne avrebbe tante da dire ... per interpellare le coscienze personali e collettive sul tema delicato e importantissimo dell'Infanzia e dei servizi educativi che se ne occupano.

Consapevole quindi di voler lanciare una sfida in questo senso, utilizza un linguaggio diretto e a volte provocatorio, con precisi riferimenti alle esperienze vissute, lasciando trapelare sia la preoccupazione per il futuro delle nuove generazioni, che la profonda passione per la cura e lo sviluppo dell'infanzia.

Crede fortemente nell'importanza di offrire luoghi, esperienze e relazioni educative di qualità in grado di concorrere alla formazione dei futuri cittadini, donne e uomini di domani.

Per questo ci chiede di entrare a far parte della responsabilità pubblica perché i bambini possano beneficiare a più livelli della presenza di adulti riflessivi, capaci di scelte lungimiranti ed attente rispetto ai bisogni psicofisici, sociali, culturali e ai contesti ambientali in cui crescono.

Il nostro autore ha sperimentato come la scienza, la medicina e l'educazione, che si sviluppano ed evolvono grazie alla ricerca azione supportata da profondo senso etico, onestà intellettuale e coscienza civile, abbiano nella realtà anche bisogno di essere riconosciute da una politica sociale consapevole.

E' in questo contesto che egli auspica il confronto di una comunità educante che come tale sa ritrovarsi e rigenerarsi nel tempo.

Accogliamo allora l'invito dell'autore a fermarci un po' con lui per riflettere insieme, nell'auspicio che possa magari aprirsi un vero dialogo trasversale tra famiglie, educatori, amministratori pubblici locali ed agenzie educative presenti nel territorio.

Perché i bambini sono il nostro futuro... e perché *La speranza è fatta di cose che hanno bisogno di qualcuno che le faccia accadere* (E. Exitu)

Paola Sette

INTRODUZIONE

***Il nostro dovere nei confronti del bambino è gettare un raggio di luce e
proseguire il nostro cammino.
(Maria Montessori)***

Sono in crisi, nel senso di “craxis”, interruzione di un flusso, di una attività che fino a ieri mi aveva completatamente preso ed avvolto in un continuo imparare ed apprendere, in un ininterrotto compito decisionale, in una concentrazione particolare sull’andamento della Fondazione Polo dell’infanzia. Oggi pochi ricordano che la parola crisi è stata coniata per designare il momento di prendere decisioni e la parola si avvicina al termine criterio o principio per prendere decisioni, momento in cui si decide di imprimere una svolta agli eventi. Per tre anni mi sono ritrovato come componente della Fondazione Polo dell’infanzia di Brendola, costituita dal Comune e dall’Unità Pastorale, a gestire “il polo dell’infanzia con nido integrato”, un mondo che conoscevo poco e di cui avevo ricordo quando i miei figli frequentavano tale realtà. Sono convinto che la scuola dell’infanzia non serva a gettare le basi per la scuola primaria e lo stesso discorso vale per ogni ordine e grado scolastico: si va a scuola per sviluppare precise finalità e non per un’eterna rincorsa e preparazione per lo step successivo. Ritengo che un grande cambiamento sia in corso per l’infanzia nei paesi più ricchi del mondo. La maggioranza della nuova generazione, adesso in fase di crescita, è la prima a trascorrere gran parte della prima infanzia in strutture che se ne prendono cura, fuori della propria casa. Il cambiamento è lungi dall’essere concluso. Attualmente, circa l’80% dei bambini dai 3 ai 6 anni del mondo ricco si trova in una struttura di servizi educativi e assistenza per la prima infanzia. Per i bambini sotto i 3 anni, la percentuale si attesta intorno al 25% nei paesi OCSE. In tutte le nazioni industrializzate, la cura dell’infanzia presso strutture esterne alla famiglia è un dato di fatto per un numero crescente di bambini, sempre più piccoli e con orari sempre più lunghi. Le ragioni di queste novità sono molteplici. Innanzitutto, più di due terzi di tutte le donne in età lavorativa dei paesi OCSE, oggi, lavora fuori casa. Fintanto che ciò rappresenta un passo avanti verso le pari opportunità per le donne, è da ritenersi un fatto positivo, ma quando ciò è dovuto a pressioni economiche crescenti è motivo di preoccupazione. Nella fascia a basso reddito una famiglia composta da due adulti e due bambini ha generalmente bisogno di almeno un lavoro a tempo pieno ed uno a tempo parziale soltanto per rimanere sopra la soglia di povertà. Anche tra i gruppi meglio retribuiti sono spesso necessari due stipendi per far fronte all’affitto e alle spese per vivere. La maggior parte dei genitori in famiglie monoparentali ha bisogno di un lavoro a tempo pieno

oltre al sostegno di sussidi. Più è povera la famiglia, più pressante è la necessità di tornare al lavoro subito dopo il parto: spesso un lavoro generico e malpagato. Pertanto, per molti milioni di madri, la pressione crescente a lavorare non rappresenta una nuova opportunità, ma una necessità. Inoltre un'economia globale sempre più competitiva e fondata sulla conoscenza contribuisce a convincere sia i governi che i genitori che l'istruzione prescolare è un investimento per il futuro successo scolastico e per le prospettive di impiego. Infine alcuni paesi OCSE hanno iniziato a guardare i servizi per l'infanzia come un sostegno per contrastare il calo dei tassi di natalità. Ed ancora provo nelle pagine successive ad esprimere alcuni concetti che ho acquisito in questi tempi e che sono emersi da decenni di ricerche indipendenti nel campo dell'economia, delle neuroscienze, della psicologia. Innanzitutto, l'architettura del cervello e il processo di formazione delle abilità sono influenzati dall'interazione tra genetica ed esperienze individuali. In secondo luogo, la padronanza delle abilità essenziali per il successo e lo sviluppo delle vie neuronali seguono delle regole gerarchiche. I risultati successivi si basano su fondamentali poste durante l'infanzia. In terzo luogo, le competenze cognitive, linguistiche, sociali ed emozionali sono interdipendenti; sono tutte formate dalle esperienze del bambino in fase di sviluppo. Infine le abilità umane, sebbene l'adattamento continui per tutta la vita, si formano in una sequenza prevedibile di periodi sensibili, durante i quali lo sviluppo di specifici circuiti neuronali e i comportamenti da essi mediati sono più plastici e quindi recettivi in maniera ottimale alle influenze ambientali. Allo stesso tempo, la ricerca delle neuroscienze dimostra che un rapporto amorevole, stabile, sicuro e stimolante con le persone che si prendono cura del bambino nei primi mesi e anni di vita, è fondamentale per ogni aspetto del suo sviluppo. Tutti ormai sono convinti che la cura e l'educazione non sono processi separati. Uno stretto rapporto emozionale tra genitore e bambino è essenziale sia per lo sviluppo intellettuale sia per lo sviluppo emozionale. Sforzi puramente didattici volti a sviluppare le abilità cognitive del bambino potrebbero compromettere ciò che intendono favorire, se i bisogni emozionali sono trascurati. La ricerca ha anche richiamato l'attenzione sull'importanza dei livelli di stress nei primi mesi e anni di vita. Secondo il Prof. Jack Shonkoff, Direttore del Centro sul bambino in età evolutiva dell'Università di Harvard, livelli eccessivi degli ormoni dello stress sconvol-

gono letteralmente l'architettura del cervello. Uno stress eccessivo o troppo prolungato nell'infanzia e l'assenza di una persona adulta familiare e fidata che dia il conforto intimo e immediato può comportare una regolazione erronea e danneggiare l'architettura delicata del cervello in fase di sviluppo. Questa alterazione rischia di permanere e restare nella vita con i conseguenti disturbi da stress. Questi equilibri chimici, che iniziano a instaurarsi ancor prima della nascita, si stabiliscono nella prima infanzia. Infine, la ricerca ha richiamato l'attenzione anche sul senso emergente di "sé come agente", cioè la sensazione di essere in grado di influenzare gli eventi e le situazioni. Se questo "sé agente" viene incoraggiato dalle risposte degli adulti, si svilupperanno motivazione, fiducia e competenze. Se questa sensazione non viene rafforzata o se viene attivamente scoraggiata da reazioni negative o punizioni, è probabile che questi aspetti essenziali dello sviluppo psicologico siano compromessi. Per tutti questi motivi, il rapporto tra neonati e genitori o con le persone che si prendono cura del bambino è vitale per lo sviluppo emozionale, psicologico e cognitivo. I problemi comportamentali e dello sviluppo, che spesso continuano a verificarsi anche in seguito, nella maggior parte dei casi sono dovuti al turbamento di questo rapporto. Queste convinzioni mi hanno spinto ad accettare l'impegno e ricercare in continuazione un percorso per il miglioramento della qualità del servizio all'infanzia. Sono convinto che "se esiste un singolo elemento cruciale della qualità, esso dipende dal rapporto tra il bambino e l'insegnante/persona che si prende cura di lui e dalla capacità dell'adulto di andare incontro al bambino". È questa l'essenza della "qualità", ma si tratta di qualcosa che è molto difficile misurare. Dirigere una scuola dell'infanzia è stata un'esperienza speciale con una ripresa degli studi sui primi anni di vita del bambino, che mi ha portato a rinverdire le conoscenze cognitive, psicologiche e pedagogiche accumulate nell'arco della mia attività medica. Ho scoperto che tanti medici nel passato si sono dedicati a questa fascia di età con l'intento di migliorare le condizioni di vita dei bambini. All'inizio della mia carriera avevo in carico circa 800 bambini, non essendo presente in quel tempo la figura del pediatra di base. Anche in quel tempo il contatto con i piccoli era meraviglioso e portatore di grandi soddisfazioni. Nessuna persona possiede come un bimbo forza, energia, voglia di salute, capacità di riparare qualsiasi guaio la vita proponga e di trovare risposte psico fisiche non prevedibili e rivoluzio-

narie. L'infanzia è un vulcano con esplosioni non preventivabili e difficili da contenere con salti e interruzioni improvvise. Ora per me è arrivata la crisi, l'abbandono volontario dell'impegno, la chiusura di un ciclo triennale di presenza quotidiana. Ogni interruzione richiede una pausa di riflessione, una rielaborazione dell'esperienza per mettere a fuoco i risultati raggiunti e le mancate realizzazioni, per esaminare la situazione esistente e le prospettive future. L'analisi è un passaggio fondamentale per dare senso alla vita e al tempo che passa e scorre veloce verso la tappa finale. La presa di coscienza dell'operare e del fare lungo delle linee guida pensate all'inizio del compito richiede un tempo di sedimentazione ed una focalizzazione degli eventi trascorsi. Se è vero che nessuno di noi reinventa il mondo o accumula sapere su di esso partendo dal nulla, ma deve la maggior parte dei contenuti del mondo e del sapere a prodotti preesistenti, frutto dello sforzo comune, allora è anche vero che ognuno aggiunge qualcosa, intraprende un sforzo aggiuntivo. Tutto questo in un mondo che mai prima d'ora aveva visto trasformazioni e cambiamenti così rapidi e veloci, con più generazioni presenti sulla scena, visto che bastano pochi anni a creare salti generazionali. Inoltre siamo passati da una società con tanti pericoli ad un mondo con tanti rischi. I pericoli si potevano indicare e localizzare, mentre oggi i rischi sono una costante di ogni azione e presenti in tutto ciò che facciamo. La società è diventata inoltre multirete con vincoli mutevoli e variabili che contribuiscono ad aumentare i rischi e l'incertezza. Nonostante tutte queste variazioni una valutazione è necessaria per comprendere quanto avvenuto come fatto sociale e non esclusivamente autoreferenziale finalizzato a gratificare il soggetto. La pretesa di scrivere o raccontare non può limitarsi a soddisfare l'ego e l'autostima, ma deve andare oltre proprio dove l'impegno personale non è giunto per incapacità, per brevità di tempo o per condizioni ambientali insormontabili. Tralasciamo completamente il discorso sulla bontà dell'esistenza di una scuola dell'infanzia paritaria equiparata a tutti gli effetti a una scuola statale. L'autonomia scolastica concede una certa libertà, ma nella realtà delle cose è di difficile realizzazione e in ogni caso vincolata all'ufficio scolastico regionale, di fatto ente regolatore. L'educazione è uno sforzo istituzionale per addestrare gli individui nell'arte di usare la loro libertà di scelta in conformità con la legislazione, mentre la formazione è il tentativo di imparare imparando a conoscere il mondo. La complessità della scuola dell'infan-

zia e del nido integrato è diventata enorme e in continua crescita. La burocrazia ha invaso ogni campo della vita ed anche nella scuola è diventata un elefante difficile da aggirare o superare. Gli aspetti da esaminare costituiscono un elenco molto lungo e non si possono riassumere in poche pagine. Di conseguenza ho preso in esame alcuni temi che mi hanno coinvolto senza voler essere esauriente in tutta la materia. Ho scritto i vari capitoli separatamente e solo in seguito raggruppati insieme. Questo modo di procedere può comportare delle ripetizioni di concetti e idee già espresse in altre pagine. La bibliografia disponibile sulla scuola è gigantesca e per quanto una persona tenti di leggere ed aggiornarsi difficilmente raggiunge una conoscenza adeguata a trattare l'argomento. Per questo ho evitato di riportare nel libro la bibliografia lasciando ad ogni eventuale lettore il compito di ricercare e scegliere il proprio bagaglio bibliografico. Mi rendo perfettamente conto di essere inadeguato e non sufficientemente preparato a trattare la materia, ma desidero ugualmente esprimere delle opinioni e dei pensieri come traccia di discussioni e riflessioni. Ho cercato di aumentare le conoscenze nell'ambito delle scienze della formazione, ho rincorso una capacità di leggere criticamente la specificità del contesto in cui ho agito per valutare risorse e limiti, ho sviluppato con la pratica un minimo di competenza. Tento ora di rivedere un sapere che ho costruito con l'esperienza in un rapporto intensamente pensoso con ciò che accadeva, non nato a tavolino, ma nella comunità delle persone con cui ho lavorato. Il sapere esperienziale presuppone l'intervento della ragione riflessiva e il meditare sugli avvenimenti. Dewey (filosofo e pedagogo "Le fonti di una scienza dell'educazione") dichiara l'esperienza il punto di avvio e il punto di arrivo per la costruzione di una teoria. *L'inizio perché pone i problemi che soli conferiscono all'indagine qualità ed espressione educativa; la chiusura perché solo la pratica è in grado di provare, verificare, modificare, sviluppare le conclusioni di queste indagini.* Nasce un'esperienza riflessiva che si sviluppa con la presa di coscienza di un dubbio, con la formulazione di una previsione congetturale, con l'esame analitico della situazione, con l'elaborazione delle ipotesi. Bisogna imparare a stare nell'incertezza, ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare i desideri che hanno innescato l'azione, descrivere se il cambiamento è avvenuto. Ci provo anche con una riflessione anticipatrice che immagina azioni future, che ipotizza situazioni problematiche ed elabora pos-

sibili soluzioni, ricorrendo anche all'immaginazione. Ricordando altre mie riflessioni credo che sia doveroso coltivare la speranza, sentimento dalle valenze multiple, che attiva energie per dilatare il campo di esperienza e trovare le risorse necessarie per costruire nuovi mondi possibili. Speranza che non è un sentimento dell'intelletto contemplativo che prende le cose così come stanno, ma quello della ragione partecipe e attiva che prende le cose come vanno per farle andare meglio. Sogno di essere un soggetto impegnato a destrutturare il presente e ad inventare futuri altri attraverso una formazione orientata alla rottura, alla scelta, all'etica, utilizzando il linguaggio delle possibilità. Tento di interrogare i modi in cui i discorsi dominanti agiscono nei contesti educativi, condizionando i processi di selezione della conoscenza, l'organizzazione del contesto formativo, il modo di strutturare le relazioni all'interno della struttura e con il territorio. Tento di mettere in discussione l'ordine esistente, cercando scenari educativi migliori di quelli attuali, ricercando mondi di esistenza che facilitino la ricerca di propri modi di piena realizzazione. La riflessione critica è l'unica facoltà umana essenziale che costruisce e distrugge in continuazione fondamenti ed obiettivi: va sempre usata fin da piccoli. I capitoli sono strutturati in modo casuale e chiusi. Quindi il libro si può leggere a salti o meglio a capitoli. L'augurio è che queste pagine costituiscano stimolo e provocazione ad ampliare i vari temi. Non esiste il minimo intento di giudicare le persone che ho conosciuto e con cui ho lavorato. Chiedo scusa anticipatamente qualora il lettore avesse la sensazione di rintracciare nelle pagine troppa sicurezza, una certa delusione e amarezza dell'esperienza fatta, troppa presunzione di competenza e rigidità di pensiero. Vi assicuro che sono felice di essere stato il nonno di tanti bambini e sogno per tutti loro un futuro meraviglioso.

Ringrazio tutte le persone che mi hanno permesso di vivere questa esperienza unica.

Ringrazio in particolare Paola Sette per le sue osservazioni e la sua disponibilità a introdurre questo libro.

SCUOLA DELL'INFANZIA: PUNTO DI AGGREGAZIONE

*Tutte le persone che ora sono adulte in passato hanno vissuto
la loro infanzia e sono state dei bambini,
ma sono davvero in poche a tenerne conto.
(Il Piccolo Principe)*

Ogni città, paese, borgo possono contare sulla presenza di una scuola dell'infanzia. Anche le zone più sperdute possiedono almeno due stanze ed un piccolo spazio verde dove accogliere i bambini/e, dove ogni giorno arrivano genitori, nonni o familiari per lasciare in consegna il loro tesoro. Nel Veneto è il risultato di una lunga storia di almeno cento anni quando le parrocchie e la Chiesa cattolica hanno iniziato a fondare le prime scuole dell'infanzia. Oggi le cose stanno cambiando perché il personale di matrice cattolica, le suore in particolare, stanno scomparendo ed i bilanci parrocchiali non riescono più a fare fronte al sostentamento economico ed a tutti i nuovi obblighi imposti dallo stato. Lo stato legifera in merito, ma senza mai assicurare le coperture finanziarie, se non per poche scuole statali. La prospettiva delle scuole paritarie sta diventando fosca ed in ogni caso viene scaricato sulle famiglie l'onere di coprire i disavanzi delle scuole paritarie con l'aumento delle rette di frequenza. E' questo uno degli aspetti che riunisce facilmente i genitori, che scaricano la loro insoddisfazione sui gestori e sul personale scolastico. Purtroppo questa insofferenza, anche giustificata, non si traduce in iniziative concrete e rivolte ai veri responsabili. La scuola non gode il favore dei nostri politici che tanto promettono, ma poi spendono in altri luoghi ed attività i fondi statali. Allora bisogna contare sulle amministrazioni comunali e sperare che abbiano una visione ed una attenzione particolare per la scuola, come sta avvenendo nel nostro piccolo paese. In ogni caso si assiste ogni mattina alle corse per consegnare alle docenti i bambini e alle scortesie di tanti nel parcheggiare nei modi più impensabili e strani. Questa è la prima occasione perduta della giornata per dare ai figli il buon esempio rispettando le regole e comportandosi in modo civile. Poi a casa si pretende che le biciclette siano lasciate fuori, al loro posto e non intralcino il passaggio. Giusta richiesta, ma tu stamattina cosa hai fatto? Il tuo bimbo impara osservando. Tutte queste persone, sempre di corsa, non hanno certamente il tempo per confrontarsi e parlare dell'infanzia, ma una piccola parte può permettersi una sosta prolungata e qualche chiacchera. Potrebbe essere un momento di aggregazione, di scambi positivi di attimi di vita comunitaria. Purtroppo, a volte, sono momenti di lamentele, di osservazioni e di chiacchiericcio, che una volta a casa diventano chat virali per quanti non erano presenti. Qui mi sovviene immediatamente Paolo Crepet (psichiatra, sociologo, saggista) che richiama l'obbligo di evitare i pettegolezzi e che sferza volentieri i comporta-

menti dei genitori, diventati compagni dei loro figli, che evitano qualsiasi fastidio o difficoltà ai loro bambini, che sono quasi sempre a favore dei figli piuttosto che dell'insegnante. Crepet: *"I genitori stanno più al telefonino dei figli. Tanti genitori vogliono essere amici, fratelli. Le madri si vestono come le figlie, imitano la loro gioventù"*. Crepet, inoltre, mette in rilievo come le cene in famiglia siano ridotte a brevi incontri, interrotti da distrazioni digitali, limitando la possibilità di connessioni emotive profonde. L'uso eccessivo del telefonino riduce gli scambi faccia a faccia, impoverendo le relazioni. Questo distacco emotivo è particolarmente evidente nella dinamica genitori-figli, dove manca una guida assertiva e un'educazione basata sul rispetto reciproco e sui limiti. Ed ancora si sofferma sulla mancanza di resilienza e sulla difficoltà dei giovani di fronte al rifiuto. Crepet critica la mancanza di una vera educazione ai limiti e alle frustrazioni, fattori che contribuiscono all'ondata di violenza tra i giovani. Secondo Crepet, stiamo assistendo alla scomparsa di valori consolidati, senza che emergano nuovi principi guida. Questo vuoto lascia gli adulti disorientati sul come insegnare e guidare le nuove generazioni. La pedagogia si scontra con una *"deriva del sì"*, dove si evita di fronteggiare situazioni sfidanti, rendendo i giovani impreparati ai fallimenti. Il suo messaggio è un appello a ristabilire connessioni autentiche e a ripristinare valori fondamentali come l'empatia e il rispetto reciproco, fondamentali per una società più equilibrata e comprensiva. Rispondendo alla domanda sulla natura della nostra società, Crepet offre una visione critica, ma necessaria sullo stato attuale della comunicazione e delle relazioni interpersonali, invitando a una riflessione profonda sui modelli educativi e sulle dinamiche familiari. In un mondo sazio, ma non sereno, come possiamo nutrire i sogni dei più giovani e incoraggiare una società più attenta e sensibile? Domande destinate a non avere una risposta. *Paolo Crepet commenta il crollo delle gerarchie tra il ruolo di genitori e figli: "Non sappiamo più guidare i giovani" e si scaglia contro la "infantilizzazione" degli adulti. Si domanda: "come fa un bambino con dei genitori infantili che gli fanno tutto a diventare un adulto responsabile e capace di accettare il merito, le regole, la frustrazione? Un mutamento che ha avuto inizio quando "siamo diventati benestanti e siamo rimasti comunque ignoranti."*. E questo, secondo Crepet, *"ha avuto risvolti anche nell'economia perché se un futuro capitano d'azienda è in realtà un pargolo forte della sua eredità e non invece della sua preparazio*

ne, quando va a lavorare non riesce a tollerare la minima frustrazione, e quindi sarà allergico alla gerarchia. Il problema è che non sappiamo più guidarli i giovani afferma ed occorre ricucire il dolore che non hanno, perché sono indifferenti". "Noi siamo dei genitori che hanno contestato i genitori e adesso siamo servi dei nostri figli e per definizione i servi sono deboli".

Scusate, mi sono smarrito in un "pipitone" senza fine, anche se non completamente condiviso, molto significativo. Forse è il caso di ritornare sul concetto di accoglienza a scuola come momento di aggregazione e formazione. La scuola è un fatto dei figli e quindi non possiamo pensare di portare a scuola anche i genitori, ma non sarebbe una brutta idea pensare che si potrebbe recuperare un momento formativo al momento dell'accoglienza. E' impensabile, nelle condizioni attuali, lasciare i bambini dell'infanzia ad autogestirsi per raggiungere la scuola. Troppe macchine, troppi incroci, pochissime aree protette per i pedoni sono lo stato di ogni paese. Perché non discutere di questi problemi quotidiani e ripensare la viabilità in funzione dei più giovani e dei più vecchi. Perché non riservare qualche panchina vicino alla scuola, magari con la presenza di qualche genitore animatore? Perché non tentare di vedere quello che ci circonda: fretta, ansia, asfalto, cemento. Come riappropriarci di spazi, di parcheggi e parte di strade in prossimità dei fabbricati scolastici? Perché non rendere possibile un ampliamento delle aule con l'aggiunta di metri di spazio fuori del fabbricato, senza demolire muri? Perché non fare entrare nell'aula la piazza antistante la scuola? Mure, murette, cancelli, portoni a blindare lo spazio scolastico, come fanno le caserme dei carabinieri, sono la regola. Forse la scuola è davvero una prigione? La sicurezza e la burocrazia stanno cancellando spazi vitali e di comunicazione attorno agli edifici scolastici. Chiusi dentro e chiusi fuori. L'attenzione alla progettazione edilizia degli edifici è migliorata rispetto ad un recente passato e di molto rispetto ai tempi lontani, quando la scuola dell'infanzia era considerata solamente un luogo dove custodire i bambini. Purtroppo la Montessori non ha ancora raggiunto tanti progettisti e si continuano a fare ristrutturazioni ed ampliamenti con le vecchie logiche. Maria Montessori, nel riporre attenzione e rispetto delle distinte individualità dei bambini, riteneva che il ruolo dell'educatore dovesse cambiare e, contestualmente, anche la conformazione e organizzazione degli spazi della scuola. Era dell'opinione, infatti, che il bambino, collocato in un ambiente idoneo, scopre la propria

dimensione intellettuale, realizzandosi totalmente e sentendosi assolutamente libero, sotto lo sguardo attento e vigile della maestra-educatrice che osserva, ma non dirige, perché è semplicemente il collegamento tra lui e lo spazio in cui agisce. La pedagoga, inoltre, muove delle dure critiche all'architettura scolastica tradizionale, soprattutto sotto il profilo della distribuzione funzionale ed organizzazione spaziale: *"le scuole coi banchi allineati come catafalchi, tutti neri, sol perché essi devono essere del colore dell'inchiostro e nascondere le macchie"* (Montessori M., 1986). In effetti un edificio scolastico, costituito da ambienti in grado di assecondare l'evoluzione del bambino e la sua creatività, può consentire di lavorare in modo trasversale rispetto alla pratica ordinaria, favorendo relazioni maggiormente complesse per maestri ed allievi. Mancano ancora da una parte la visione dello spazio scolastico come luogo privilegiato della vita sociale e centro del quartiere, dall'altra il passaggio dal funzionalismo fisico a quello psicologico. L'edificio scolastico dovrebbe tradursi in uno spazio non più organizzato secondo lo schema convenzionale "a corridoio", ma in una nuova immagine rappresentata dall'"unità funzionale". Si dovrebbero costruire aule spaziose caratterizzate da illuminazione bilaterale e flessibilità nella disposizione degli arredi. Solo nelle esperienze migliori, però, le stesse si aprono verso l'esterno, verso il verde e presentano spazi flessibili e polifunzionali, con un forte carattere collettivo e soluzioni di qualità. Ogni edificio scolastico dovrebbe essere concepito come un organismo architettonico omogeneo e non come una semplice addizione di elementi spaziali, contribuendo così allo sviluppo della sensibilità dell'allievo e diventando esso stesso strumento di comunicazione e quindi di conoscenza per chi lo usa. Considerato che gli spazi e gli ambienti per l'apprendimento influenzano in maniera determinante lo sviluppo cognitivo dei bambini, accanto alla psicologia dell'educazione scende in campo prepotentemente la pedagogia, le cui teorie e pratiche sperimentali, proprio a partire dall'inizio del XX secolo, confluiscono tutte in un modello di nuova organizzazione della scuola che si sviluppa sulla base di un principio cardine: il ruolo ed il valore che hanno gli spazi per l'educazione. L'edificio scolastico può diventare luogo di aggregazione e di incontro della comunità scolastica e di raccordo/rapporto con la comunità ed il contesto circostante. Il fuori dell'edificio scolastico dovrebbe rappresentare la piazza esterna della scuola in cui si migliorano ed infittiscono i rapporti attraverso la conoscenza, la sco-

perta, il confronto. Gli spazi per l'apprendimento all'aperto dovrebbero essere integrati nel percorso formativo, in quanto favoriscono la conoscenza del mondo naturale e animale e la cooperazione tra i bambini. Il contatto con il mondo esterno, con la natura che muta ed evolve, stimola l'immaginazione, la curiosità e la voglia di conoscere, nonché lo sviluppo del linguaggio. La pedagogia ritiene indispensabile che i bambini dispongano di aree esterne: giardini con fango, sabbia, acqua e pochi materiali permettono al bambino di creare e di stimolare la propria inventiva e fantasia. Attraverso questi giochi creativi i bambini assimilano scoperte e posano le fondamenta per le relazioni sociali. Risulta, quindi, opportuno che negli spazi esterni delle scuole, oltre le consuete aree attrezzate per i giochi e le attività sportive all'aperto, siano previsti giardini e orti didattici, elementi, quest'ultimi, che consentono la possibilità di osservare e monitorare direttamente i processi della natura. Gli spazi esterni favoriscono lo sviluppo del bambino e la socializzazione attraverso il contatto con il mondo animale e vegetale; stimolano la curiosità e la sensibilità verso l'ambiente naturale; la scuola aperta agli spazi aperti per attività diverse diventa un "atelier diffuso" che porta alla sperimentazione ed alla conoscenza. Inoltre permette la presenza di persone diverse e potenziali educatori: dal nonno che racconta una storia, all'ortolano che insegna la semina, al pensionato falegname che può far sperimentare le potenzialità del legno, all'atleta che spinge alla corsa e allo sport. In sostanza la scuola dovrebbe inglobare la comunità ed i suoi spazi di vita. E' compito di ogni comunità trovare le modalità di aggregazione e sviluppare le risorse del territorio. Si tratta di collaborare, rafforzare alleanze educative, civili e sociali ed utilizzare al meglio beni comuni presenti in un determinato territorio. In quest'ottica la cooperazione tra realtà organizzative differenti apre le porte degli istituti scolastici al territorio per "rigenerarlo culturalmente. La scuola in questa prospettiva diventa il fulcro di un più ampio ecosistema educativo locale nel quale possono essere mappate varie opportunità di apprendimento offerte da una rete interconnessa di attori, istituzioni e nuovi spazi. Allo stesso tempo, la scuola si apre a professionisti diversi dagli insegnanti (quindi a tutti gli attori della comunità educante) e a collaborazioni con altri tipi di istituzioni quali musei, biblioteche, centri residenziali, per ampliare l'offerta formativa. Si tratta dunque di un approccio pedagogico alla cui base sta un ripensamento radicale degli spazi dell'apprendimen-

to che vengono interpretati in un'accezione ampia ed estesa, che travalica i confini fisici della classe e degli edifici scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità della scuola e alla comunità circostante. Sullo sfondo troviamo quindi sia la costruzione di una nuova idea dell'abitare i luoghi, sia l'obiettivo di costruire una città educante, caratterizzata da permeabilità tra scuola e quartieri. Con la *Buona Scuola* (Legge n. 107 del 2015) si sottolinea nuovamente l'apertura delle scuole alla comunità con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. La scuola, quindi, si configura come spazio di accoglienza, di confronto e di dialogo per il personale scolastico, per i bambini e per chi vive nel territorio di riferimento. De Bartolomeis in *"Fare scuola fuori della scuola"* ha delimitato chiaramente come includere la conoscenza del territorio nell'educazione. Lo spazio percettivo, dice Piaget, essenzialmente legato all'esperienza, si costruisce molto rapidamente ed è prodotto «dalla percezione come tale e da una attività sensorio-motrice che dirige e coordina i movimenti», coinvolgendo il soggetto a livello di strutture psichiche elementari. In tal senso: *"le sortite sul territorio non devono configurarsi soprattutto o esclusivamente come un andare a prendere dall'esterno qualcosa e portarlo a scuola. Anche questo è utile, ma è più profonda l'innovazione se si costituiscono o si usano presidi culturali fuori della scuola secondo modalità diverse da quelle della scuola"* (De Bartolomeis, 2018). Basta un po' di creatività. Se vi manca chiedete ai bambini e sentirete cose meravigliose. Oggetto di attenzione risultano altresì le aree immediatamente adiacenti agli edifici scolastici per i ruoli educativi impliciti alla loro presenza: campi da gioco, verde attrezzato, giardini, impianti sportivi, palestre, centri polisportivi, biblioteche, ludoteche, che rendono la funzione educativa da loro espressa potenzialmente ricca di valenze formative. L'obiettivo di tale pratica, che si pone apertamente su un terreno innovativo risiede nell'infrangere quella rigidità isolante di involucro edilizio, concepito esclusivamente per un'istruzione formale, che per lungo tempo ha caratterizzato l'edificio scolastico. Inoltre si richiede che questa struttura contenga una serie di servizi e attrezzature da mettere a disposizione anche della comunità esterna. Contemporaneamente tale scuola aperta potrebbe utilizzare i territori dell'extra scuola e le loro forme aggregative socioculturali come un prolungamento dello spazio educativo. Lo spazio, dunque, prima di poter essere vissuto, va pensato, conquistato mentalmente e scoperto, seguendo un iti-

nerario che è in primo luogo logico e culturale. Ciò comporta una nuova mediazione tra la scuola e il territorio urbano. E' necessario che lo spazio educativo si affranchi dalla storica posizione, che per secoli ha rivestito, di spazio avulso da qualunque significato, per collocarlo in un ambito dinamico e variabile. La scuola deve diventare un attore protagonista di un processo di ricostruzione di un mondo entro un mondo. Il bambino instaura delle relazioni con il proprio habitat che costituiscono una forma di lettura e scrittura del territorio, una forma primaria di controllo. La scuola non è e non può rimanere un'isola, deve coinvolgere la comunità ed il territorio. Deve valorizzare e usufruire di un territorio variegato e con invarianti uniche che segnano il quotidiano scorrere del tempo e lasciano un imprinting unico nel bambino in crescita. Bisogna che i genitori e la comunità si raccolgano attorno alla realtà infanzia per discutere, pensare, proporre, immaginare un futuro a dimensione di bambino, meglio del futuro cittadino. L'inizio del percorso formativo al nido e alla scuola dell'infanzia è l'occasione ideale per cominciare un percorso di aggregazione, di condivisione e proposte. Basta guardare i bambini per capire che l'aggregazione, la collaborazione e la condivisione sono fatti naturali, semplici ed immediati. Si incontrano in qualsiasi luogo o momento e subito senza tanti preamboli iniziano a parlare, giocare e mettersi insieme senza chiedere nome, carta d'identità, lavoro dei genitori o altre notizie preliminari. Siamo noi a creare isolamento, a pretendere di sapere anticipatamente chi è il padre, la madre, le origini, le provenienze, invitando a non fidarsi del nuovo arrivato e a mantenere le dovute distanze dal compagno trovato. L'impegno della nostra scuola dovrebbe costruire legami, tessere reti, coinvolgere attivamente le persone trasformando un problema, una domanda, in opportunità di partecipazione e sviluppo delle competenze di una comunità. Oggi, in presenza di una scarsità di risorse economiche e di un'abbondanza di fragilità sociali, questo approccio torna ad essere cruciale, per contribuire a promuovere forme di partecipazione, di valorizzazione delle risorse presenti nel territorio. La scuola dell'infanzia è un luogo di cultura ed aggregazione che diventa tale perché, semplicemente, rappresenta un centro riconosciuto dalla cittadinanza. In questo senso l'aggregazione va considerata come una struttura portante nella costruzione di una comunità educativa sul territorio. Sappiamo anche che la problematicità di questo mettersi insieme rischia la confusione di ruoli, di competenze, di

compiti. La molteplicità dei modelli familiari di oggi e le difficoltà del sistema scolastico attuale nel restare al passo nelle risposte alle richieste sempre più variegate dei soggetti e della realtà sociale hanno contribuito alla messa in crisi di un rapporto estremamente delicato e complesso tra famiglia e scuola. In ogni caso l'aggregazione e l'associazionismo dei genitori rappresenta un momento privilegiato di mediazione di interessi, di formazione e preparazione alla partecipazione democratica per il conseguimento del bene complessivo.

IL TERRITORIO

Mi sono preso un momento per ammirare il territorio che mi circondava e dare un'occhiata da dove ero venuto.

(Nelson Mandela)

Nessun rapporto con i luoghi è possibile senza la vocazione al cammino, al silenzio, alla lentezza, all'attenzione. Il territorio comporta percorsi di riconoscimento e di verità e non si accontenta di ricevere progetti pronti e immediati, chiavi in mano. L'identità dei luoghi è delegittimata anche dalla dittatura del tempo, sotto cui viviamo: velocità e presente sono le categorie dominanti, tutto si consuma qui e subito e questo "qui" non ha identità. E forse questa perdita di identità dei luoghi che ci sta conducendo al grave impoverimento, a cui stiamo assistendo tra gli adolescenti e i giovani, del ruolo della parola e della capacità di produrre narrazione, che nascono più dai luoghi che dal tempo. Qui sta anche il profondo valore educativo della dimensione locale, che può rivitalizzare il piacere della narrazione, attraverso cui si rinforzano le identità personali e collettive. Di fronte al carattere strutturale e globale della crisi il ritorno al territorio si pone come necessaria ricostruzione delle basi materiali e delle relazioni sociali necessarie a produrre una nuova comunità, che scaturisca da rinnovate relazioni fra insediamento umano e ambiente. Chi crede nel territorio come bene comune vede i germi di questa civilizzazione nei comportamenti sociali, nei fermenti di cittadinanza attiva e nei movimenti che si prendono cura degli ambienti di vita dell'uomo. Sarebbe estremamente positivo sperare nella crescita di società locali solidali attraverso il processo di valorizzazione dei beni comuni ambientali, insediativi, paesaggistici, socioculturali. Questo ritorno al territorio non ha nulla di ripetitivo o nostalgico: è un semplice riposizionare un progetto, o meglio, i progetti locali di futuro, sulle gambe della riconquistata sovranità degli abitanti di un luogo sui propri beni patrimoniali. Sono beni naturali come la Terra, innanzitutto, e poi l'acqua, l'aria, le fonti energetiche naturali, i ghiacciai, le selve, i fiumi, i laghi, i mari e così via; ma sono soprattutto beni comuni territoriali come paesi, infrastrutture, sistemi agroforestali, paesaggi urbani e rurali, aziende, monumenti, associazioni. Questo ritorno è declinato, nelle prospettive di impegno culturale della società e della comunità, con diversi fuochi di attenzione. Francesco De Bartolomeis, Idana Pescioli, Franco Frabboni negli anni '80 del secolo scorso ed anche il Ministro Patrizio Bianchi parlavano nei loro libri dell'importanza della formazione dei ragazzi e dei giovani nella scuola e fuori da essa in un percorso educativo condiviso che fa dell'intero territorio una "Comunità Educante". Oggi manca ancora una cultura diffusa del lavorare insieme per raggiungere un obiettivo

di comune interesse, con la conseguenza che tutti si muovono singolarmente, a volte con sovrapposizioni di ruoli e di compiti. Diverse sono le declinazioni del rapporto tra scuola e territorio teorizzate ormai da decenni. Tuttavia, proprio in questi ultimi anni, in cui le scuole sono state forzatamente chiuse in seguito all'emergenza Covid 19, abbiamo assistito al fiorire di un dibattito molto vivace, che ha coinvolto insegnanti e dirigenti scolastici, associazioni professionali e di terzo settore, nonché amministratori di enti locali attorno a espressioni chiave e di forte suggestione come "scuola diffusa" e "educazione sconfinata". Il modello di scuola diffusa nasce per rispondere al fabbisogno di spazi scolastici aggiuntivi: gli alunni coinvolti si ritrovano a fare scuola in musei, centri sociali, parrocchie, al fine di sperimentare nuove forme di didattica. Proviamo ad analizzare brevemente alcuni modelli di relazione tra quelli teorizzati e attuati, che hanno saputo costruire un ponte tra Scuola e Territorio, negli ultimi venti anni, a partire cioè dal Regolamento sull'autonomia scolastica. Il modello, quello della Scuola aperta partecipata, trova attuazione in molti Istituti Comprensivi. Le Scuole aperte hanno la caratteristica di aprire la scuola al territorio dopo l'orario scolastico coinvolgendo, per la sua gestione, studenti/ex studenti, genitori, cittadini del territorio, enti del terzo settore come co-gestori del bene comune. Si tratta di una visione sussidiaria dove al servizio scolastico di Stato, gestito da lavoratori della scuola, si aggiunge l'uso dell'edificio scolastico come bene comune del territorio gestito con l'azione volontaria e gratuita dei cittadini, a partire da studenti e genitori delle stesse scuole. Un ruolo fondamentale è quello assunto dai genitori degli alunni, riuniti in associazioni legalmente riconosciute, e dunque dotate di un proprio profilo giuridico, che richiama con forza il principio di sussidiarietà. Un discorso avvincente e complesso è la Città educante insieme ai Patti territoriali e ai nuovi patti educativi di comunità. Proviamo a chiarire il concetto di **Comunità educante**. La comunità educante è l'insieme degli attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi. Di che attori territoriali parliamo? Come si interfacciano e qual è il loro scopo? Con attori territoriali si intendono tutte quelle figure che fanno parte di una zona di una città, di un quartiere o di un Paese che operano sul territorio a scopi diversi. Per fare degli esempi concreti: sono le associazioni culturali e sportive, gli oratori, le istituzioni, le organizzazioni non governative, le famiglie, i docenti,

il personale scolastico e possono farne parte anche le aziende. Sono questi ed altri micro mondi che, per quanto riguarda la comunità educante, gravitano intorno ad un nucleo ben preciso: la scuola. Questi attori possono formalizzare la collaborazione attraverso la costituzione di patti educativi di comunità, basati sulla co-progettazione e corresponsabilità dell'azione realizzata su ogni specifico territorio, che hanno come obiettivo ultimo il benessere e la crescita di bambini e ragazzi da un punto di vista educativo, formativo e di costruzione del loro futuro.

Il termine "Educante" posto dopo la parola Comunità si riferisce ad un gruppo di organizzazioni sociali (formali e informali) coinvolte in un percorso educativo. In generale, questo contesto sociale è composto da adulti che sono educatori, il cui ruolo è formalmente riconosciuto dalle istituzioni (insegnanti), o educatori che svolgono il proprio ruolo senza avere uno specifico riconoscimento a livello istituzionale o giuridico (allenatori sportivi, leader religiosi,...). I destinatari dell'attività educativa sono i giovani della comunità o i bambini. La Comunità Educante si qualifica quando ha il proprio nucleo nel sistema delle relazioni sociali in cui tutti, ma specialmente i bambini, interagiscono e dal quale acquisiscono il proprio codice comportamentale. Le relazioni che si sviluppano all'interno di una Comunità Educante sono circolari: tutti gli individui scambiano reciprocamente esperienze ed in questo modo svolgono le varie mansioni necessarie per la gestione di una comunità. Si tratta di un complesso che ha come caratteristica positiva il fatto che ogni individuo è consapevole dell'ambiente in cui si trova. A sua volta, tale consapevolezza evita conflitti educativi: chi fa parte della comunità conosce il proprio posto all'interno del sistema e gli educatori, anche se non formalmente definiti nella sostanza e attivi nel processo di accompagnamento alla crescita, si identificano in valori su una lunghezza d'onda comune e consapevolmente condivisa. Comunità Educante è dunque una sorta di villaggio nel quale le relazioni sociali rappresentano i ponti e le strade, che hanno un effetto diretto sull'istruzione di un bambino e lo proteggono dalla violenza che potrebbe originarsi in tale contesto. Così come nella tradizione delle comunità locali europee, nel villaggio educante gli adulti sono educatori e insegnano ai giovani gli insiemi di valori della propria comunità, esercitando una pressione educativa permanente. Questo dimostra che la Comunità Educante è un sistema aperto: internamente, essa mostra le dinamiche del

conflitto e dell'arricchimento in un contesto relazionale; esternamente, prevede la collaborazione tra apprendimento tradizionale, famiglie e territorio. Essere parte di una comunità è diverso dal far parte di un gruppo: il centro della comunità è la consapevolezza di essere educatori e le relazioni si originano dalla partecipazione. La partecipazione implica che gli attori non delegino il compito di educare unicamente alle scuole, ma che collaborino con esse in modo circolare. In questa prospettiva la Comunità Educante è una modalità di relazione sociale aperta a tutte le istituzioni che hanno una finalità educativa, siano esse o no consapevoli della stessa, siano esse più o meno organizzate in forme regolative. Spesso infatti la percezione, soprattutto dei ragazzi e delle ragazze, è quella che vede il quartiere, il paese o la comunità in cui vivono priva di opportunità. Non è sempre vero, ma allo stesso tempo è anche difficile arrivare a questi ragazzi attraverso la sola scuola o singolarmente come associazione o simili. Ecco che entra in gioco la comunità educante, la rete, che unisce le sue forze, le sue diversità e caratteristiche specifiche per non lasciare nessuno indietro. Quando si fa comunità bisogna innanzitutto fare un'azione di decentramento al fine di comprendere i diversi attori in gioco da un punto di vista neutro. Fare comunità significa oggi praticare forme di ibridazione, essere in grado di parlare con mondi diversi che possono offrire tanto alla crescita di bambini e ragazzi. Si può provare ricordando alcuni concetti semplici e basilari come:

- *C'è sempre un obiettivo comune*: bisogna tenere sempre presente che persone e organizzazioni, anche molto diverse fra loro, possono condividere obiettivi comuni mantenendo la propria diversità. La diversità non è un ostacolo, tutt'altro. La comunità educante così come il suo attore principale, la scuola, mettono insieme diversità che non inficiano l'obiettivo finale dell'educazione e anzi, lo valorizzano.
- *L'importanza del clima*: per fare comunità è fondamentale che approcci, collegamenti, scambi, incontri siano caratterizzati da un clima aperto e di curiosità verso qualsiasi diversità.
- *Capire la diversità delle dinamiche organizzative*: la scuola ha le sue scadenze, le aziende altre, le associazioni altre ancora. È necessario venirsi incontro per trovare i tempi comuni per potersi incontrare. È difficile ma è importante trovare una dimensione del tempo comune.
- *Favorire la diversità*: dobbiamo incoraggiare i gruppi in cui lavoriamo a

mantenere la loro autonomia e le loro diversità. L'educazione è un fenomeno trasversale e le differenze dei vari attori servono.

- *Apprezzare gli scopi degli altri:* cultura, arte, sport, clima, educazione. Fare comunità significa mettere insieme un mosaico di esperienze che hanno scopi primari differenti, ma un obiettivo latente comune: l'educazione. Accettare a volte un accordo parziale non significa essere d'accordo su tutto, poiché il fine è sempre e comunque lo stesso.
- *Aspettarsi divergenze e scontri di opinioni:* naturalmente date le diversità appena descritte bisogna tenere ben presente che divergenze e opinioni diverse possono emergere. Ci vuole pazienza e spirito di collaborazione, come in tutte le relazioni.
- *Pensare in termini di potere:* dobbiamo ragionare in termini di potere, nel senso di come possiamo produrre un cambiamento. Lasciamoci guidare da un'utopia come quella di vivere in un contesto dove tutti hanno accesso ad egual opportunità perché, puntando a questo, possiamo piano piano mettere a terra delle azioni verso questo difficilissimo obiettivo.

In ogni caso la scuola italiana dovrebbe seguire le coordinate temporali e spaziali che la configurano come un'agenzia formativa (non l'unica, ormai sono tante), inserita in un contesto territoriale, impegnata a promuovere lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle competenze funzionali allo sviluppo sociale, culturale ed economico. Il territorio è costituito da una pluralità di soggetti formativi, pubblici e privati che hanno, più o meno intenzionalmente, gli stessi obiettivi. In questa prospettiva, la scuola ha la necessità di affinare i sensori per cogliere il brusio che le formicola attorno, di sintonizzarsi maggiormente con le richieste e i bisogni del territorio, di confrontarsi con i diversi livelli eco sistemici, di allearsi con altre scuole, con soggetti formativi, con le istituzioni presenti nel territorio, di creare reti di relazioni, di innervarle di processi negoziali e di mediazione. La scuola rappresenta uno dei nodi centrali di questa rete di soggetti. Queste premesse presuppongono una nuova organizzazione per l'ambiente scolastico e formativo. In alternativa alla comunità educante i soggetti formativi del territorio potrebbero stipulare un **Patto di alleanza pedagogica**. La scuola è cliente e fornitore del territorio, così come lo è il territorio nei confronti della scuola.

Da sterile deposito di tradizioni inanimate il territorio potrebbe trasformarsi in un giacimento di ricchezze e di opportunità che la scuola deve saper cogliere. Con questi presupposti, si può delineare il Patto Educativo territoriale tra la scuola e gli altri soggetti formativi e la decisione di approfondire i rapporti tra la scuola e gli enti territoriali, intesi come comunione dei reciproci beni ecologici, sociali e culturali. A sostegno esiste la seguente normativa:

- la Legge n° 59/1997, che riconosce l'autonomia delle Istituzioni Scolastiche ed attribuisce agli Enti Locali funzioni di programmazione territoriale con l'obiettivo di inserire l'istruzione e la formazione all'interno delle politiche di sviluppo del territorio;
- il Decreto Legislativo n° 112/1998, che conferisce funzioni e compiti amministrativi alle Regioni e agli Enti Locali in materia d'istruzione;
- il D.P.R. n° 275/1999, che prevede forme di raccordo tra Istituzioni Scolastiche ed Enti locali ai fini di una programmazione coordinata dell'offerta formativa sul territorio;
- la Legge n° 267/2000, che configura il Comune come "l'ente locale che rappresenta la propria comunità, ne cura gli interessi, ne promuove lo sviluppo";
- la Legge n° 328/2000, che definisce le modalità di attuazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali e le azioni da integrare e coordinare con le politiche sanitarie, dell'istruzione, della formazione e del lavoro;
- la Legge Costituzionale n° 3/2001, che eleva a rango costituzionale il principio dell'autonomia scolastica, attribuisce ai Comuni nuove funzioni amministrative in materia scolastica secondo il principio di sussidiarietà e fonda i rapporti tra Comuni e Istituzioni Scolastiche autonome su forme di accordo, di concertazione, di coordinazione;
- la Legge n° 53/2003, che conferisce al Governo la delega per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e di formazione professionale;
- la Legge Quadro n° 104/1992, che sancisce le linee e i principi alla base del processo di integrazione scolastica delle persone con disabilità;
- la Legge n° 296/1996, che prevede la stipula di accordi istituzionali per garantire il rispetto delle effettive esigenze degli alunni disabili sulla base di accordi inter istituzionali;

- le Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione del 4 settembre 2012, che prevedono che la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza, cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità, previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione, valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno e persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione;
- la Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 dicembre 2012, che definisce strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali (BES) e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica;
- le raccomandazioni del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del settembre 2015;
- la Circolare Ministeriale del 21/12/2015 avente per oggetto "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2016/2017;
- la Legge n° 107/2015, di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione che, tra l'altro, prevede: di contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica; di sviluppare il metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie e il territorio; di valorizzare l'educazione interculturale e alla pace, alla legalità e al rispetto dell'ambiente, a sani stili di vita e all'utilizzo critico e consapevole dei social network; di promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e il riconoscimento delle diverse modalità di comunicazione; di contrastare ogni forma di discriminazione e di bullismo; di favorire l'integrazione e il diritto allo studio di alunni con bisogni educativi speciali; di sostenere progetti didattici in rete tra le scuole.

Le finalità di un Patto Educativo potrebbero essere:

- promuovere un'azione educativa globale finalizzata alla crescita e allo sviluppo della persona nel contesto di una scuola aperta al territorio e alla comunità locale;
- sostenere una scuola, attenta ai bisogni dei singoli alunni e delle loro famiglie, che ne riconosca la centralità come soggetti attivi e responsabili;

- favorire il costituirsi della scuola come presidio educativo del territorio, centro di aggregazione e promozione culturale, luogo privilegiato di accoglienza e d'intreccio tra saperi;
- individuare percorsi mirati di orientamento in grado di sostenere gli alunni e le loro famiglie nelle diverse fasi di passaggio e favorire scelte consapevoli e capaci di agevolare l'iter educativo e formativo;
- attuare le condizioni per la programmazione e la realizzazione di un'offerta finalizzata all'innovazione educativa ed organizzativa per garantire a tutti gli alunni pari condizioni di successo formativo; consapevole della necessità di un uso ottimale delle risorse umane, strutturali e finanziarie a disposizione; indirizzata a valorizzare una reale autonomia delle Istituzioni scolastiche; capace di sviluppare un piano di comunicazione efficace per promuovere, condividere e diffondere buone prassi ed eccellenze; capace di valorizzare i propri ambienti di apprendimento e di costituirne di nuovi, in ottica innovativa e utilizzando anche gli spazi del territorio.

Comunità è una parola dolce, rassicurante e calda che dà l'idea di accogliere, valorizzare ed apprezzare tutte le persone. Questo deve essere l'auspicio e la prospettiva che dovrebbero guidare i diversi attori nella costruzione delle comunità educanti. Forse potrebbe bastare istituire un tavolo istituzionale per concordare un patto educativo territoriale. Qui ci viene utile introdurre un altro aspetto, non banale e premessa a tante iniziative, la trasparenza e la conoscenza delle varie situazioni economiche delle scuole del territorio. E' chiaro che, allo stato attuale, quanto esposto risulta una pia illusione o magari un sogno fuori tempo. Sono sempre convinto che sognare aiuti a realizzare il meglio possibile anche perché qualcuno ha imboccato questa strada da qualche tempo con discreti risultati. Chiaro che quello che conta è cominciare a pensarci e costruire i presupposti minimi da parte dell'amministrazione locale utilizzando l'arma dei finanziamenti ai vari enti ed associazioni. In questa direzione non esistono idee o posizioni di destra o sinistra, ma un interesse generale per la formazione dei futuri cittadini e per una comunità locale degna di tale appellativo.

IL BILANCIO SOCIALE

Quando lavori per il bene comune non rinunciare a scelte coraggiose ed impopolari, coerenti e trasparenti.

In passato la scuola ha sempre agito in modo autoreferenziale, non confrontandosi mai con il contesto in cui si trovava ad operare. Nel tempo si è venuto a creare un timido e labile canale comunicativo, prima con le famiglie e poi con il territorio, non sempre adeguatamente rispettato. A poco a poco ha preso piede la consapevolezza che la scuola non ha l'unica funzione di acculturare i ragazzi che le vengono affidati, ma a questa bisogna affiancare una non secondaria azione sul territorio di riferimento proponendosi come risorsa credibile per edificare il bene comune. Allo stesso tempo la scuola dovrebbe rendere conto al territorio ed all'ente amministrativo di cosa ha fatto, di come lo ha fatto e di quali risultati ha ottenuto, non solo in termini di alunni presenti, ma soprattutto in termini di influenza sul territorio e sulla società. Questo tipo di risultati sono riportati in quel documento noto come bilancio sociale, introdotto nella scuola dell'infanzia di cui sono stato legale rappresentante, nell'anno 2021. La stesura di tale documento porta ad un processo di acquisizione della consapevolezza del proprio ruolo, così come richiesto dalla società contemporanea. A causa dell'esplosione della quantità delle conoscenze e della loro estrema velocità di trasmissione, anche in tempo reale, non è pensabile che un qualsiasi ente possa operare come un'entità e un soggetto autonomo slegato da tutto e da tutti e che possa disinteressarsi del resto del mondo. Non è possibile vivere in una campana di vetro. È giunto il momento di far esplodere la bolla di sapone in cui la scuola cercava ingenuamente di arroccarsi, nel disperato tentativo di sentirsi al sicuro dal giudizio altrui. Al contrario bisogna aprirsi al mondo, accettando tutte le conseguenze non sempre positive, che pure vanno considerate.

Il bilancio sociale svolge, direttamente o indirettamente, più di una funzione. Infatti, accanto a quella ufficiale di rendicontare l'attività didattica e, quindi, il proprio operato, deve specificare le risorse utilizzate, come sono state utilizzate e perché.

Bisogna anche specificare le finalità programmatiche che hanno portato all'utilizzo di quelle risorse e non di altre ed elencare, infine, i risultati ottenuti. Dal confronto incrociato tra finalità programmatiche, risultati raggiunti, risorse utilizzate si ha un'idea abbastanza reale dell'efficienza e dell'efficacia delle azioni esperite dall'istituzione. Così facendo si attiva anche, in modo automatico, un processo di autovalutazione del proprio operato che va ad innestarsi sul processo che porta alla stesura del Piano di Miglioramento

(PdM). Bisogna stare in guardia sul pericolo, sempre in agguato, di considerare queste incombenze come semplici e noiosi adempimenti burocratici, avulsi dall'attività didattica. Un simile atteggiamento avrebbe l'unica vera conseguenza di corrodere la motivazione del corpo docente e di farlo lentamente, ma inesorabilmente scivolare verso l'abulia ed il disinteresse, portandolo a vivere il suo ruolo come un'attività routinaria, che potrebbe portare a risultati non positivi. Questa delicata opera di responsabilizzazione deve essere cura primaria del legale rappresentante scolastico accorto e sensibile se vuole avere un corpo docente motivato ed amante del proprio lavoro. Nella mia esperienza non c'è stato il tempo di focalizzare l'idea e sfruttare tutte le relative ricadute. L'attivazione di tutti questi processi rappresenta un terreno fertile per innescare un altro processo spesso trascurato: la trasparenza delle azioni messe in atto dall'istituzione. La scuola è stata da sempre restia a mostrarsi nuda, a mettere in piazza le proprie scelte e le proprie attività, fatti salvi gli incontri periodici con le famiglie desiderose solo di sapere come vanno i rispettivi pargoli e la classica recita di fine anno. È stata, invece, storicamente molto pudica e colpevolmente riservata per quanto riguarda i metodi ed i risultati. Ogni docente si dimostra geloso, ad esempio, delle proprie modalità di valutazione che molto difficilmente mette in comune. Esplicitare i criteri su cui poggia la valutazione, e non solo quelli, permette e richiede una riflessione che, a sua volta, provoca una presa di coscienza più approfondita e più matura con relativo miglioramento di tutto il processo. Non di rado i criteri di valutazione comuni, condivisi a livello di Collegio dei docenti, vengono vissuti come un'insopportabile interferenza sul proprio lavoro ed un attacco all'autonomia professionale. Una efficace condivisione, invece, riveste un ruolo ineludibile nella scuola delle competenze. Un'ulteriore funzione del bilancio sociale, che spesso sfugge ai più, impatta sull'inserimento effettivo dell'istituzione scolastica nel tessuto sociale del territorio di riferimento. Per stilare il bilancio sociale, infatti, è necessario conoscere le diverse caratteristiche del territorio e della comunità su cui l'azione didattica va a provocare la sua influenza, in modo cosciente o meno. E' importante, quindi, indagare sulle proprietà e sul livello di numerose variabili che sono puntualmente riportate nel corpus normativo di riferimento. A quanto finora detto bisogna aggiungere un altro punto anch'esso importante e spesso dirimente. Il bilancio sociale della scuola deve

rispondere alle sempre più pressanti richieste di responsabilizzazione delle istituzioni scolastiche nella costruzione del bene comune. In questa ottica non possiamo dimenticare il rilevante aiuto per un significativo miglioramento della qualità dell'offerta formativa e delle conoscenze degli studenti fornito dal DPR n. 80/2013 che ha raffigurato un nuovo Sistema Nazionale di Valutazione in base al quale le scuole sono state vincolate, e lo sono tuttora come precedentemente accennato, ad avviare e gestire processi di autovalutazione, di valutazione esterna, di pianificazione e implementazione di azioni, finalizzati al miglioramento e, in special modo, alla rendicontazione dei risultati. In base alla logica sottesa al DPR n. 80/2013 l'autovalutazione e la stesura del piano di miglioramento costituiscono, insieme al censimento delle caratteristiche della comunità socio-economica di riferimento, il necessario preambolo che porta alla stesura del bilancio sociale. Va da sé che il bilancio sociale deve essere un documento da stilare anno per anno al fine di acquisire la consapevolezza dell'evoluzione, positiva o negativa, che l'istituzione scolastica riesce ad avere sul bacino di propria competenza. Rendere conto dell'attività svolta diventa un'utile ed efficace modalità per costruire un proficuo dialogo con i diversi attori sociali del territorio, un rapporto fondato sulla reciprocità e sulla trasparenza. Il bilancio sociale, che deve essere pubblicato e diffuso in modo adeguato, permette all'istituzione scolastica e ad ogni docente di riflettere sistematicamente su sé stessa, sui propri valori, obiettivi, missione; sentirsi stimolati a promuovere innovazione e miglioramento delle proprie prestazioni; identificare i propri riferimenti e attivare con essi momenti di dialogo, confronto, partecipazione, collaborazione. Il bilancio sociale non è un documento che può essere approntato in pochi minuti, al contrario richiede tempo ed impegno perché bisogna prima raccogliere i dati e poi dare all'eventuale lettore tutte le indicazioni del proprio operare. Purtroppo l'introduzione del bilancio sociale nella mia esperienza non ha sortito i benefici e le opportunità conseguenti ad una analisi attenta che la compilazione richiede e che dovrebbe, in linea di massima così come si evince dalla normativa, riportare le seguenti informazioni:

- Identità della scuola;
- Missione: finalità, valori, relazioni con gli i vari interessati.
- Contesto sociale e territoriale di riferimento.
- Il posizionamento della scuola.

- Le risorse umane.
- Le risorse strumentali.
- Le risorse finanziarie.
- Ambiti di intervento, strategie e progetti perseguiti, risultati ottenuti a partire dalla funzione formativa.
- Obiettivi di miglioramento.

L'attività richiesta per la compilazione si interseca proficuamente con la stesura del Ptof e la realizzazione pratica, aggiungendo dati, documenti e valutazioni integrative. Il punto nodale, il vero e proprio focus del problema è di apprestarsi a redigere il bilancio sociale con la consapevolezza della sua importanza per il proprio lavoro, per l'istituzione e per i rapporti con gli altri attori sociali.

SPAZI

Per aiutare un bambino, dobbiamo fornirgli un ambiente che gli consenta di svilupparsi liberamente.

(Maria Montessori)

Le iniziative per rendere efficienti gli edifici scolastici devono utilmente coordinarsi con quelle per la rigenerazione funzionale e morfologica dei plessi e dei loro dintorni, comprendendo gli spazi di pertinenza interni, antistanti, adiacenti e quelli posti nel raggio della prossimità.

Esistono già importanti sperimentazioni progettuali in ambito internazionale che mettono a sistema settori e competenze diverse, in campo disciplinare e istituzionale. Parti delle scuole (i giardini, le palestre, gli auditorium) in tempi e periodi dedicati, possono così entrare a far parte del patrimonio di attrezzature e spazi pubblici del paese, valorizzando il loro ruolo di presidi del welfare materiale e immateriale. Nel contesto scuola, intesa come edificio pubblico purtroppo mancano ancora collaborazioni tra i tecnici esperti di sicurezza, gli amministratori degli enti locali, gli ingegneri, gli addetti alla manutenzione. Lo spazio ha una qualità fenomenologica straordinaria: restituisce immediatamente senza filtri un atteggiamento, un modo di vivere e di lavorare e di pensare. La fenomenologia dello spazio scolastico è un dispositivo pedagogico formidabile per entrare in rapporto con insegnanti e dirigenti sulle qualità degli ambienti e sui significati che essi restituiscono. Cosa racconta un certo spazio? Cosa propone un certo arredo? Cosa offre un oggetto che utilizziamo o troviamo nell'ambiente? Alle belle parole ed ai buoni principi non possiamo più credere, se a queste non si accompagnano spazi e oggetti che ne restituiscano la coerenza e la verità. Se gli spazi sono rigidi e chiusi, per esempio, le buone parole che rimandano alla condivisione e alla flessibilità sono tutte bugie. Se lo spazio educa, o comunque ci racconta, *l'appropriazione dello spazio educativo è la nuova parola d'ordine*.

Le più attuali ricerche sullo spazio educativo, contrassegnano un cambio di tendenza: il compito degli insegnanti oggi è quello di scegliere e giustificare la necessità di specifici spazi accordandoli a una modalità di lavoro determinata. È una sfida importante che richiede di informare gli ambienti (dare informazioni – dare forma) pedagogicamente, definendo esattamente cosa deve stare, dove e perché. Questo diverso approccio cambia tutto. Lo spazio diventa un formidabile dispositivo pedagogico. L'insegnante diventa un professionista dell'educazione e della formazione, capace di giustificare la qualità degli ambienti in cui opera, le azioni che in essi intende promuovere e i compiti che sono chiamati a svolgere i bambini. La progettazione di una scuola nasce con il desiderio di volerla fare propria e si sostanzia con il coin-

volgimento dell'intera comunità scolastica sul potere pedagogico della trasformazione dello spazio educativo. Un potere che si manifesta nella risposta a semplici domande: come? cosa vuole essere questa scuola? Cosa vuole fare e dare? Chi vuole accogliere e quando? come vuole fare sentire i bambini, gli insegnanti, i genitori, il personale non docente, i cittadini?

Lo spazio, soprattutto nell'agire educativo, esula dalla sola interpretazione di luogo fisico, ma si apre ai diversi significati con cui si qualifica l'apprendimento e sostiene il concetto di uno spazio mediatore di comportamenti, di relazione e comunicazione: spazio educante, spazio abitato, spazio operatore pedagogico, spazio terzo maestro.

Esulare dal concetto classico di aula, di sezione, troppo spesso interpretato come spazio di controllo, di sicurezza, di potere, in cui l'asimmetria educatore/insegnante si accentua invece di tradursi nei concetti di guida e di facilitazione degli apprendimenti, significa definire uno spazio modificabile, irregolare in cui potersi muovere liberamente e in autonomia. Lo spazio educativo è tale quando rappresenta un luogo in cui la persona, il bambino nel nostro caso, può sentirsi parte attiva, all'interno della sua comunità, in un contesto mutevole, aperto alla novità, in cui esprimere se stesso. L'ambiente, dunque, dovrebbe disconoscere l'idea di luogo di controllo e di sicurezza, in cui contenere i bambini, sia nel senso di accogliere sia nel senso di limitare, per aprirsi all'idea di luogo attivo in cui esiste la possibilità di agire la propria educazione.

Spesso i luoghi educativi sono pensati ricchi di oggetti, di strumenti, di azioni-reazioni previste o attese, assumendo caratteristiche di immobilità, di scarsa dinamicità e libertà operativa. Tali spazi, utili in determinati momenti o per determinati obiettivi, perdono la funzione educativa rispetto all'acquisizione di autonomia e libera espressione. Gli ambienti di apprendimento, invece, dovrebbero essere interpretati come spazi riconfigurabili, adattabili a diverse necessità educative, pronti a rispondere a esigenze diversificate non solo legate agli apprendimenti, ma anche a diverse esperienze di aggregazione e relazione sociale. In questo si esercita una parte della libertà di insegnamento, cioè la capacità di cercare nuovi indirizzi educativi anche attraverso l'organizzazione e modificazione degli spazi come setting educativi innovativi. Il concetto di Innovative Learning Environment (Ocse, 2011) interpreta la flessibilità degli spazi educativi come configurazione indispensabile

per valorizzare le differenze individuali, per sostenere la motivazione e la partecipazione, per favorire la socializzazione e la relazione.

Le persone vivono i luoghi e gli spazi, vivono la relazione con essi e, in essi, realizzano esperienze e apprendimenti. Quale spazio e situazione, in tal senso, non è educativo per la persona? Come afferma l'architetto Hertzberger *«Vivere la scuola in spazi e luoghi adeguati può divenire la metafora del nostro stare al mondo imparando a relazionarsi con gli altri, rispettare le regole, prendendosi cura dello spazio in cui si è immersi e di cui si è partecipi. Gli utenti proiettano se stessi nella forma, mostrano la loro vera essenza nei vari rapporti con gli altri, mentre interagiscono e perciò diventano ciò che sono»*. Lo spazio di tutti, in educazione, non può che essere uno spazio inclusivo in cui, grazie alla strutturazione - destrutturazione, riconfigurazione, è possibile un vissuto diversificato, interpretabile dal singolo bambino, rispettoso delle esigenze di ciascuno e non solo riconducibile alle esigenze dell'educatore/insegnante. Ma si può vivere uno spazio escludendo il corpo? *Il corpo, soggetto dell'essere al mondo, è essenziale nella pedagogia attiva, nel fare educazione, in quanto incarna l'agire negli spazi e sollecita apprendimenti consapevoli, trasferibili, perché vissuti a livello emotivo, affettivo e cognitivo* (Rivoltella, 2012). Lo stesso orientamento, nello spazio, è definito dalla posizione del proprio corpo, ed è il corpo che si riorienta verso un ambiente da vedere, manipolare, odorare, da vivere in termini sensoriali. Il vissuto, infine, ingloba in sé l'esperienza spazio-temporale in una reciprocità in cui l'uno caratterizza l'altro e viceversa. Le intensità vissute nell'agire, in un determinato spazio, definiscono la qualità del tempo che scorre, a livello emotivo, rispetto a un vissuto piacevole, veloce, mai sufficiente, o a un vissuto spiacevole che invece rende il tempo lento, interminabile, addirittura insopportabile. Dal punto di vista educativo è necessario saper ridisegnare spazi che consentano ampia variabilità del vissuto personale, solo in tal modo, favorendo una partecipazione soggettiva, è possibile tutelare le emozioni che rendono il tempo piacevole, rilassante, motivante e appagante. L'educazione potrebbe prevedere la continua modificazione dell'ambiente, la possibilità di generare e riconvertire gli spazi stessi, variare le loro caratteristiche per creare situazioni ed esperienze diversificate e, nel contempo, motivanti grazie alla novità, alla sorpresa, alla non-routine. Non può esistere uno spazio "dentro" e uno spazio "fuori", ma a livello educativo esiste una

continuità dei diversi spazi, ciascuno con le proprie peculiarità e caratteristiche. Il cortile scolastico si propone come parte fondamentale del progetto educativo, grazie alla sua struttura dinamica, vivente, facilitante un apprendimento vissuto, sensomotorio, operoso, orientato verso scoperte e soluzioni di problemi, basato anche su attività collaborative e costruttive. Tale spazio è interpretabile come open space polifunzionale, capace di facilitare le attività di gruppo, la comunicazione interpersonale, ma anche la possibilità di isolarsi in esperienze personali e soggettive che, in determinati momenti, soprattutto nel periodo zero-sei anni, caratterizzano l'approccio all'autoapprendimento tipico dei bambini. Il cortile scolastico si caratterizza anche come spazio di avventura, in cui è possibile giocare con diversi elementi (acqua, sassi, legno, terra ...) in modo creativo, personale e fantastico. Lo spazio esterno, in virtù degli arredi in esso presenti (altalene, scivoli, castelli), si configura anche come full space e richiama la necessità, di tanto in tanto, di essere destrutturato, reso più labile, più semplice, creando situazioni, anche attraverso il ricorso a sfondi integratori o personaggi fantastici. Le attuali generazioni infantili, tra le altre cose, hanno poche occasioni di svolgere attività e giochi all'aperto. Come afferma la docente Penny Ritscher *stiamo allevando bambini di serra, protetti al chiuso, con il fiato dell'adulto sul collo e la preoccupazione di raggiungere traguardi/rendimenti attesi*. All'esterno, invece, lo spazio consente un movimento molto più libero, a diretto contatto con la natura, anche se ridotto ai minimi termini, habitat prioritario del gioco spontaneo e rispettoso dei diversi bisogni che caratterizzano l'infanzia: movimento, giocare, contatto con la natura, salute psico-fisica. Tali bisogni, attualmente percepiti, ma non ancora adeguatamente affrontati, trovano nell'uso degli spazi scolastici all'aperto, una cornice adeguata dove il bambino, nell'unitarietà spazio-temporale del suo vissuto, sostiene il pieno sviluppo delle sue potenzialità. In particolare le attività all'aperto sembrano avere effetti importanti proprio sul benessere psico-fisico, vero e proprio grido d'allarme in riferimento al forte aumento dei disturbi mentali infantili (ansia e depressione) rispetto agli anni cinquanta. Il cortile scolastico, dunque, è luogo educativo che si integra agli altri luoghi educativi con le sue peculiarità, le sue potenzialità, il grande interesse e motivazione che sollecita nei bambini. Bambini, educatori e insegnanti chiamano più facilmente gli spazi esterni: **giardino**. Nome entrato nel linguaggio di tutti i giorni per indi

care quella zona sicura, protetta, controllata, dove i bambini possono stare all'aperto. Cosa ancor più preziosa oggi, tempo in cui le abitudini sono mutate e la strada, la piazza, il cortile non sono i posti di una volta. Il giardino è luogo amato dai bambini, ricercato al punto che in certi momenti o periodi, diventa insistente quella domanda: «Quando usciamo»? Domanda che circola anche nelle giornate solitamente considerate impossibili, a volte dettata solo dal bisogno di un'altra dimensione. Basta osservare come giocano all'aperto per capire questo loro rapporto con il fuori. Ad esempio, c'è il tempo della corsa, subito interrotta quando l'occhio si posa su un piccolo particolare. Oppure c'è quella pozza d'acqua che rimane il giorno dopo la pioggia e che diventa un laboratorio in miniatura per impasti di acqua e terra. Ma nel nostro immaginario di adulti, quanto peso attribuiamo al giardino rispetto alla crescita dei bambini? Non si può negare quel modo di vedere il giardino come qualcosa di diverso dalle proposte più evidentemente didattiche. E questo vale a volte anche per la scuola. In giardino si va a lavori finiti, o per contenere quella impellente voglia di muoversi dei bambini, per asciugare qualche lacrima, per far fronte a variabili impreviste. Situazioni senz'altro importanti, ma non uniche. Pesa anche l'idea che il "fuori" non sempre può dare prove concrete di attività fatte con i bambini. Quanti timori accompagnano poi l'uscita dei bambini? Dai più semplici, legati al clima: troppo caldo, troppo freddo, troppo incerto; quante raccomandazioni: non sudare, non correre troppo, non sporcarsi. A quelli più profondi: che il bambino possa cadere, incontrare dei pericoli, farsi male; che le corse sfrenate dei grandi possano sopraffare i più piccoli; ed infine che si possano incontrare le spiacevoli sorprese che il nostro mondo riserva. Il giardino appare spesso come un luogo che espone i bambini a qualche rischio, preoccupazioni che passano dalla mano del genitore alla mano dell'educatore. Questo nostro percorso inizia invece da un punto fermo: il giardino è parte importante di un progetto educativo. Perché? Le risposte sono molte: per tenere viva l'abitudine dei bambini a vedere e apprezzare ciò che sta attorno; per aiutarli a diventare più sensibili, per valorizzare quei preziosi momenti che fanno parte del bagaglio di conoscenze. Non serve che lo spazio sia il più possibile attrezzato per tenere occupata l'attenzione dei bambini: c'è bisogno di assaporare anche la tranquillità, la distensione, la pausa. È quindi necessario uno spazio organizzato accuratamente. Che cosa fa la differenza?

Intanto, un certo modo di concepire a monte la strutturazione dell'esterno. Un terreno piano o con superfici movimentate, una pavimentazione omogenea o di diversa tipologia, la forma stessa dell'area: sono scelte diverse che riflettono una certa idea di "gioco fuori". È indubbio che una qualche forma di varietà offre maggiori sensazioni e opportunità di movimento: curve, abbassamenti, aree rialzate vivacizzano la semplice salita e discesa, richiedono abilità diverse da mettere in gioco, imparando a calibrarle. In questa particolare fase di sviluppo dei bambini è importante estendere la gamma delle esperienze, assicurando loro stimoli per la crescita corporea ed emotiva. Si cresce anche attraverso le piccole sfide che i bambini vanno ad affrontare: un salto da un dosso che ieri non riusciva oggi viene e allora ci saranno cento e cento salti finché il senso dell'equilibrio sarà pienamente conquistato e tutti gli amici l'avranno visto e anche la maestra, e la mamma lo saprà la sera. Poi il bambino si stanca, il salto è conquistato, è diventato parte di lui, lo sa fare, lo saprà riportare in mille altri salti che farà nel mondo. Allora gira l'occhio e vede la possibilità di una capriola: un altro gioco, un'altra sfida per le sue gambe e la sua testa. Gli elementi presenti in giardino sono motivati da tanti fattori. Ecco allora che diventa importante interrogarsi sul modo di disporre gli oggetti e le attrezzature. La tradizione assegna ai grandi giochi - lo scivolo, l'altalena, la giostra - un ruolo primario: essi sono il simbolo delle aree all'aperto. Collocate senza una logica, queste attrezzature, da piacevoli fonti di divertimento possono diventare ostacoli o motivo di contrasto per i bambini, specie quando sono l'unico punto di interesse; o, ancora, possono rimanere a se stanti al punto da esaurire il gioco in gesti ripetitivi. L'attenzione ai dettagli nella scelta delle strutture fisse ne consente un uso più versatile. Non è poca cosa anche la presenza di zone con materiali naturali, come la sabbia, la terra, l'acqua, perché creano la possibilità di esperienze complesse e vicine all'emozione partecipata che ogni individuo ha con la natura. Si dovrebbero pensare a delle aree con funzioni specifiche o piazzole attrezzate. Nell'area della manualità il bambino apprende e sviluppa le attività motorie tipicamente esercitate con mani e braccia. Avrà quindi condizioni che gli consentano, per esempio, di esercitare le capacità di afferrare, tenere, stringere e rilasciare oggetti, spostarsi con la forza delle braccia, di arrampicarsi e/o restare sospeso utilizzando mani e braccia. Nell'area dell'equilibrio il bambino incontra condizioni in grado di stimolare in modo

passivo i propri sistemi sensoriali legati all'equilibrio (come altalene) o di richiedere capacità di adattamento posturale variabile (come nel caso di cammino su asse stretta, su un ponte o di capacità di mantenere la postura in condizioni di appoggio instabile). In ogni piazzola gli attrezzi sono disposti e numerati in ordine progressivo di difficoltà. La numerazione (sia delle piazzole che dei singoli strumenti) può consentire all'educatore o all'accompagnatore di "guidare" il bambino a compiere un percorso a difficoltà progressiva. La particolare distribuzione in ordine di difficoltà consente a bambini che stanno effettuando esperienze motorie di difficoltà diversa, di essere vicini, a "portata di vista"; si creano quindi le condizioni perché il piccolo sia ispirato dall'esperienza del bambino più grande nel suo percorso di crescita di abilità/competenza motoria. Fondamentale resta la presenza nello spazio di panchine e tavoli, di cestini per i rifiuti, di alberi e strutture ombrose. Da notare che la presenza di zone d'ombra naturale è non solo elemento di sollievo nelle zone calde, ma di facilitatore all'uso del verde. Un verde vario nei colori, nelle dimensioni e nelle caratteristiche stagionali: il grande albero che impera può diventare per i bambini la maestosità di uno sguardo all'insù; il cespuglio è il luogo del riparo; i rami che scendono a terra sono la finestra sul mondo; la zona fiorita o coltivata è la cura giornaliera. L'organizzazione degli esterni racchiude dunque diversi aspetti. È importante però familiarizzare subito con questa idea di esterno come spazio non lasciato al caso.

Il Dentro e il fuori cominciano così a dialogare, offrendo un ventaglio molto più ampio e vario di opportunità che si completano e si arricchiscono l'un l'altra. Quel suo essere poi senza pareti offre molti punti di osservazione allo sguardo, quasi fosse una finestra da cui guardare attorno. Dal giardino si vede poi al di là della strada: un passante da salutare, l'orizzonte fatto di case fra le quali sta la propria. Il giardino è il luogo dove s'incontra una dimensione del tempo diversa da quella scandita dalla vita sociale: le piante cambiano aspetto nelle diverse stagioni dell'anno; certi eventi si ripetono con ciclicità, ma mai nello stesso modo. Torniamo a quello che continua ad essere l'assillo delle maestre e dei genitori. Ci si chiede: è uno spazio sicuro, controllato, garantito al pari di quando i bambini sono dentro le mura della scuola? La sicurezza è un fatto culturale e richiede una attenzione ed una forma mentis che non può prescindere dal fatto che i luoghi vanno presidiati, cioè essere certi che non vi siano spiacevoli sorprese; se si accolgono gli

exploit dei bambini all'aperto o anche semplicemente il fatto che possano mettersi alla prova, misurarsi, provarsi, superarsi per scoprire fino a che punto riescono a spingersi bisogna avere chiaro quale è il margine di rischio accettabile. E tanto più questo è condiviso, anche con i genitori, tanto meno è allarmante. Molti aspetti legati alla sicurezza dei bambini risiedono già a monte:

- ✓ nel modo in cui l'intero spazio esterno è pensato e allestito con la dovuta attenzione per ogni zona,
- ✓ ai confini tra un'area e l'altra, a quanto spazio ciascuna di loro richiede attorno per il tipo di gioco proposto; -
- ✓ nella scelta delle attrezzature rigorosamente a norma, tenendo presente la presa che hanno sui bambini e l'uso che loro ne possono fare anche in relazione all'età. Le attrezzature sono infatti lo spunto dei grandi movimenti: ruzzolare, dondolare, girare, arrampicarsi, aspetti che affascinano i bambini più grandi, ma che possono intimorire quelli più piccoli;
- ✓ negli accorgimenti preventivi, quali ad esempio la suddivisione dello spazio in aree, in zone raccolte o protette per i bambini più piccoli.

Oltre ai periodici interventi di manutenzione volti a tenere lo spazio sicuro, c'è il controllo giornaliero da parte del personale ausiliario o di chi precede ogni uscita: fa un po' da apripista con lo scopo di verificare che tutto sia a posto e non vi siano oggetti di dubbia natura. C'è lo sguardo di chi sta fuori con i bambini: costante, ma non intrusivo, allenato a riconoscere ciò che per i bambini può diventare un potenziale pericolo. Solitamente si è portati a pensare la sicurezza come una specie di "rete" protettiva che gli adulti mettono attorno. Invece, a scuola, la sicurezza si dovrebbe costruire anche con i bambini. Le prove di evacuazione sono un test che documenta l'impegno dei bambini e la loro disponibilità ad apprendere concetti sulla sicurezza. Non mancano poi le occasioni dove di sicurezza si parla in modo concreto. Dallo spunto del decreto legislativo 626/94 - normativa in materia di sicurezza e salute dei lavoratori sui luoghi di lavoro - sono nati nelle scuole molti progetti che coinvolgono i bambini in vere e proprie simulazioni. La sicurezza non è questione di ambienti neutri, asettici, spogli o poveri di cose o, al contrario, con tutto prestabilito, bensì di ambienti pensati e gestiti. E' il caso anche del giardino. Mi permetto di suggerire nella progettazione una proiezione utopica che potrebbe fare emergere una gran quantità di intuizioni e di idee da

utilizzare per elaborare ipotesi di trasformazione non superficiale della realtà. Infatti una fase utopica della progettazione aiuta ad esplicitare e a mettere a fuoco esigenze e bisogni profondi, ma anche perplessità, dubbi e criticità ricorrenti, portando tutti gli interessati a delineare in modo collaborativo aspirazioni, priorità e ideali. Ed ancora lo spazio aperto costituisce un impareggiabile osservatorio e laboratorio della complessità, dove qualsiasi cosa (sasso, fiore, corteccia, piuma ecc.) può diventare un enigma capace di suscitare domande o un indizio per avviare ricerche e formulare ipotesi, a partire dagli interrogativi che le insegnanti propongono per avviare esplorazioni e conversazioni. Ad esempio, la curiosità dei bambini per i vasi usati per separare i diversi spazi all'aperto suggerisce di predisporre altre aiuole e spazi dedicati alla coltivazione di fiori e piante aromatiche, ma soprattutto induce a riflettere su come tali attività possano intrecciarsi a nuove esperienze di ricerca e conversazione. Sono particolarmente significative, a questo proposito, le conversazioni sul principio "nulla di troppo" e sul senso del limite necessario quando ci si prende cura delle piante. Il piacere collegato al raccogliere, confrontare e catalogare materiali diversi suggerisce di predisporre spazi in cui sia possibile conservarli e modificarli nel tempo, sia all'aperto (piccole strutture con tettoie e cassette), sia al chiuso: in questo caso piccoli interventi nell'organizzazione dello spazio si rivelano necessari per garantire una continuità temporale. Molti altri interventi utili a diversificare le esperienze di bambine e bambini dei nidi e delle scuole dell'infanzia, oltre a quelli già accennati, sono la realizzazione di dislivelli nel giardino (collinette, cespugli, tane, caverne), grazie ai quali salire, nascondersi ecc.; angoli con piccoli tronchi per sedersi e conversare all'aperto; addirittura spazi per galline e altri animali da cortile; aree con piante da frutto e serra; aree per scavi archeologici simulati e per l'osservazione del sottosuolo; aree per realizzare percorsi sensoriali modificabili in base al gusto e alla fantasia dei bambini. Più in generale, si sente il bisogno di un buon equilibrio tra spazi raccolti per lavorare in piccoli gruppi e spazi ampi per attività tra sezioni e tra livelli differenti, nonché tra spazi strutturati e spazi destrutturati, non predefiniti e mutevoli nel tempo, da costruire, disfare e ricostruire insieme. Ed ancora le iniziative potrebbero prevedere ad integrazione escursioni, laboratori didattici e artistici nelle fontane e nelle aree del bosco presenti sui nostri colli. A proposito del passaggio tra il dentro e il fuori, c'è chi sogna una

soluzione architettonica capace di creare una sorta di area intermedia tra l'interno e l'esterno, coperta e al tempo stesso aperta, senza pareti: tale spazio sarebbe importante sia per stare all'aperto in presenza di condizioni meteorologiche che altrimenti non permetterebbero di farlo, sia per vivere fisicamente la filosofia di una scuola in forte dialogo con il paesaggio, sia per questioni strettamente pratiche, per rendere più fluido il processo dei preparativi per uscire. Le istituzioni scolastiche appaiono spesso isolate e introverse nei confronti dello spazio circostante. Gli spazi di soglia sono di bassa qualità e poco funzionali; manca un'integrazione con i contesti urbani, naturali e del paesaggio; le attrezzature e gli spazi scolastici, sebbene utilizzabili in orario extrascolastico, di rado sono parte integrante di una rete di attrezzature urbane e ambientale, così come di un progetto formativo che coinvolga il territorio. Non solo, la piazza confinante con la scuola dovrebbe essere concepita come spazio ad elevato potenziale ludico: bambine e bambini in uscita da scuola o dalle attività pomeridiane usano lo spazio attraverso quelle pratiche di gioco libero e autorganizzato, che spesso vengono negate nello spazio pubblico. Per il momento, in attesa di ottenere i permessi alcune piante potrebbero essere piantate in vaso e posizionate vicino alle panchine. La completa pedonalizzazione della piazza, non quindi di un grande cambiamento nella mobilità del rione, appare comunque utile. Oltre a panchine e alberi, sarebbero necessari anche arredi mobili e modulabili, in modo che lo spazio possa essere allestito a seconda delle esigenze che dovessero presentarsi di volta in volta. Tra questi per esempio sedute, barriere porose che possano separare le diverse parti della piazza e della strada, altri arredi come tavoli o pannelli per esposizioni e dispositivi ludici. La proposta sulla piazza si integra con l'idea di un'area di un chilometro attorno alla scuola come area minima di sicurezza, che permetta ai bambini di muoversi in autonomia nel loro percorso quotidiano di andata e ritorno casa-scuola. Il percorso smetterebbe di essere in questo modo un tempo morto da accorciare il più possibile e da fare passivamente, per diventare un momento di indipendenza e apprendimento informale (Tonucci, 2015). Proprio verso questa direzione sembra andare l'istituzione delle strade scolastiche, già molto usate in diversi paesi: la chiusura al traffico delle strade di fronte agli istituti scolastici obbliga a percorrere a piedi o in bicicletta almeno gli ultimi metri. A questa sarebbe comunque necessario affiancare una progettualità in grado di soste-

nere la mobilità autonoma dei bambini per un raggio più ampio. Il concetto di ambiente possiede molte definizioni diverse, ma pensiamo a quella indispensabile come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. Secondo parecchi studiosi l'influenza esercitata dall'ambiente sullo sviluppo fisico e psichico del bambino nella scuola dell'infanzia è assai elevata (Malaguzzi, 2010; Miljak, 2009, Mlinarević, 2004).

Ogni elemento che compone tale ambiente influisce sul comportamento e sulle azioni prodotte dal bambino e gli permette di instaurare relazioni significative, grazie alle quali riesce a comunicare il proprio essere e manifestare la propria personalità.

L'ambiente d'apprendimento è costituito da aspetti fisici e sociali, tra i quali saranno presi in esame prevalentemente quelli fisici, che comprendono sia lo spazio interno che i mezzi didattici disponibili.

Un ambiente fisico ampio, flessibile e ricco di stimoli offre al bambino occasioni molteplici per acquisire nuove conoscenze, esercitare abilità, esprimere la propria creatività, fare ipotesi, compiere scoperte, sperimentare, trarre conclusioni, ovvero migliorare le proprie competenze (Miljak, 1996, 2009). Contemporaneamente favorisce lo sviluppo dell'identità personale del bambino e il suo senso di appartenenza al luogo e al gruppo sociale. La ricchezza dei materiali è necessaria anche per soddisfare interessi e capacità diverse dei bambini permettendo loro di scegliere tra le attività che l'ambiente offre. Nel corso degli ultimi due secoli, l'ambiente della scuola dell'infanzia ha subito numerose modifiche, poiché è stato oggetto di molte ricerche, sperimentazioni e scontri d'opinione da parte di filosofi, psicologi, pedagogisti e architetti. È possibile suddividere gli edifici scolastici realizzati in quest'arco di tempo in tre categorie:

- Edifici progettati sulla base di un programma di sviluppo e di diffusione del sistema scolastico che prevede il rispetto di standard pedagogici nei quali l'ambiente è strutturato in base alle esigenze degli adulti.
- Costruzioni che seguono linee pedagogiche in cui gli spazi vengono adattati in base alle *esigenze dei bambini*. In questo filone s'inseriscono i contributi di alcuni dei più noti pedagogisti come Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner e Loris Malaguzzi, fondatore della scuola di Reggio Children.
- Edifici progettati da architetti che hanno lasciato prevaricare le loro esperienze infantili sul loro pensiero. Questa scuola dell'infanzia è stata costruita

in base alla teoria dei doni di Fröbel. Lo stesso architetto affermò che i triangoli lisci di cartone e i blocchetti levigati di acero erano rimasti impressi nella sua memoria sin dall'infanzia e avevano costituito per lui un'esperienza indimenticabile.

Progettare lo spazio di una scuola dell'infanzia è un processo che richiede grande creatività non solo pedagogica e architettonica, ma anche sociale, culturale e politica. Dal punto di vista pedagogico, la scuola dell'infanzia dovrebbe offrire un ambiente che favorisce l'apprendimento in accordo con le nuove teorie pedagogiche. Oggi il tradizionale metodo d'insegnamento basato sulla trasmissione delle conoscenze è ormai superato. Si enfatizza, invece, l'apprendimento come un processo attivo e costruttivo nel quale ogni bambino ha un ruolo di protagonista. Di conseguenza, l'istituzione scolastica non viene vissuta come un luogo di riproduzione e trasmissione del sapere, ma come spazio di creatività. È indispensabile allora che l'ambiente sia organizzato in base alle necessità dei bambini, ricco di materiali e proposte per realizzare esperienze concrete, per attuare un processo di sviluppo nelle forme del fare, sentire, pensare, agire, esprimere, comunicare, dunque uno spazio che favorisca lo sviluppo delle abilità cognitive, pratiche e creative oltre che delle competenze emotive.

In tal caso deve assomigliare di più a laboratori, atelier, stanze fornite di materiali, attrezzi, apparecchiature che permettano adattamenti, trasformazioni, costruzioni, indagini, giochi e apprendimenti perché i bambini non assimilano in modo passivo i saperi, ma li costruiscono da soli. Quando si entra in un ambiente destinato ai bambini, si colgono subito i messaggi sulla qualità delle scelte e delle cure che stanno alla base del progetto educativo. L'aula tradizionale riflette una rigida relazione tra educatrice e bambini e una strutturazione dello spazio secondo le necessità degli adulti. Per adattarlo alle esigenze dei bambini, bisogna progettare le scuole dell'infanzia usando nuovi parametri pedagogici, architettonici, sociali e educativi.

Si deve partire dalla conoscenza approfondita dello sviluppo infantile, perché le idee sull'infanzia tendono a influenzare molto il modo in cui s'interpretano i messaggi che lo spazio trasmette agli utenti. Gli esperti dell'educazione analizzano la qualità del funzionamento della scuola secondo due criteri: in base al processo educativo e alla struttura scolastica. Per definire il processo educativo si analizzano l'interazione tra i soggetti, le attività didat-

tiche, i materiali e gli strumenti utilizzati, le possibilità di apprendimento, la salvaguardia della salute e della sicurezza dei bambini, mentre per quanto riguarda la struttura scolastica vengono presi in considerazione il numero dei bambini rispetto alla grandezza dello spazio, il rapporto tra numero di bambini e adulti, nonché il grado d'istruzione e formazione professionale degli educatori e del personale della scuola. Miljak afferma che l'ambiente della scuola dell'infanzia è formato da tutti gli aspetti fisici e sociali che influiscono sulla crescita e sull'apprendimento del bambino. L'ambiente fisico include l'atrio, i corridoi, la forma materiale dell'edificio, il contesto in cui è collocato, l'ampiezza della stanza, le pareti, i pavimenti, gli arredi, i giocattoli, i materiali didattici, le attrezzature disponibili, la palestra, il campo giochi, mentre l'ambiente sociale è costituito da tutti i potenziali umani che si estendono nelle relazioni e nei legami reciproci tra le parti coinvolte nel progetto educativo. Nell'assicurare un ambiente adatto a far crescere sani e sereni i bambini e svilupparne le numerose potenzialità, l'educatore ricopre un ruolo decisivo con il compito di organizzare gli spazi a loro disposizione. La pedagogista Mlinarević ritiene che nello strutturare tale ambiente l'educatore dovrebbe attenersi ai seguenti cinque criteri:

1. percezione del comportamento desiderabile da parte del bambino;
2. facilità nel controllare l'ambiente;
3. accessibilità dei materiali (scaffali aperti, giocattoli e mezzi didattici a portata di mano per far sentire il bambino a suo agio, aumentare il suo senso di appartenenza all'ambiente e la prontezza a usare i materiali disponibili per risolvere problemi);
4. differente percezione dello spazio;
5. circolazione libera nello spazio (assenza di ostacoli per diminuire il numero di conflitti, le interferenze nelle attività degli altri e aumentare il senso di sicurezza).

Progettare una scuola richiede realizzare uno spazio di vita in cui sia possibile collegare pedagogia, architettura, sociologia e antropologia, discipline e saperi chiamati a confrontare i loro linguaggi per uno scopo comune. Sarebbe estremamente utile, in funzione educativa e del benessere del bambino, una ricerca comune aperta al contributo della più avanzata sperimentazione in ambito architettonico e del design. Andrebbe colta ogni opportunità offerta dai collegamenti tra l'architettura, la pedagogia e le altre discipline per

creare spazi migliori, più completi e adeguati a svariate attività didattiche. Realizzare scuole dell'infanzia con metodi innovativi porta a spazi capaci di assorbire idee nuove e adattarsi ai cambiamenti nelle teorie dell'apprendimento. Negli anni passati, molte scuole dell'infanzia sono state costruite senza parametri educativi appropriati a far emergere la creatività dei bambini. Per lo più si riteneva necessario costruire strutture solide e sicure, senza dar peso alle esigenze di spazi adatti all'espressione, all'esplorazione, alla sperimentazione e al gioco dei bambini. I bambini non hanno bisogno solo di scuole che forniscano loro protezione fisica e senso di sicurezza, ma di luoghi adatti all'esercizio delle loro abilità cognitive, emotive e sociali. Lo spazio dovrebbe consentire al bambino di relazionarsi con gli altri, di compiere delle scelte, di sperimentare ed esplorare. Inoltre, deve favorire la riflessione per permettere al bambino di essere protagonista, di imparare a conoscersi, instaurare un rapporto di fiducia con se stesso e con gli altri, riflettendo sulle proprie azioni. L'ambiente in cui si apprende deve essere piacevole, far sentire il bambino a proprio agio, rendere possibile lo scambio d'idee, offrire sicurezza, felicità, divertimento ed emozione. Considerevole è pure l'importanza della dimensione estetica, la quale diventa una qualità pedagogica dello spazio scolastico (Malaguzzi, Miljak). I bambini fin dalla loro più tenera età possiedono un'altissima sensibilità e competenza percettiva nei confronti dello spazio. In questa fase della vita tutti i sensi sono altamente attivi, anche se non a livello del tutto cosciente. Infatti, i bambini sono capaci di analizzare e distinguere la realtà non solo con la vista e l'udito, ma anche attraverso gli altri recettori sensoriali. Lo spazio nella scuola dell'infanzia è un elemento costitutivo per la formazione del pensiero e possiede un linguaggio forte e incisivo. Il linguaggio spaziale è multisensoriale, coinvolge i recettori a distanza (occhi, orecchie, naso) e quelli immediati (come la pelle, le membrane e i muscoli). La percezione dello spazio è soggettiva e olistica (tattile, visiva, olfattiva e cinestetica), ed è legata alla cultura di appartenenza: ogni individuo percepisce l'ambiente in cui vive in modo diverso, a seconda del suo mondo sensoriale e della lingua che parla. Gli uomini e le donne elaborano e percepiscono lo spazio pure in base al sesso di appartenenza, all'età e alle differenze culturali. Considerata l'importanza delle sensazioni provocate dall'ambiente, quando si pensano gli spazi nelle scuole dell'infanzia si dovrebbe dare molta rilevanza alla progettazione delle

luci, ai colori, agli elementi sonori, tattili, olfattivi, che continuamente diffondono qualità sensoriali. Fondamentali nella scuola dell'infanzia sono pure le superfici: i soffitti, le pareti e i pavimenti sui quali i bambini trascorrono una parte del tempo seduti o sdraiati. Al nido, per esempio, si muovono per un certo periodo carponi o rotolano sul pavimento. Essenziale è tener conto della sistemazione degli oggetti nello spazio e avere una maggior consapevolezza che, attraverso questi, i bambini costruiscono la propria storia e identità utilizzando elementi sia reali che fantastici da poter modificare secondo le proprie esigenze. E' necessario prevedere per il bambino pure lo spazio personale, dove ritrova le cose familiari, i legami affettivi ed emotivi, che dovrebbe essere valorizzato e riconosciuto sia dai compagni che dall'educatrice. Per progettare l'ambiente della scuola dell'infanzia è utile analizzare ed evidenziare i bisogni e gli interessi del bambino nel contesto dello spazio. Gli adulti spesso non vedono le potenzialità del bambino, non gli danno sufficiente libertà e possibilità di sperimentare, non riconoscono tutte le sue qualità. Analizzare l'immagine del bambino risulta, invece, decisivo per definire l'identità sociale ed etica del soggetto, per definire i suoi diritti e i contesti educativi da predisporre. L'educatrice che pone interrogativi, prepara materiali da sperimentare, facilita il confronto, promuove la verifica diretta delle abilità del bambino, accetta le differenze del gruppo e trasmette un modello di comunicazione e conoscenza aperto e flessibile, rende il bambino protagonista attivo del suo apprendimento. Ne consegue che, quanto è importante l'ideazione, la costruzione e il funzionamento dello spazio scolastico, tanto è rilevante il lavoro dell'educatrice e la fiducia che ripone nell'uso autonomo dello stesso da parte di ogni bambino. Il nido e la scuola dell'infanzia sono ambienti in cui il bambino deve sentirsi sicuro, atteso e accolto a braccia aperte. Sono ambienti di vita che vengono continuamente segnati e modificati da eventi e storie personali e sociali. Le osservazioni attente di tali cambiamenti portano alla necessità di riorganizzare gli spazi e l'architettura scolastica trasformando radicalmente gli edifici esistenti. La costruzione e l'organizzazione dello spazio nella scuola dell'infanzia dovrebbe consentire:

1) al bambino di:

- a) esprimere le sue potenzialità, curiosità, competenze;
- b) esplorare, ricercare da solo e con gli altri;

- c) rinforzare la sua identità, autonomia e sicurezza;
- d) poter comunicare con gli altri suoi coetanei;
- e) vedere rispettata la sua identità;

2) all'educatrice di:

- a) sentirsi integrata nel rapporto con i bambini e i genitori;
- b) avere spazi adeguati alla realizzazione, organizzazione e archiviazione dei progetti;
- c) avere la possibilità di incontrarsi con esperti, colleghi e genitori in spazi e arredi appropriati;
- e) essere sostenuta nel processo di aggiornamento e formazione;

3) al genitore di

essere accolto, informato e di poter collaborare e incontrarsi con altri genitori ed educatori in aree dedicate.

Quindi, sia il nido che la scuola dell'infanzia, devono essere ambienti che comunicano piacere d'esplorazione, empatia, colgono e forniscono senso al vissuto, stimolano ulteriori progressi e sviluppi del bambino attraverso interazioni sociali con l'ambiente e le persone.

Tra i grandi pedagogisti che hanno studiato l'importanza dello spazio nel processo di apprendimento dei bambini nelle scuole dell'infanzia ho scelto solo alcuni.

Secondo **Friedrich Fröbel**, un pedagogista tedesco vissuto tra la fine del 1700 e l'inizio del 1800, creatore del Kindergarten, corrispondente all'odierna scuola dell'infanzia, l'educazione del bambino deve esaltare la sua autonomia spirituale in quanto essere umano. La sua attività creatrice si realizza attraverso il gioco, ma anche lavori di taglio, piegatura, intreccio, modellaggio, giardinaggio, in un ambiente adatto. Ritiene che

- l'ambiente esterno debba essere formato da piccole superfici dedicate alla coltivazione delle piante, insieme a un'ampia area destinata al lavoro in gruppo. In questa concezione dello spazio si riflette l'importanza per l'autore di mettere il bambino a contatto con la natura sia nel lavoro individuale che in quello di gruppo.

- l'ambiente interno: nello spazio interno della scuola, i bambini imparano attraverso l'utilizzo del materiale didattico strutturato e ideato da Fröbel, cioè i doni. I doni sono oggetti di legno (palla, cubo, cilindro, sia interi sia suddivisi in piccole parti) offerti al bambino in tempi diversi, per indurlo alla

scoperta della realtà e di se stesso.

Maria Montessori sostiene che il bambino è un essere completo, capace di sviluppare energie creative e apprendere in modo autonomo. Lei basa il suo metodo sull'atto di lasciare libero il bambino di esplorare il suo mondo, con la certezza che ci sia un impulso che lo spinga verso l'apprendimento. È importante far emergere la sua curiosità e il desiderio di scoprire, perché attraverso la scoperta sviluppa il massimo delle proprie capacità e conquista il mondo con la forza dell'intelligenza. Di conseguenza è necessario curare l'ambiente educativo che deve essere organizzato e preparato ad accogliere i bambini e lasciar loro scegliere e utilizzare il materiale proposto. Secondo la teoria della Montessori, la scuola deve essere costruita a misura del bambino, quindi gli spazi vanno pensati e costruiti con gli arredi e i materiali a portata di mano. L'ambiente deve offrire stimoli e occasioni per attualizzare ed esprimere le potenzialità del bambino, facilitare il suo movimento, proporre attività limitate di numero, ma presentate in modo ordinato, per accompagnarne gradualmente lo sviluppo cognitivo, stimolarne il senso estetico e l'amore per l'ambiente. Non è tanto rilevante dipingere le pareti della scuola con colori vivaci, quanto attrezzare l'ambiente con specchi, luci, superfici trasparenti, materiali attraenti. In questo modo, i bambini vengono stimolati a esplorare e apprezzare con maggior attenzione il loro ambiente fisico, che manda segnali per sostenere i loro sforzi e interessi.

Nella concezione dell'ambiente di **Malaguzzi** compare la **piazza centrale**, uno spazio comune dei bambini, dedicato ai giochi, all'apprendimento, alle attività che poi vengono spostate e continuate all'interno delle aule. *“È per noi la piazza della città rinascimentale; è lo spazio dove ci si incontra, dove si parla, dove si discute, si fa commercio, politica, teatro, manifestazioni. La piazza è il luogo dove si confluisce continuamente, dove si intensifica la qualità degli scambi sia dei bambini che degli adulti. Poiché sono insieme, più si incontrano tanto più vi è la circolarità delle idee sia tra adulti che tra bambini. Possiamo dire che la piazza è un luogo da dove le idee partono e arrivano”*. Malaguzzi è il primo che teorizza la necessità di prevedere un ambiente specifico per l'incontro con i genitori. Esso permette la costruzione di relazioni sociali che sono alla base dell'agire educativo: *“Un conto è una scuola che parla, un altro è una scuola che tace. Se è una scuola che parla allora noi dobbiamo pensare a questo, ci vorrebbe un posto che permetta ai genitori di*

soggiornare. Un ambiente specifico, dove ci sono poltrone e divani, dove i genitori possono sostare e ricevere questo fluire, questa trasformazione continua di messaggi. Dove la gente, genitori e insegnanti, si scambiano discorsi.”

Da queste premesse generali si possono dedurre obiettivi specifici, cioè:

1. verificare se la scuola dell'infanzia è una costruzione realizzata secondo precisi progetti architettonici in funzione del soggiorno e dell'educazione di bambini in età prescolare;
2. verificare quanto si rispettano i criteri stabiliti dalle normative statali sugli ambienti necessari per un buon funzionamento della scuola dell'infanzia e sulle misure prestabilite per ciascuno di essi;
3. verificare se l'aspetto fisico degli spazi esterni e interni offerti nella scuola dell'infanzia rispetta le normative statali e i criteri pedagogici che richiedono spazi funzionali allo sviluppo delle potenzialità di ogni bambino;
4. verificare se gli angoli didattici sono ricchi di materiali e stimoli in modo da favorire lo sviluppo dell'autonomia, la maturazione della sua identità personale e lo sviluppo delle sue competenze.

Continuiamo a verificare gli obiettivi attraverso altre categorie spaziali:

1. spazi esterni: terreno di forma regolare e pianeggiante; dimensioni m² lontananza dai rumori del traffico; vicinanza agli utenti; presenza di un accesso raggiungibile in macchina, di un giardino recintato con giochi, di un campo sportivo, di un terrazzo esterno; edificio contiguo alla scuola elementare; rapporto spazio complessivo e numero dei bambini; edificio dotato di giochi e attrezzature. Di questo abbiamo detto all'inizio del capitolo.
2. spazi interni in comune: disposizione degli spazi interni; possibilità di utilizzo degli ambienti per bambini disabili (rampe d'accesso; ascensore); presenza dell'area di accoglienza (pannelli illustrativi, bacheche informative, lavori dei bambini; area attesa); colore dei muri; presenza della cucina e della mensa, della segreteria e dell'archivio, del ripostiglio per le attrezzature, del magazzino per il materiale delle pulizie, delle stanze per i colloqui con i genitori; della sala per gli educatori, della palestra;
3. spazi interni delle sezioni educative:
all'interno della sezione o in altri spazi all'interno della scuola, possono essere predisposti alcuni ambienti, con proposte di attività diverse. Questi ambienti vengono chiamati “angoli”, ovvero zone nelle quali si presentano al-

cune situazioni che ricreano ambienti o suggeriscono azioni coordinate. Sono spazi che si presentano ordinati e raccolti, progettati con lo scopo di offrire un'atmosfera familiare e a misura di bambino.

La configurazione fisica e materiale dello spazio, così come quella emotiva, è strettamente collegata alla "cultura" di coloro che progettano, di coloro che interpretano ed infine di coloro che abitano. I codici culturali che consentono sia l'intervento diretto nella conformazione degli spazi, sia la loro interpretazione, stanno alla base dell'uso materiale dello spazio e contribuiscono in definitiva alla sua conformazione topologica. In ogni caso per essere efficaci ed utilizzabili gli spazi a scuola devono essere:

- **Identificabili** nella strutturazione;
- **Riconoscibili** per la presenza di materiali adeguati all'angolo;
- **Condivisi** a piccoli gruppi;
- **Ordinati e raccolti.**

Gli spazi dovrebbero, infatti, ricreare gli ambienti familiari e suggerire azioni coordinate. La suddivisione della sezione e degli spazi comuni per angoli o centri d'interesse consente di individualizzare l'insegnamento. I bambini possono scegliere l'angolo che preferiscono. Questo solo se gli angoli sono opportunamente pensati e organizzati dall'insegnante e dall'educatore. Inoltre, la strutturazione in angoli mette il bambino nella condizione di fare da sé. Se si offre un ambiente ben organizzato, ricco di proposte di attività, il bambino, spinto dalla curiosità, si potrà muovere secondo una ricerca personale, scegliendo lo spazio che al momento lo interessa maggiormente. Gli spazi nella scuola dell'infanzia se suddivisi per angoli o campi di esperienza devono essere ambienti ricchi di materiali e stimoli in modo da favorire lo sviluppo dell'autonomia del bambino, la maturazione della sua identità personale e lo sviluppo delle sue competenze. Al tempo stesso, questi angoli dovrebbero differire tra loro per le proposte di attività che offrono. Ovviamente, le differenze si declinano anche in base alle età degli stessi bambini: per esempio, alcuni "angoli-cucina" saranno realizzati in modo da non presentare punti nei quali i bambini possano nascondersi. Arredi, dimensioni, materiali, nonché elementi di demarcazione sono elementi fondamentali affinché i bambini possano autonomamente e immediatamente identificare e riconoscere gli angoli e, di conseguenza l'apprendimento. E così, il campo "corpo e movimento" verrà trattato in spazi ampi opportunamente studiati

per permettere ai bambini di sviluppare liberamente le proprie capacità fisiche. Quello “immagini, suoni e colori” richiederà spazi che possano essere di supporto o addirittura parte integrante degli esercizi creativi condotti dai bambini, singolarmente e in gruppo.

Talvolta, gli spazi possono anche essere progettati come delle piccole agorà, in cui i bambini di varie sezioni possono riunirsi per interagire e giocare insieme. Si tratta di ambienti solitamente ricchi di giochi che stimolano i sensi e l'attività motoria dei bambini, ma che possono essere anche scenari perfetti per laboratori, incontri didattici ed eventuali iniziative che coinvolgono i genitori. Non va poi tralasciato un elemento importante: l'organizzazione degli spazi nella scuola per l'infanzia e di conseguenza l'organizzazione dei vari ambienti deve essere tale da permettere l'utilizzo delle parti comuni da non più di tre sezioni, a eccezione della lavanderia e della mensa. Quest'ultima può essere disposta in uno spazio riservato, comune a tutte le sezioni, e deve essere dotata di cucina annessa, laddove è possibile e di una dispensa opportunamente disimpegnata. Il Decreto Ministeriale 18/12/1975 ammette la collocazione dello spazio destinato alla mensa in posizione attigua a quella degli spazi per le attività libere. Per la definizione delle dimensioni e degli spazi utilizzabili, della creazione di ambienti gradevoli ed efficaci, di sezioni e di laboratori, è necessario ed opportuno ripensare la giornata tipo.

In ogni caso la scuola dovrebbe avere almeno l'angolo

- della lettura e della comunicazione,
- grafico-pittorico,
- delle costruzioni,
- dei giochi da tavolo
- dei materiali strutturati o preparati dalle educatrici assieme ai bambini.
- logico-matematico,
- della sperimentazione,
- musicale
- dei travestimenti

Oltre a quelli tradizionali, le sezioni potrebbero avere angoli insoliti, creati dai bambini con l'aiuto delle educatrici in base ai progetti realizzabili e agli interessi dei piccoli. Ed ancora attrezzature elettroniche (computer, radio, TV, DVD, proiettori) non possono mancare.

Oggi analizzando complessivamente la scuola dove ho operato posso dire che non ha aspetti innovativi come pareti mobili che permettano di assicurare la polifunzionalità degli ambienti, rendendo i confini della sezione sfumati e flessibili, non ha la piazza o gli atelier come auspica la pedagogia oppure ambienti adatti alle esigenze di bambini disabili. La centralità dell'aula non è stata ancora superata. Quante aule potrebbero diventare laboratori? Vediamo di riflettere insieme sul futuro e sulle modalità di realizzare quanto manca attualmente e che potremo concretizzare.

L'aula è il modulo minimo nella realtà attuale, a rappresentare la forza generativa rivolta all'esterno, il carattere più domestico e allo stesso tempo autentico dell'edificio per l'istruzione, il germe più profondo del cambiamento possibile nel modo di imparare e insegnare in futuro. Ancora un esempio antico ci fa da guida. Il modello americano della scuola ad unica classe, one room school, modello esportato in molti altri paesi, rappresenta un orizzonte figurativo più che un obiettivo della formazione, una suggestione singolare come la sua unicità denuncia.

Da noi le piccole aule imperano e non c'è modo di uscire da questa forma mentale. Le piccole scuole rurali costruite alla fine del '800, immerse nella natura, capaci di costruire assieme alla Chiesa ogni centro cittadino erano composte da un unico spazio e dai pochi luoghi necessari alla vita scolastica, compresi nella loro misura minima: una scala, un ingresso, la stanza dell'insegnamento, i servizi; una sola classe per bambini di diverse età, un solo insegnante per imparare. Piccoli edifici dalle forme elementari che spesso nell'immaginario collettivo sono diventati il centro della comunità; luoghi che spesso hanno rappresentato un'idea di società futura. Pensare la scuola del futuro non è quindi uno slogan, ma la riproposizione nel presente di un passato rivisto ed adattato ai tempi. L'ingresso all'interno degli ambienti della scuola non è il frutto di una scelta individuale del bambino e spesso può essere percepita da lui come un ambiente estraneo e particolarmente ostile. L'esplorazione pertanto sarà una attività necessaria ad abbassare le sue difese ed ad aumentarne il senso di appartenenza. Per poter attivare questo processo, in primo luogo potrebbe essere interessante esplorare la possibilità di una maggiore comunicazione tra la classe e lo spazio al suo esterno attraverso porte scorrevoli o vetrate, per estendere il campo visivo ed esperienziale, superando il modello spaziale disciplinare atto ad imporre

il controllo gerarchico in analogia all'architettura militare ottocentesca. Lo spazio didattico diffuso, comprensivo di aula e spazio esterno all'aula (il vecchio corridoio vuoto) possono diventare luoghi in cui posizionare buone "opportunità di interazione" chiamate dallo psicologo Gibson "affordance". Le affordance sono occasioni di attivazione della percezione. La percezione è un atto soggettivo, che prevede la rielaborazione degli stimoli provenienti dagli organi sensoriali e l'interpretazione della realtà dipende da essa; le sensazioni provate, frutto degli stimoli percepiti, possono essere ricordate e confrontate, conformemente a quanto avviene per i processi di apprendimento. La qualità di un ambiente è il risultato di molti fattori, è influenzato dalla forma dello spazio, l'organizzazione funzionale, la percezione sensoriale di tutto il corpo (luce, colore, acustica e condizioni microclimatiche, effetti tattili" (Reggio Children, 2003). Tali spazi avranno quindi differenti connotazioni in base alla loro funzione ed a seconda delle attività e delle interazioni che dovranno essere favorite: sedute, pareti, aperture, opacità, trasparenze, piani di lavoro, percorsi, pieni e vuoti avranno lo scopo strumentale di favorire la partecipazione alla vita scolastica di tutte le persone coinvolte nel processo. In questo discorso per sostenere e potenziare la nuova organizzazione più ricca e complessa della scuola è utile soffermarsi sugli studi che focalizzano l'orientamento nella scuola. Tutti i bambini possono godere di trovarsi in un ambiente scolastico pieno di stimoli e di occasioni diverse per imparare. Ciò che però necessitano è di poter leggere in modi diversi questa complessità e di potervi accedere. L'orientamento nello spazio ha un ruolo importante nel processo di acquisizione di autonomia che caratterizza il periodo di scolarizzazione del bambino e la segnaletica può supportarlo. La segnaletica rappresenta l'insieme di elementi atti a facilitare l'orientamento e comprende sia il complesso sistema di segnaletiche verticali e orizzontali, sia la disposizione degli ambienti che devono essere strutturati e caratterizzati per favorire la memorizzazione. Marco Costa a tal proposito, nei suoi testi di Psicologia Ambientale, sostiene che l'utilizzo di mappe con sistemi di rappresentazione assonometrica, in cui siano inserite le caratteristiche presenti all'interno dello spazio (es. mappa "tu sei qui"), possa essere adatto per i bambini perché più facilmente confrontabili con l'esperienza reale di esplorazione ed il punto di vista del bambino. Analogamente, l'architetto Ke-

vin Lynch nel 1964 individuò 5 categorie di elementi che definiscono lo spazio e che devono essere caratterizzati con lo scopo di favorirne la rappresentazione mentale (imageability) e memorizzazione da parte di chi lo fruisce:

- Percorsi: sono le strade e i canali che vengono transitati da chi si muove all'interno di uno spazio;
- Margini: sono delle linee di confine (anche virtuali) che servono a delimitare spazi con caratteristiche e/o funzioni differenti;
- Quartieri: porzioni dello spazio caratterizzate da conformazioni e/o funzioni omogenee tra loro;
- Nodi: centri d'interesse collocati all'interno dello spazio, anche all'intersezione tra più percorsi;
- Riferimenti: elementi di rilevante importanza che spiccano e creano contrasto con il paesaggio a causa della loro conformazione (altezza, colore, forma...); solitamente assumono la funzione strumentale di misurare lo spazio, mediante rapporti di vicinanza o lontananza. La migliore chance che una scuola può offrire a allievi e insegnanti è quella di permettere a ciascuno di orientarsi all'interno dell'edificio in modo autonomo. In questo modo tutti si sentono nell'insieme liberi e padroni dello spazio, capaci di coglierne il potenziale. Ma rivediamo alcune parole.

L'**aula** deve poter essere organizzata dal bambino in sintonia con la didattica e con gli altri alunni. La disposizione dei tavoli e degli arredi dovrebbero essere modificabili dai bambini e dagli insegnanti in base alle esigenze quotidiane.

Gli **arredi** possono essere utilizzati anche per suddividere l'aula in centri di interesse, che favoriscono la formazione di gruppi, creano relazioni piacevoli che facilitano i processi di ricerca e di apprendimento. Anche le pareti rappresentano una risorsa importante se vengono utilizzate per accogliere una documentazione connessa alle esperienze che si svolgono in classe. Consideriamo l'arredo un facilitatore in grado di rendere più agevole e pienamente esperibile con il corpo il processo di trasformazione della scuola da luogo di trincea, inospitale, autoritario e repressivo, a spazio generativo, confortevole, liberante, proattivo.

L'**atrio** è il luogo che accoglie, che dà calore e senso di appartenenza e rappresenta ciò che accade all'interno dell'edificio, come nell'ingresso della

casa, dove ci sono oggetti e dettagli che ne descrivono gli “abitanti”. Per fare ciò si possono utilizzare le pareti, colorandole con colori caldi e accoglienti e addobbandole con lavori prodotti dai bambini, in modo da renderla vissuta e acculturata.

Il **corridoio** non può essere pensato solo come luogo di collegamento (tra le stanze e le persone), ma come spazio di unione, di passaggio quotidiano e di incontro. Il corridoio, come tutta la scuola, dovrebbe poter essere vissuto. E’ auspicabile che abbia le dimensioni necessarie come luogo d’incontro per permettere ai bambini di giocare, di riunirsi in piccoli gruppi o di svolgere qualche attività, che possa ospitare centri di interesse che lo trasformano in un prolungamento dell’aula (con legggi, postazioni internet, bacheche, cavalletti per dipingere). Dovrebbe essere vissuto e decorato dai bambini, con documentazioni che raccontino i percorsi didattici, ospitino mostre di ciò che fanno o delle gite scolastiche effettuate. Essendo luogo d’incontro e comunicazione, necessita di luce e magari di pareti vetrate. In tre anni di esperienza come responsabile di una scuola dell’infanzia e nido integrato non ho mai sentito parlare di questi argomenti e potrei suggerire, per costruire un progetto di riesame dei luoghi e degli spazi, la preparazione di schede che rivisitano con una lettura critica e parole chiavi l’edificio secondo criteri funzionali e pedagogici. L’ambiente terzo educatore è un tema senza fine e mai visitato e rivisitato a sufficienza in un’ottica di benessere dei bambini, delle docenti e di quanti frequentano la scuola. L’ambiente terzo educatore aspetta tutta la fantasia, la creatività, l’innovazione, la passione di chi lo abita con amore e si accontenta di poco per entrare a far parte della vita quotidiana per sempre.

PAROLE

Le parole sono sacre. Meritano rispetto. Se scegli quelle giuste nel giusto ordine, puoi spostare un pochino il mondo.
(Tom Stoppard)

La parola più utile di tutte le lingue, a mio parere, è “perché?”
(Alfred de Vigny)

Per chi vive e lavora nella scuola è impossibile non imbattersi in tre termini che spesso e colpevolmente vengono usati quasi fossero sinonimi. Questo equivoco lo si ritrova perfino nei testi normativi, il che è particolarmente grave. Sta, infatti, a significare che a livello istituzionale non ci sono idee chiare su quale sia la finalità della scuola e quale obiettivo essa debba perseguire. I tre termini a cui mi riferisco sono istruzione, educazione e formazione. È, quindi, cosa buona e giusta cercare di fare un po' di chiarezza, specificandone i rispettivi significati e le relative implicazioni sul sistema scolastico. Il termine *educazione* viene comunemente utilizzato quando ci si riferisce all'attività finalizzata al cambiamento ed alla promozione di atteggiamenti e di comportamenti ritenuti, in modo ampiamente condiviso, positivi. In particolare quando i comportamenti e gli atteggiamenti sono quelli che afferiscono alla sfera morale ed alla dimensione della personalità. Si parla, infatti, di educazione morale, di educazione all'affettività, alla corretta alimentazione, stradale, alla salvaguardia dell'ambiente, alla cittadinanza ed alla salute. Dai termini appena utilizzati si capisce che atteggiamenti e comportamenti sperati e perseguiti tendono ad incidere anche in campi che vanno oltre la morale. In molti casi al termine *formazione* viene dato lo stesso valore riconosciuto al termine *educazione*. La formazione è finalizzata allo sviluppo di nuove capacità e nuove abilità in particolare nella persona adulta. Specie nell'ambito lavorativo, si è riscontrato un aumento nella domanda di programmi formativi per far acquisire al lavoratore delle specificità professionali. La formazione diviene in quest'ambito un vero e proprio investimento sul "capitale umano", i cui frutti sono visibili sia sul breve periodo, come aumento della produttività, che sul lungo periodo, come sviluppo delle risorse personali dell'azienda. Per *istruzione* bisogna intendere quell'attività di proposta e di acquisizione di conoscenze, di informazioni e di nozioni che vanno a costituire il background su cui innestare ed innescare il proprio percorso di crescita personale. Aggiungiamo qualcosa in più.

Istruzione

Il termine "*istruzione*" deriva dal latino *instruere* il cui significato originario è costruire, apprestare. Oggi tale termine indica «*l'attività svolta per preparare in una disciplina o a svolgere un'attività*».

La definizione è tratta dal vocabolario Treccani. Continuando a leggere si trova che l'istruzione è «*l'opera di insegnamento, che si compie in modo si-*

stematico nella scuola, per avvicinare i giovani alla cultura ed avviarli ad una professione». Per estensione il vocabolo *istruzione* viene anche utilizzato per indicare l'insieme delle conoscenze acquisite sia in modo formale che informale. Da quanto appena detto si evince che al vocabolo *istruzione* viene riservata un'accezione 'quantitativa' e di possesso basata su un meccanismo prevalentemente trasmissivo di conoscenze, di informazioni, di fatti e di nozioni. Quando si parla di istruzione non si può non pensare alle attività ad essa tradizionalmente collegate quali l'insegnamento e la spiegazione e, dal punto di vista dell'allievo, le attività di apprendimento e di studio. Il termine derivato *istruttivo* è riconosciuto a tutte quelle attività o a quegli eventi in grado di incidere sulle conoscenze, ma anche, per estensione, sui comportamenti e sugli atteggiamenti del soggetto che apprende. Se la norma ed il sistema scolastico continuano a puntare solo sull'istruzione, facendone il fine della loro azione, continueremmo ad avere una scuola trasmissiva che tenderà a riempire otri vuoti. Sarà un *dejà vu* che lascerebbe la scuola in uno stato permanente di immobilismo senza futuro. Un mausoleo. È un atteggiamento superato dai tempi. Una scuola che poggia sulla sola istruzione è una scuola refrattaria alle numerose acquisizioni pedagogiche che hanno portato l'alunno sotto i riflettori, non più come discente passivo, bensì come persona, protagonista della suo progetto di vita e del suo apprendimento.

Educazione

Educazione e formazione vengono spesso utilizzati come sinonimi tuttavia i due termini non sono completamente sovrapponibili. Per educazione, infatti, si intende il processo di sviluppo delle facoltà fisiche, intellettive e morali che riguarda principalmente i giovani in età evolutiva, mentre la formazione si riferisce all'affinamento di determinate competenze e capacità rivolto in modo più specifico agli adulti, particolarmente presente in ambito lavorativo. Esiste una differenza sostanziale tra istruzione ed educazione. Mentre l'istruzione, infatti, tenta di "mettere dentro" la testa del ragazzo qualche cosa: contenuti, fatti, nozioni, l'educazione, al contrario, vuole aiutare il ragazzo a tirare fuori (si ricorda che educare viene da "ex-ducere") quanto porta dentro di sé: qualità personali, caratteristiche, esperienze, esigenze, sogni, aspirazioni. È chiaro che siamo di fronte a due modi diametralmente opposti di intendere il ragazzo (da una parte lo si intende come un

oltre, dall'altra come una persona), la scuola e la funzione del docente. Nell'attività basata sull'istruzione il docente si limita ad illustrare i contenuti che il ragazzo, con lo studio e l'applicazione, deve fare propri. Nel caso dell'educazione, invece, al docente spetta un ruolo molto più impegnativo e coinvolgente. L'attività educativa è molto più impegnativa e coinvolgente in quanto chiama in causa tutta la persona del docente per portare all'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti, evenienza che può verificarsi solo con un esempio (neuroni a specchio) costante ed efficace da parte degli adulti. Nel processo educativo, infatti, il docente, se vuole guadagnare la necessaria legittimazione, si impegnerà a creare ed a gestire adeguatamente un canale comunicativo preferenziale connotato da grande empatia con ogni singolo bambino che gli viene affidato. Dovrebbe sforzarsi di entrare in profonda sintonia con il ragazzo al fine di penetrare nel suo animo e farsi accogliere come persona con i suoi pregi ed i suoi difetti. È solo attraverso l'educazione, inoltre, che all'individuo possono essere trasmessi i valori e le regole di comportamento condivisi nel gruppo sociale di cui fa parte. In questa opera, per ottenere buoni risultati, sarebbe utile che il docente operasse in stretta vicinanza e relazione con la famiglia, al fine di concordare lo stesso linguaggio, le stesse priorità e la stessa gerarchia di valori. A seconda della cultura dominante nella comunità di riferimento cambieranno i valori e i metodi di trasmissione di questi stessi valori. Per sua natura e per le finalità che si prefigge l'educazione richiede metodi attivi, centrati sulla partecipazione e sul coinvolgimento del bambino, chiamato ad essere il vero protagonista del processo educativo, mentre per l'istruzione vanno bene metodi passivi e trasmissivi.

Formazione

Con tale termine ci si dovrebbe riferire alle attività volte allo sviluppo di nuove capacità e abilità nella persona adulta, in special modo nell'ambito lavorativo, come abbiamo già detto. Nel mondo del lavoro, in particolare in questa società che cambia con forse eccessiva rapidità, è aumentata la domanda di programmi formativi, formali ma ancor di più non formali, finalizzati all'acquisizione di specificità professionali. In prima istanza potremmo affermare che l'educazione è un investimento sul bambino, che si affaccia alla vita, mentre la formazione è più impennata sull'adulto che deve essere

sempre al passo dei tempi in ambito lavorativo. La formazione non è una semplice trasmissione di nozioni specialistiche, ma un processo il cui ruolo è fondamentale lungo tutto l'arco di vita della risorsa umana.

È innegabile, comunque, che la sovrapposizione tra educazione e formazione è molto maggiore che non quella tra educazione ed istruzione. In effetti, il termine *formazione* richiama l'idea del *dare una forma* alla crescita del ragazzo o all'operatività del lavoratore. Tale *forma* può interessare vari aspetti della personalità. In vari documenti normativi emerge la definizione della formazione come "*processo di crescita culturale, sociale ed umana, considerando la persona come il risultato di esperienze di vita che ne plasmano il carattere, le inclinazioni, i comportamenti*" (Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297). In questo senso, l'intreccio e la sovrapposizione tra formazione ed educazione sono ancora più evidenti, anche se l'educazione presuppone la crescita della persona nella relazione con l'altro e con la società. Le tre attività di cui ci siamo occupati, istruzione, educazione, formazione, non sono e non possono essere separate in modo completo e netto, ma tutte e tre concorrono al «*pieno sviluppo della persona umana*» richiesto dalla nostra Costituzione. Si tratta di dosare bene gli ingredienti per avere un prodotto di qualità, per fornire un servizio all'altezza dei tempi e delle esigenze degli individui, per fare in modo che i bambini, i ragazzi e gli adolescenti possano esprimere al meglio le loro potenzialità e progredire spediti nel loro percorso di vita. Non si vuole certo demonizzare l'istruzione perché rimane alla base dell'educazione e della formazione. L'educazione alla vita è una serie continua di scelte che, per essere efficaci, debbono essere consapevoli. Affinché le scelte che ci impone la vita siano effettivamente consapevoli, bisogna conoscere le alternative disponibili e questo può essere possibile solo con la conoscenza di fatti e di nozioni, cioè con una buona e completa istruzione. L'interpretazione di tali fatti e di tali nozioni e dei comportamenti e atteggiamenti conseguenti afferisce, invece, alla sfera dell'educazione. Le due attività, istruzione ed educazione, sono quindi legate dalla propedeuticità della prima nei confronti della seconda che, a sua volta, rappresenta un gradino più elevato ma che, comunque, non può fare a meno della prima. Quello che a mio parere rimane decisamente scoperto è il tema della formazione del corpo docente in servizio in quanto il percorso quasi sempre si interrompe alla fine degli studi e dei primi anni di servizio. In seguito si abban-

dona lo studio e l'evoluzione delle proprie conoscenze avendo acquisito con il titolo di studio il diritto di essere considerati competenti e preparati. Purtroppo la velocità dei cambiamenti e delle nuove scoperte, le nuove realtà sociali e tecnologiche sono in grado di rivoluzionare tanti comportamenti e valori. I bambini di oggi sono molto diversi da quelli di un passato anche vicino per cui, se non ti aggiorni sei fuori. Sei fuori se non sai usare la tecnologia, sei fuori se non sai le nuove scoperte delle neuroscienze, sei fuori se non hai colto i cambiamenti della globalizzazione, sei fuori se non cerchi di coltivare la passione per imparare. La medicina da sempre, ma in particolare negli ultimi cinquanta anni si è appropriata di tutto quanto il mondo tecnico e scientifico ha scoperto in qualsiasi campo della conoscenza. La scuola cosa ha incorporato? La scuola quanto è entrata nel mondo scientifico e sociale? La scuola quanto si è aggiornata sulle conoscenze psicologiche e pedagogiche? La scuola dell'infanzia quanto è rimasta ferma alle origini?

Nel mio operare mi porto sempre appreso quattro parole: passione, qualità, innovazione, sostenibilità. Se c'è la passione si possono fare grandi cambiamenti di qualità con poche disponibilità economiche. E' una convinzione che mi ha guidato tutta la vita e posso confermare la sua applicabilità. Quando pronuncio la parola **PASSIONE** mi vengono in mente una marea di scrittori, ma in particolare di questi tempi Vito Mancuso.

E' Lui a dire: *“Negli anni mi sono spesso chiesto se questo mondo e questa vita meritassero di essere amati oppure no, se gli uomini meritassero di essere amati oppure no, se Dio meritasse di essere amato oppure no, rimanendo il più delle volte senza una risposta soddisfacente dal punto di vista teorico. Non per questo però ho cessato di amare il mondo e la vita, né ho cessato di amare la nobiltà cui ogni uomo può giungere se lavora onestamente su di sé esponendosi alla luce del bene e della giustizia, né ho cessato di amare l'idea sussistente di questo bene e di questa giustizia cui tradizionalmente ci si riferisce con il nome di Dio. E questo non accade solo a me, ma a tutti coloro che vedono nell'amore la definitiva dimensione dell'essere e per questo amano il mondo, gli uomini, Dio. Ma come spiegare tutto ciò? Incoerenza, follia, ingenuità? Stupidità, ignoranza, alienazione? Oppure c'è in gioco qualcosa di più profondo? La discrepanza tra l'analisi oggettiva della realtà, che condurrebbe a non amare né il mondo né l'uomo né Dio, e il sentimento interiore che non si rassegna a cadere vittima dell'indifferenza o del*

cinismo e fa dell'amore la più alta dimensione dell'essere, è lo spazio in cui sorge e si muove quell'energia particolare chiamata passione".

Mancuso ritiene che quando amiamo mettendo la passione al servizio dell'armonia delle relazioni raggiungiamo la pienezza dell'esistenza, perché il nostro amore riproduce una più ampia logica cosmica tesa da sempre all'armonia relazionale. Il "principio passione", da pathos indica la dinamica in cui si trova coinvolto il vivente, una dialettica di organizzazione e caos, di direzione e spinta amorfa, di armonia e oscurità nella quale è nostro compito agire per incidere nella vicenda evolutiva dell'Umanità, là dove l'uomo opera, spinto da questa forza realizzatrice e positiva che è tensione verso il bene e che determina la crescita nella dimensione dello spirito. Solo impadronendosi dell'energia d'amore, riuscendo ad imbrigliare la sua potenza, si potrà dare la risposta che il mondo si attende perché si innesti quel processo costruttivo virtuoso che realizzi in pieno l'umanità dell'uomo, perché le forme emergenti possano vincere definitivamente su quelle dell'entropia. Anche nella dimensione dello spirito l'uomo può essere costruttore, e portarla avanti divenendo in questo co-creatori nel processo evolutivo. *"Alla luce della passione così intesa sia come emozione dominante, che ci appassiona, sia nel senso di patimento che ci fa patire, che io presento le mie meditazioni sul mondo, cercando di capire in che senso si possa ancora ragionevolmente affermare che esso è creato e governato da Dio, e in che senso si possa ancora sostenere che il modo più autentico di viverci sia all'insegna del bene e dell'amore"* (Vito Mancuso). La passione è qualcosa di innato che portiamo dentro fin da piccolissimi e si può vederla nei piccoli che non si stancano mai di provare, riprovare e ricercare la conoscenza. Vi piaceva disegnare oppure scrivere storie quando eravate piccoli? Passavate intere giornate a giocare con i lego oppure vi arrangiavate con quello che trovavate in giardino e riuscivate a creare dei mondi di fantasia in cui perdervi per ore? Quello che facevamo con gioia da bambini, prima che la pressione dello studio o lo stress di scegliere che lavoro fare iniziassero a logorarci, può fornirci uno spunto di riflessione importante per indagare su quali sono le passioni che ci motivano e ci danno energia. Ciascuno di noi deve trovare il proprio perché. E cioè comprendere qual è la propria motivazione: da lì infatti è possibile partire per costruire il proprio lavoro e comunicare il proprio valore. E come si fa a trovare questo perché? Si indaga sul proprio passato, su quello

che ci piaceva fare da bambini. Quali sono gli hobby che avevate da piccoli? Vi piacerebbe coltivarli anche oggi? Questi ricordi sono utilissimi per trovare la propria vera passione da adulto. Magari quegli stessi hobby che vi piacevano così tanto nella vostra infanzia sono quelli che avete ancora oggi, e potete trovare un modo per “espanderli” e farli diventare il centro delle vostre vite, trasformandoli in un vero e proprio lavoro. La parola “Passione” si può definire, con valore più ampio, anche come un forte interesse per qualche cosa, come lo sport, il lavoro od altro che possa dare significato di benessere e piacere di vivere. Per avere entusiasmo nel lavoro trova ciò che ti interessa e che puoi fare bene. Quando l'avrai trovato, metti tutta l'anima, ogni pezzo di energia, di ambizione e di abilità che possiedi. Desti a tua volta entusiasmo in chi ti circonda facendo riconoscere i suoi meriti e incoraggiando chi ti sta accanto. Sviluppa la creatività che è una capacità; qualcosa cioè che non è innato, ma che può essere coltivato e sviluppato. La creatività è la capacità di prendere idee e concetti già esistenti e di combinarli in modo innovativo, originale ed efficace. Creare qualcosa di nuovo, partendo da ciò che già conosciamo, può essere la chiave per trovare la propria passione. Le persone tendono ad appassionarsi alle cose che creano dal nulla: progetti, business, servizi. Qualsiasi creazione coinvolge la passione, perché siamo naturalmente spinti a creare qualcosa che amiamo, che ci dà piacere, che ci soddisfa. Allenare la propria creatività, quindi, può essere un modo efficace per trovare il proprio benessere. Per trovare la propria passione può essere utile un esercizio di visualizzazione. Per farlo è necessario allenare la propria immaginazione, senza lasciarsi influenzare da nulla e da nessuno. Provate a chiudere gli occhi e a immaginarvi la mattina, quando vi alzate. Saltate fuori dal letto per quanto siete felici di iniziare una nuova giornata di lavoro. Vi lavate, vi vestite in fretta e fate colazione. Sentite l'entusiasmo che pervade ogni cellula del vostro corpo. Non vedete l'ora di uscire di casa per andare al lavoro. Ora che siete arrivati a destinazione, come è il vostro lavoro? Immaginatelo e visualizzate nella vostra mente ogni piccolo dettaglio. Da questo esercizio potete trarre importanti indizi su come trovare la vostra passione e capire che cosa volete fare nella vita. Viviamo gran parte della nostra vita al lavoro, per questo è importante trovare una professione che ci appassioni e che ci spinga a dare il meglio di noi. La passione non è solo un sentimento, ma un motore che ci dà la carica per trasformare le nostre responsabilità in

sfide sempre nuove. Avrai sicuramente sentito il vecchio adagio *“ama quello che fai e non lavorerai mai un giorno in vita tua”*. Provare passione per il proprio lavoro è un aspetto essenziale per vivere una vita appagante: la soddisfazione per quello che fai non influisce solo sulla tua vita professionale, ma anche sulla tua felicità e sul tuo benessere generale. Amare il proprio lavoro può sembrare un lusso riservato a pochi eletti, ma la verità è che è raggiungibile per chiunque abbia la giusta mentalità e il giusto approccio. Ecco alcuni motivi per cui amare il proprio lavoro non solo è possibile, ma anche vantaggioso per la propria carriera e il proprio benessere psicofisico:

- Ci sentiamo meno stanchi e più energici, poiché l'entusiasmo per ciò che facciamo alimenta la nostra energia.
- Miglioriamo le nostre relazioni interpersonali, poiché trasmettiamo positività e passione agli altri.
- Sperimentiamo un senso di soddisfazione personale, aumentando la nostra fiducia e il nostro spirito proattivo.
- Siamo più capaci di affrontare le sfide e i momenti difficili con prontezza e resilienza, grazie al nostro stato mentale ottimale.

Un atteggiamento positivo nei confronti del lavoro ha impatti positivi anche nella vita privata. Quando si è soddisfatti del proprio lavoro, a guadagnarne sono le relazioni familiari, sociali e persino il tempo libero. Se svolgi le stesse attività ogni giorno, la monotonia può facilmente abbatterti e renderti privo di ispirazione. Mettiti alla prova imparando qualcosa di nuovo ed eccitante, magari cimentandoti in nuovi progetti e sfide per rendere il tuo lavoro più stimolante. Qualunque cosa tu faccia, assicurati che sia interessante per te. La noia non ti aiuterà mai ad amare il tuo lavoro, ma qualche momento di questa triste compagnia potrebbe essere utile per pensare qualcosa di nuovo. Piccoli cambiamenti nel tuo comportamento quotidiano possono avere un grande impatto. Esercitati ad ascoltare e a sostenere i tuoi colleghi: probabilmente trascorrerai più tempo con loro che con la tua famiglia. Parla con loro, mostra genuino interesse e sii sempre disposto ad aiutarli quando necessario. Di tanto in tanto, fermati con un collega e parla di qualcosa che non ha a che fare con il lavoro, oppure offrigli una tazza di caffè se stai andando in sala da pranzo. Invece di rispondere con un'email, vai dalla persona che te l'ha inviata e parlane faccia a faccia. Anche riflettere sui risultati aiuta.

Un'altra parola importantissima è **"QUALITÀ"**, che il dizionario Treccani definisce: "Proprietà che caratterizza una persona, un animale o qualsiasi altro essere, una cosa, un oggetto o una situazione, o un loro insieme organico, come specifico modo di essere, soprattutto in relazione a particolari aspetti e condizioni, attività, funzioni e utilizzazioni.

Parola magica e mai raggiungibile nell'arco della vita perché si può aumentare fino all'ultimo giorno. La qualità è una ricerca individuale e collettiva.

E' un processo senza fine, significa appagamento dei bisogni primari, tramite l'accesso a beni e servizi, ma anche e soprattutto possibilità di soddisfare bisogni superiori e raggiungere obiettivi complessi. La qualità può essere intesa come caratteristica (conformità a specifiche tecniche), come valore (adeguatezza). E' un concetto relativo che può essere definito in molteplici modi, proprio perché si compone di una parte fortemente oggettiva, ma anche di una parte assolutamente soggettiva, quali la realizzazione sociale e lavorativa, attraverso la programmazione di percorsi di crescita e di lavoro individuali. E' un rapporto tra una realizzazione e un'attesa. Esprime il livello di corrispondenza tra le aspettative e il servizio. Più le aspettative e il servizio si sovrappongono, più questi saranno giudicati servizi "di qualità".

La percezione della qualità è, dunque, multidimensionale e può dipendere:

- dalla natura del servizio,
- dal contesto di riferimento (ciò che in un determinato contesto viene considerato di qualità può essere considerato di scarsa qualità in un contesto diverso o da un'altra persona),
- dalle aspettative,
- dalla percezione (basata sulle conoscenze specifiche del servizio, sui convincimenti, sui valori, sulle emozioni, sulle informazioni raccolte attraverso la pubblicità i media, gli amici),
- dai bisogni al momento della valutazione.

La qualità può essere:

Attesa - programmata - realizzata - percepita - paragonata

Qualità attesa

E' la qualità che fa riferimento agli standard qualitativi che il cliente ritiene adeguati. Ci si aspetta di riceverla quale prestazione minima del servizio. Le esigenze legate alla qualità attesa possono essere espresse o implicite. Le

organizzazioni devono essere molto brave nella fase di rilevazione della qualità attesa perché è sulle necessità e sui «desideri» che dovranno progettare la qualità che vogliono erogare.

Qualità programmata

E' la qualità che l'organizzazione si propone di raggiungere, cercando di tradurre i bisogni in requisiti da soddisfare. Per progettare la qualità occorre

- darsi degli obiettivi di performance
- svilupparli al meglio nelle fasi del processo di progettazione e in quelle di erogazione del servizio.

Qualità realizzata

E' la qualità associata ad un servizio al termine del processo di erogazione. Fa riferimento ai livelli qualitativi che sono stati realmente raggiunti e che possono differire da quelli progettati.

Qualità percepita

E' la qualità che il cliente riscontra nel servizio che gli forniamo e che esprime il suo grado di soddisfazione. Questa qualità si rivolge alla sfera dell'irrazionale, al mondo delle sensazioni e dell'emotività. Questa è una fase molto importante perché può fidelizzare o meno. E' molto importante che l'organizzazione si attivi per conoscere il giudizio (con l'invio di questionari per rilevare la soddisfazione, ecc)

Qualità paragonata

E' la qualità che il cliente confronta riferendosi ad esperienze precedenti, al mercato e, soprattutto, alla concorrenza.

Siamo in grado di reggere il confronto? Non abbiamo concorrenza quindi va tutto bene? Se ci fossero due scuole dell'infanzia in paese? Perché ci scelgono? Cosa offriamo di qualità?

Alcuni gap frequenti sono:

Gap di comunicazione: Il divario tra la qualità erogata la qualità percepita.

Gap di realizzazione: Il divario tra la qualità progettata e la qualità erogata.

Gap di comprensione: Il divario tra la qualità attesa e la qualità progettata.

Questa mancanza di comprensione crea inevitabilmente grossi problemi che si ripercuotono sul servizio a valle.

Queste righe sulla qualità sono la ricerca di un percorso e di un cammino che evolve con la crescita e la maturazione; sono la storia di una persona che tenta attraverso errori e sperimentazione di creare una qualità di servizio e

di relazioni migliori, più umane ed efficienti in un mondo globalizzato dove tutti sono alla disperata ricerca di identità e riferimenti precisi. E' il tentativo di far conoscere un percorso lavorativo che tenta di migliorare attraverso la verifica continua, la ricerca di sicurezze e qualità. Sicurezza e qualità due termini che viaggiano a stretto contatto nel mondo dell'infanzia e nel quotidiano in genere. Sono termini quasi inscindibili che conducono ad una continua, attenta osservazione dell'agire per poter raggiungere gli obiettivi del cambiamento e miglioramento operativo ed esistenziale di coloro che sono gli attori e gli utilizzatori del servizio. Utilizzando la ricerca e gli interventi necessari a realizzare questa qualità ci incamminiamo verso una attenta analisi del mondo del bambino attraversando le aree del progetto educativo, dell'ambiente di vita e della gestione amministrativa: tre direttrici di ampio respiro che riassumono l'operare in questi sistemi ed in questi contesti. Dentro la qualità, coesistono i temi dell'appropriata erogazione di interventi efficaci sotto il profilo educativo ed organizzativo, l'orientamento dello sviluppo e dell'utilizzo di tecnologie. Inoltre è necessario tenere conto della definizione dei bisogni, della risposta giusta al momento giusto e nel luogo giusto; quindi è facile immaginare le difficoltà nel garantire risposte adeguate. Deve passare il concetto che la qualità dell'operare è il risultato dell'interazione tra elementi diversi come la formazione degli operatori, dell'organizzazione e delle loro relazioni funzionali, del loro essere e fare come gruppo. Il concetto di governance si può definire come il contesto in cui i servizi si rendono responsabili del miglioramento continuo verso l'eccellenza formativa. E' fondamentale una esplicita responsabilizzazione degli operatori che si esprime attraverso la disponibilità a monitorare le proprie prestazioni. E' altresì indispensabile un ottimo collante rappresentato dalle relazioni tra le persone attraverso uno stabile coordinamento e quella che si definisce resilienza, ovvero la proprietà di mobilitare in maniera sinergica le risorse disponibili del gruppo. L'accreditamento istituzionale, insieme alla ricerca e alla formazione, rappresenta uno dei punti cardine su cui si fonderà il futuro della scuola. Nell'ambito di una società che va alla ricerca di realtà sempre più qualificate la scuola dell'infanzia non può rimanere al palo. L'accreditamento è in questo modo una tutela, una certificazione di qualità, innanzitutto per chi esercita la professione educativa, ma anche per il cittadino che sa di rivolgersi ad una persona sicuramente aggiornata.

Siamo certi che la ricerca di qualità passa attraverso alcuni parametri:

1. la Formazione permanente;

Per la formazione permanente individuale si dovranno prevedere dei programmi di formazione che considerino percorsi differenti. Il sistema usato all'Estero (Europa, USA, Canada) ed adottato anche da noi è quello dei punteggi o crediti, che un operatore deve acquisire in un certo periodo di tempo. Le possibilità di ottenere questi crediti sono diverse e vanno dai programmi di autoformazione, alla partecipazione a Congressi, Seminari e Corsi con standard prestabiliti, anche online.

2. La Struttura operativa, che va ad analizzare il luogo e l'ambiente con i cosiddetti standard gestionali ed operativi. L'analisi della struttura operativa è un grosso "nodo" da sciogliere in quanto gli indicatori per misurare il livello qualitativo non sono di facile intuizione. A mio parere possono essere degli indicatori strutturali che comunque devono essere sottoposti a critica e verifica, come il numero dei bambini in carico, delle ore di apertura, degli spazi, della presenza di personale dipendente, dell'impiantistica, dell'informatizzazione dell'archivio, dell'attività di laboratorio che si svolge all'interno. A questi potrebbero essere affiancati indicatori quali: modalità di accesso, orari, comunicazioni scuola-famiglia ed altri. La scuola presenta caratteristiche molto particolari: ogni bambino è "diverso" dall'altro e anche gli insegnanti hanno atteggiamenti diversificati e discrezionali di fronte allo stesso problema. Le interrelazioni che avvengono per un processo educativo sono numerose e coinvolgono diverse strutture che alla fine condizionano la qualità del servizio della scuola. Nell'ambito dell'analisi della struttura operativa rientra anche la carta dei servizi, lo strumento attraverso il quale si intende incidere sui rapporti fra i cittadini e chi eroga i servizi. Questa carta è a tutela dei diritti degli utenti che possono così attuare un controllo sulla qualità del servizio erogato. In ogni caso riteniamo che i principi fondamentali che riguardano l'eguaglianza, l'imparzialità, la continuità, il diritto di scelta, la partecipazione, l'efficienza, e l'efficacia siano applicati.

3. Le Performances educative, che prevedono il raggiungimento di determinati obiettivi: i risultati della formazione dei bambini, compresa la loro soddisfazione. Si devono pensare criteri che valutino ciò che al momento è qualità. È possibile quindi misurare le performances professionali attraverso l'analisi delle procedure e degli esiti (outcome, soddisfazione) e la formazio-

ne continua. E' ormai necessario avere delle procedure di misurazione dei dati standardizzate possibilmente su supporto informatico unico. Gli indicatori di corretta performances dovranno poi riguardare criteri di operatività che verranno stabiliti dalle varie aree tematiche individuate e da outcomes valutati sul campo. Alcuni esempi di indicatori di processo che dovranno essere sottoposti ad attenzione riguardano il numero di bambini che abbandonano o non frequentano, il numero dei reclami; il numero di eventi banali e quant'altro possa essere utile per valutare la capacità operativa della scuola. È essenziale comprendere che il salto qualitativo della scuola deve essere fatto per riconquistare autorevolezza e considerazione da parte dell'intera comunità. Continuiamo con un'altra parola che mi accompagna da sempre: **INNOVAZIONE.**

L'innovazione, elemento indispensabile, condiziona il presente ed il futuro, ma si scontra sempre con il passato. Dal punto di vista amministrativo è indispensabile digitalizzare tutte le operazioni e l'attività di routine adottando software adeguati che permettano rapidità di esecuzione e protezione dei dati sensibili con la presenza di un NAS che permetta il salvataggio in automatico in un ambiente protetto. Anche il cedolino elettronico che riporta anche mensilmente il contatore a debito o a credito delle ore lavorative di ogni dipendente è uno strumento indispensabile. Ogni sezione dovrebbe aver un grande schermo, un tablet, una piccola stampante oltre ad uno smartphone. L'archivio documentale merita di essere curato come una banca e costituire la storia della scuola in sintonia con la conservazione dei vecchi dischi digitali. Oltre al normale materiale di consumo è indispensabile mettere a disposizione strumenti, giochi e un deposito di materie prime ben fornito. Non mi dilungo in elenchi pratici, ma intendo indicare sul tema alcuni passi metodologici che risultano, a mio parere, fondamentali per il futuro:

- La qualità della progettazione condivisa: Costruire o ristrutturare una scuola è un percorso che porta le persone coinvolte ai confini dei loro ambiti di competenza, per incontrarsi nella terra (generalmente di nessuno) dell'interdisciplinarietà, tra le scienze dell'educazione (in senso ampio) e quelle della progettazione (architettura).
- La prima attività è finalizzata a prendere piena consapevolezza del fatto che la scuola come l'abbiamo sempre avuta forse non basta più. Non cor-

risponde ai bisogni attuali degli individui, non è un luogo in cui vivere, non ha gli spazi per la condivisione e per la laboratorialità attiva. Insomma, ha tanti limiti e racconta molte cose che forse oggi non sono più adeguate per preparare a una società complessa, stratificata, reticolare.

- Il desiderio è un motore importante per cambiare. È importante ascoltare i desideri di tutti quelli che vogliono partecipare al processo di ripensamento di una scuola. Questo perché si raccolgono molte informazioni sullo status quo, sui bisogni, sui buoni propositi e soprattutto perché, quando si racconta dei propri desideri, si manifestano anche una serie di frustrazioni di cui a volte è bene liberarsi. Il desiderio da solo è caotico, pretenzioso, porta le persone a redigere una lunga lista delle cose che si vogliono o non vogliono, per poi passare ad altri il compito di scegliere cosa fare. Ma i desideri da soli non bastano. Non hanno gambe per correre, perché non è possibile desiderare nulla di ciò che non si conosce. Il desiderio parte sempre da quello che abbiamo già visto, sentito, o da quello che non vogliamo più avere o essere. Guarda all'indietro, non in avanti.
- Per dare gambe ai desideri è importante vedere, informarsi, confrontarsi con progetti a volte anche molto diversi da quelli che siamo abituati a incontrare. È importante per gli insegnanti conoscere progetti di buona architettura, entrare nella dimensione dello spazio fisico, capire i temi delle qualità dei materiali, esplorare i mondi della progettazione. Ragionare sul concetto di scuola come corpo significa chiedersi: che corpo ha la scuola? Di cosa è fatto? Come parla il corpo della scuola, se con questo intendiamo tutto ciò che accoglie, organizza, struttura, inquadra e informa l'azione didattica? Il corpo della scuola è fatto di architetture, quindi di muri e di finestre, di aule, androni e corridoi, di ambienti comuni e luoghi per le attività specifiche, spazi interni ed esterni, volumi che si distribuiscono nel contesto urbano. Si rispecchia nei materiali e colori, di arredi e suppellettili, di oggetti più o meno didattici. La fisicità della scuola non è un dettaglio, è il corpo che lei indossa.
- Sognare significa lasciare emergere una visione, un'immagine per la scuola che verrà che attinge a una saggezza profonda e semplice, che risponde all'intimo bisogno di stare bene. Ogni insegnante e dirigente scolastico, ogni allievo, ogni genitore ha una chiara percezione del grado

di benessere o malessere quando pensa alla scuola. Il sogno o la visualizzazione può avvenire dopo essersi nutriti di molte immagini ed esperienze di scuole del mondo.

- Non basta però solamente sognare, il sogno deve trasformarsi in progetto e perché il progetto si realizzi non si può essere soli, è necessario sognare insieme e condividere. Per questo, i gruppi che progettano insieme condividono i loro sogni personali a parole, uno a uno. Il sogno ha, infatti, il potere di affascinare e tutti generalmente sono interessati a conoscere quello che ognuno ha immaginato. Passando per la condivisione dell'esperienza sogno di ciascuno, il gruppo inizia a mappare una serie di centri, ovvero i punti nevralgici sui quali la scuola dovrebbe lavorare. Quello che da ciò deve emergere è un progetto collettivo per la scuola che è pronto per essere tracciato nella sua concretezza.
- Il passo successivo consiste nel trasformare le idee e visioni in una proposta oggettiva, concretamente visibile in un modello.
- Avere sempre presente un concetto pedagogico degli spazi che si traduce in un "Piano organizzativo pedagogico". In concreto indica che cosa gli insegnanti ed i bambini fanno (o faranno), come, dove e perché. Offre quindi non solo una descrizione delle abitudini che si realizzano nella quotidianità scolastica, ma anche uno scenario innovativo di azioni che si fondano su solidi argomenti pedagogici.

Tutto ciò che si concepisce attraverso un confronto condiviso sugli spazi esistenti, o in direzione di nuovi spazi tutti da inventare, è strettamente legato a pensieri che si legano a un'azione didattica ed educativa spesso molto diversa da quella che si esperisce ogni giorno. Come abbiamo già più volte sottolineato lo spazio racconta. È possibile sin da subito iniziare a trasformare gli spazi didattici alla luce dei nuovi pensieri che sono nati.

È necessario iniziare a sperimentare immediatamente un nuovo modo di vivere e di organizzare il rapporto di insegnamento e apprendimento. In tal senso le condizioni che la scuola predispone sul piano educativo e organizzativo, quali l'articolazione del tempo scolastico, le forme di raggruppamento degli alunni, la creazione di luoghi e di spazi per l'apprendimento, la mediazione didattica, influenzano notevolmente gli esiti educativi. Infine è necessaria un'istanza sociale, che favorisca l'inserimento di stimoli esterni all'interno degli obiettivi generali di un'istituzione scolastica. Essa si esplica

liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale. Inoltre le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa. Il futuro dovrà necessariamente produrre un radicale ripensamento delle modalità organizzative e delle metodologie didattiche, incrementare le abilità progettuali per corrispondere ad una domanda sempre nuova e non sempre preventivabile; insomma una nuova scuola tutta da scoprire, alla quale rapportarsi con atteggiamento euristico e consapevole disponibilità al *problem setting* ed al *problem solving*. A volte basta solo ripensare l'orario didattico, per offrire ai ragazzi più tempo per la pausa, e da qui nasce la voglia di iniziare a personalizzare i grandi androni, o di aprire più spesso la biblioteca, oppure di tenere le aule aperte e provare a fare attività di gruppo tra classe e corridoio. Per dare gambe a un concetto pedagogico degli spazi serio è necessario lo stesso tempo che ci vuole per costruire o ristrutturare un edificio. Sappiamo bene, infatti, quanto tempo ci voglia per scardinare le proprie abitudini e per trovarne altre. È bene dunque iniziare a sperimentare, sperimentare in piccolo, con coloro che si sentono di partire subito e di provare, per poi contagiare pian piano sempre più colleghi fino a creare un team coeso e creativo. Ed infine per dare valore a queste prime tre parole bisogna aggiungere il concetto di **SOSTENIBILITÀ**.

Quando scritto prima, senza quest'ultima parola resta vano ed un sogno per tutti. Il concetto di sostenibilità ha fatto registrare "una profonda evoluzione che, partendo da una visione centrata preminentemente sugli aspetti ecologici, è approdata verso un significato più globale che prende in considerazione, oltre che la dimensione ambientale, quella economica e quella sociale.

Ma non è il caso di perdersi in considerazioni troppo ampie e lontane dalla nostra realtà della scuola dell'infanzia. Al momento l'allarme sulla crisi economica delle scuole paritarie richiede coraggio per guardarsi dentro e molto indietro nel tempo per capire. Prima di tutto è certa l'incapacità, nonostante tutti i buoni propositi, di inserirsi sul territorio facendo rete, impegnando tutte le energie possibili a creare sinergie e alleanze tra scuole. Si deve aggiungere poi la tendenza all'autoreferenzialità, l'incapacità di uscire allo scoperto e farsi conoscere. Questa difficoltà nel comunicare è stato un grave ostacolo a far comprendere il ruolo e l'identità delle paritarie non solo ai cittadini, ma persino alle istituzioni. Ecco perché se non si riesce a far comprendere che la paritaria è una scuola pubblica, se non si comunica che le paritarie accolgono moltissimi bambini provenienti da famiglie in difficoltà e che per farlo s'indebitano, si rischia che diventi una scuola per i ricchi. Il trend negativo è anche legato alle difficoltà a scegliere criteri di gestione innovativi, che prevedano un management adeguato e strategie di marketing. Strumenti che non snaturano affatto il carisma, che anzi va coltivato e trasmesso. Non ci sono più soldi e non ci sono più persone. Eppure, mi dico, i fondatori hanno aperto proprio in assoluta mancanza di mezzi. Allora cosa manca oggi? Lo scarto è dato, forse, dalle buone idee e dalla credibilità gestionale. E' vero in ogni caso che le scuole paritarie si devono accontentare dell'1% del finanziamento dato alle statali perché, come dice qualcuno, sono scuole private. Queste distinzioni sono non solo discriminatorie, ma nemmeno tecnicamente corrette. È un cortocircuito culturale e ideologico che non può continuare: dietro le scuole paritarie c'è un indotto, ci sono famiglie, studenti e tanti docenti, che non possono essere trattati come cittadini di "serie B", poiché hanno pagato le imposte come tutti gli altri, finanziando anche la scuola statale di cui non usufruiscono. I genitori delle scuole paritarie sono costretti a pagare la retta perché altrimenti quelle scuole non potrebbero vivere, dato che lo Stato non le finanzia. Scuola paritaria non significa assolutamente "di qualcuno" e/o "solo per qualcuno" e/o al "di fuori del sistema", poiché è soggetta a tutti i controlli previsti per le scuole statali; scuola paritaria non significa nemmeno scuola "di una parte" o di "un'altra", significa solo scuola posta sullo stesso piano di quella statale (paritaria appunto), ma costruita interamente e condotta totalmente o principalmente

con risorse non statali. Oggi l'Italia non ha bisogno solo della scuola statale o solo della scuola non statale, ma di entrambe. L'una completa e rafforza l'altra. Non c'è nemmeno una scuola a priori meglio di un'altra, c'è solo una scuola diversa dall'altra, ma entrambe buone e necessarie per il bene di tutti. Ci sono chiaramente un po' di cose da sistemare. La questione è discriminatoria da anni, ma ora siamo giunti veramente al rischio di estinzione per molte realtà. Le scuole non statali sono una risorsa della Repubblica tanto quanto quelle statali e quindi, come tali, devono essere riconosciute e valorizzate, anche finanziariamente. È giunto il momento di ragionare in modo nuovo prendendo in considerazione la possibilità per le famiglie che la scelgono di fruire di una detrazione della retta pagata scontabile nel medesimo periodo di imposta in cui essa viene sostenuta. Tutto ciò, in attesa di una riforma del sistema più organica basata su un nuovo modello di finanziamento della scuola tutta. Intanto bisogna resistere anche se c'è un limite alla sostenibilità economica e alla disponibilità del volontariato.

DIDATTICA

*L'arte di insegnare è l'arte di assistere a una scoperta.
(Mark Van Doren)*

*L'insegnante ha un privilegio enorme, assoluto: incontrare ogni mattina
in classe gli uomini e le donne che un domani cambieranno il mondo.
(Fabrizio Caramagna)*

La classe docente, oramai da tempo, ha perso ogni considerazione sociale, principalmente per colpa di una politica miope ed in misura minore anche per colpe proprie.

Nei lontani anni '90 (Orientamenti 91, al capitolo 4, denominato Strutture di professionalità), si affermava che: "Essere insegnante di scuola materna comporta oggi un profilo di alta complessità e di grande responsabilità e richiede la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche unite ad una aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini". Ed ancora nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 al personale scolastico veniva richiesto un profilo professionale alto, costituito da saperi professionali, capacità progettuali e saperi relazionali. Uno degli aspetti maggiormente sottolineati della professionalità docente è il richiamo alla necessità di una cultura. E qui per "cultura" s'intende non solo il complesso di cognizioni, tradizioni, procedimenti tecnici, tipi di comportamento, trasmessi e usati sistematicamente, ma anche la capacità di orientarsi, di sapersi muovere all'interno del mondo delle idee di oggi; "cultura", quindi, come repertorio di conoscenze, acquisizioni, competenze, ma anche come curiosità, ricerca, interesse, confronto. Tale cultura si sviluppa non solo in una dimensione professionale/individuale, ma anche in una più ampia ottica di cambiamento dell'intera comunità scolastica. In questo modo la scuola può stare al passo con la società che cambia. È necessario che lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti muova da una precisa base di competenze, coerente con la mission intrinseca alla docenza. La professionalità docente inoltre si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa delle coordinatrici e dai responsabili gestionali. Nel disegnare le competenze culturali e professionali del docente occorre partire da una necessaria e forse scontata premessa: l'epoca in cui viviamo è contraddistinta da profonde e continue trasformazioni che richiedono frequenti revisioni dei tradizionali modelli interpretativi della realtà e l'elaborazione di nuovi schemi di conoscenza e di lettura. Gli insegnanti dovranno possedere una formazione flessibile e dinamica, in grado di rispondere adeguatamente alle richieste di una società in continua

trasformazione.

Oltre alle competenze didattiche non si può dimenticare che l'attività dell'insegnante è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi. La professionalità dell'insegnante dunque si realizza non solo all'interno della sezione, nel rapporto con i propri bambini e le famiglie, ma si esplica anche in un ambito di collegialità. La professionalità comporta la capacità di saper interagire in gruppo in modo positivo e costruttivo, di saper lavorare e progettare con altri adulti, tenendo presente la globalità dell'ambiente scuola. Infatti l'insegnante non opera da solo, ma inserito in una rete complessa di rapporti, all'interno della quale agiscono vari protagonisti: bambini, colleghi, genitori, funzionari, dirigenti, la stessa istituzione. Per quanto riguarda le attività di programmazione, l'insegnante deve essere in grado di organizzare attività, di condividere idee e progetti, di partecipare a momenti di formazione e di aggiornamento. Operare in gruppo significa elaborare un progetto pedagogico, programmare obiettivi educativi che non siano il frutto di scelte individuali improvvisate, ma al contrario che si pongono in continua interazione fra le diverse persone del gruppo per realizzare, ciascuno con il proprio stile e secondo le rispettive competenze, quanto è stato deciso e programmato assieme. Un gruppo docenti che voglia rendersi capace di buona integrazione psicologica e sintonia operativa dovrà concordare una sorta di "patto regolativo" per strutturare in forme idonee e soddisfacenti il lavoro da svolgere nel gruppo. Per passare da un gruppo di docenti ad un team fortemente motivato occorre una gradualità di processo che porti al cambiamento attraverso momenti di contrattazione e collaborazione.

Un gruppo educativo che collabora, condivide e assume la responsabilità dei progetti, non s'improvvisa, al contrario è frutto di un'elaborazione collettiva, espressione di una volontà di accordo e collaborazione. La capacità di programmare non si conquista facendo appello solo alle buone intenzioni degli insegnanti, ma si realizza attraverso un percorso di ricerca di convergenza, a volte, di punti di vista differenti. Superare eventuali disaccordi, attraverso la

mediazione, il confronto, la discussione, sono aspetti fondamentali di convivenza e di competenza professionale che gli educatori e le educatrici devono dimostrare di possedere, per elaborare, costruire e condividere progetti. Tutto questo va costruito attraverso momenti d'incontro, di discussione, di assunzione di responsabilità educativa, momenti d'aggiornamento e formazione. Ecco che allora il momento ideale è sicuramente l'incontro durante i primi giorni d'inizio anno, dandosi le prime regole che stanno alla base di un team di lavoro. Al fine di assicurare la partecipazione di tutti, è bene che le idee, le perplessità e le proposte vengano rispettosamente accolte e apertamente discusse, mantenendo bene in vista l'obiettivo principale del lavoro: il benessere dei bambini, dei genitori e dello stesso gruppo delle docenti. La comunicazione tra le docenti deve essere ispirata alla franchezza e alla collaborazione. La chiarezza è fondamentale anche per dialogare e per confrontarsi ricordando che ognuno deve fare la sua parte senza scaricare sulle coordinatrici impegni e lavoro individuale. Il gruppo educativo dovrebbe essere **una squadra** in grado di lavorare in un'atmosfera che offra senso di stabilità, soddisfazione, apertura ai cambiamenti e flessibilità; una squadra gestita pedagogicamente ed organizzativamente dall'insieme dei docenti che, pur agendo con compiti differenziati, lavorano in uno spirito di cooperazione. Da un'organizzazione del lavoro così impostato nasce e si può diffondere un atteggiamento nel quale siano valorizzate le differenti personalità, le idee, le potenzialità e attitudini di tutti. All'interno di un Collegio docenti, le diversità di punti di vista e di pensieri, costituiscono una ricchezza che va riconosciuta e integrata, attraverso un processo di ricerca, una sinergia di gruppo, finalizzata al miglioramento della qualità della vita della scuola dell'infanzia. Operare collegialmente, vuol dire pensare assieme, confrontarsi costantemente con i colleghi, mettersi nella condizione di ascolto, programmare, organizzare attività, quindi misurarsi apertamente senza paura del dissenso, purché esso non sfoci in un conflitto permanente o nell'indifferenza. La collegialità è un modo di agire, di gestire i rapporti, di assumere decisioni tra colleghi e operatori, non in maniera individualistica, ma attraverso il contributo e la responsabilità di tutte le persone che condividono un progetto. C'è un altro aspetto operativo che ha modificato profondamente il concetto di professionalità docente ed è l'assegnazione di significato all'ambiente educativo nella formazione dei bambini, agli ambienti di apprendimento intesi come

luoghi educativi, stimolanti e ricchi di significato. La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità. Poiché sono gli insegnanti a fare la qualità della scuola, se non si investe sulla preparazione e formazione dei docenti, in ingresso e in servizio, nessun processo di miglioramento dei percorsi educativi è possibile. La consapevolezza che il raggiungimento di standard qualitativi di eccellenza è direttamente proporzionale alla formazione permanente risulta ancor più evidente nel contesto della società della conoscenza. In una realtà che muta velocemente e che richiede un adattamento continuo, nessuno può sottrarsi alla necessità di modificare nel corso della propria vita competenze, abilità e conoscenze per interagire consapevolmente con il mondo. Soprattutto per il docente, la formazione non può che essere continua, e realizzarsi non solo attraverso canali ritenuti da sempre privilegiati e formali (convegni, seminari, workshop, corsi in presenza e online, libri, riviste professionali), ma anche, e in particolar modo, attraverso un allenamento continuo che indirizzi e orienti lo sviluppo professionale. **L'aggiornamento si trasforma e diventa così un *modus operandi*, una forma mentale** che incrementa l'apertura al cambiamento e la tensione al miglioramento continuo, per l'intera vita professionale. L'ascolto e la relazione non si esplica solo in un generico affetto rivolto ai bambini, ma si realizza nelle capacità di praticare l'osservazione; di documentare il proprio lavoro; di predisporre verifiche sistematiche e di valutare i risultati della propria attività. La disponibilità ad incontrare il bambino implica capacità e competenze tecniche e professionali, ma anche doti personali come sensibilità, curiosità, motivazione, flessibilità, ascolto. Questo significa, innanzitutto, la capacità di sapersi porre in relazione con i bambini, con tutti i bambini, anche con quelli che sembrano, per condizioni personali o per fattori socio ambientali, volersi sottrarre al rapporto con l'adulto e con i compagni, o mettono in atto modalità relazionali di allontanamento dell'altro. Significa anche saper costruire dei rapporti significativi; essere in grado di saper contenere le emozioni dei bambini; essere disponibili al dialogo e all'ascolto. Oggi l'importanza della relazione educativa e quindi della capacità di ascolto dell'adulto, della capacità di accogliere e contenere le emozioni infantili e lo stretto col-

legamento con l'apprendimento cognitivo e mentale, viene ammessa e riconosciuta da più parti. Anche i documenti (Piano offerta formativa, Indicazioni nazionali per il curricolo, linee guida) rivolti alla scuola dell'infanzia ribadiscono che a fondamento di questa scelta professionale è indispensabile che vi sia un'aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa con i bambini. Gli studi disponibili concordano tutti sul fatto che la qualità dell'educazione e dell'assistenza nella prima infanzia dipende soprattutto dalla capacità della persona che si prende cura del bambino di stabilire un rapporto con lui e di creare un ambiente sicuro, stabile, sensibile, stimolante e gratificante. In altre parole, un'assistenza all'infanzia di buona qualità è un prolungamento di una buona cura genitoriale o come sostiene il rapporto del Consiglio Nazionale delle Ricerche statunitense, *“se esiste un singolo elemento cruciale della qualità, esso dipende dal rapporto tra il bambino e l'insegnante/persona che si prende cura di lui e dalla capacità dell'adulto di andare incontro al bambino”*. Tutto ciò che si è appreso, studiato, compreso del mondo dei bambini va tradotto in capacità operative, in una serie di atteggiamenti e comportamenti che accompagnano il saper fare dell'insegnante nella concreta attività didattica. La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. Per ripartire serve un ripensamento della didattica, dei suoi tempi e spazi e dell'organizzazione all'insegna di parole come: autonomia, cioè possibilità di definire strategie diverse specifiche sui territori, in base alle necessità riscontrate, con il coinvolgimento diretto della comunità; -flessibilità, cioè possibilità di derogare a norme, contratti e modelli didattici puramente trasmissivi, per rispondere ad esigenze emergenziali e, in prospettiva, per adeguare il sistema dell'istruzione a una nuova configurazione capace di trasformare l'emergenza in un'occasione di cambiamento. Soddisfare i bisogni fondamentali dei bambini è importante per il loro benessere e di conseguenza per il loro sviluppo di crescita. Il modo in cui i piccoli manifestano i loro bisogni varia in base al proprio temperamento e alle loro esperienze; ciascuno adegua il proprio comportamento in relazione all'ambiente e al contesto culturale che lo circonda. Secondo Bruno Munari la meraviglia è una forma di apprendimento spontanea, per questo riferendoci al suo pensiero artistico, ci teniamo ad evidenziare come i bambini posti

di fronte ad attività manipolative e sensoriali esplorino con le mani e con tutto il corpo, sperimentando e mettendosi in gioco. Inoltre ciò che conta è il modo e il momento in cui il bambino fa qualcosa di suo e lo vive intensamente. Qui possiamo inserire un progetto formativo ed educativo. Per nessuna fascia d'età il connubio educazione/formazione è così appropriato come per i primi anni di scuola, anche se normalmente quando parliamo di formazione pensiamo soprattutto alle scuole superiori o agli adulti in genere. Un progetto di formazione per la prima infanzia deve partire da questa prima considerazione: formare il bambino vuol dire innanzitutto accogliere, leggere e interpretare i suoi bisogni e le sue risorse, mettendovi ordine attraverso interventi e metodi adeguati. Pensare il bambino piccolo come un soggetto portatore di competenze non ancora espresse, con delle risorse naturali che, se opportunamente sollecitate, sono in grado di favorire la sua crescita e maturazione; significa pensare la sua formazione come un'intelligente opera di stimolazione, e al tempo stesso di guida e contenimento. Ciò vuol dire offrire al bambino occasioni per esercitare e sviluppare le sue potenzialità, guidandolo con autorevolezza, ma con il giusto rispetto della sua crescente autonomia, e creando un contesto ambientale e delle relazioni che lo facciano sentire sicuro. In questi tempi c'è una tendenza, nata in seguito alla politica di difesa dei diritti umani, che ha restituito dignità e identità giuridica al bambino. Il riconoscimento dei diritti dell'infanzia ha ispirato nei contenuti metodologici e didattici i programmi degli anni passati in cui venivano valorizzate le capacità individuali ed espressive. Inoltre c'è una maggiore attenzione all'integrazione culturale e alle diversità; il maestro o l'educatore perde il ruolo personale forte e l'autorità che rivestiva in passato, viene sostituito da progetti sempre nuovi e diversificati sui quali si misura la didattica. Si sta affermando un indirizzo che mira ad orientare i bambini al mondo di oggi, tecnologico, produttivo, globale. Così inglese e informatica diventano obiettivi educativi. La scuola offre un'enorme quantità di opportunità e di stimoli, di cui prima non disponeva, ma contemporaneamente si sta creando sempre più un vuoto di educatori e di maestri, capaci di dare ai bambini forma e contenimento, nell'età in cui essi costruiscono la loro personalità. Da circa la metà degli anni '90 le neuroscienze studiano l'evoluzione della cognizione. Si tratta di tecniche di visualizzazione dell'attività cerebrale basate sull'assunzione che ogni compito cognitivo pone delle

richieste al cervello, il quale risponde mediante cambiamenti nell'attività delle cellule (Brain imaging). Tali cambiamenti si riflettono nelle variazioni dell'attività metabolica e di conseguenza sul flusso sanguigno e sull'attività elettrica. Si costruiscono di conseguenza delle mappe funzionali dell'attività cerebrale. Le immagini della risonanza magnetica (fMRI), i potenziali evocati relativi (ERP) ed ancora la tomografia ad emissione di positroni (PET) sono tecniche di ricerca importanti. Dovrebbe esistere una collaborazione tra neuroscienze e psicologia dell'educazione. Capire come funziona il cervello dei bambini può aiutare ad educare, incoraggiando quelle esperienze che vengono assorbite meglio dalla mente, dal momento che ogni esperienza lascia traccia nel cervello. Il cervello dei bambini e dei ragazzi ha caratteristiche proprie. Non c'è più dubbio sul fatto che i bambini possono imparare meglio in determinate condizioni, che il movimento sia significativo ai fini dell'apprendimento e che il contesto sia fondamentale. Innanzitutto dobbiamo ricordare che un bambino ha un'attenzione più labile di un adulto. A 5-6 anni, 10 minuti di attenzione sono già un buon record. Se coinvolto e motivato il bambino può stare attento anche più a lungo, ma frazionando le esperienze in tempi brevi, di 10 minuti circa. In secondo luogo ha difficoltà a inibire le proprie condotte, sia motorie che emozionali, benché abbia superato la fase dei capricci violenti dei 3 anni. Un altro aspetto è che per i bambini è più facile ascoltare un racconto fatto da un grande e intanto immaginare le situazioni, vagare con la fantasia. Infine ricorderei che l'apprendimento è molto legato alla motricità, per cui le memorie procedurali, che si formano agendo e facendo movimenti ripetitivi favoriscono l'apprendimento. Far fare movimento ai bambini in partenza della giornata, per quanto impegnativo per il sistema scuola sarebbe utile, l'attività aerobica ossigena cervello e scarica la tensione, il cervello produce sostanze che facilitano la plasticità. Per questo iniziare la giornata con un'attività motoria e in generale fare attività fisica significa migliorare la sfera cognitiva, a tutte le età, bambini, adulti, anziani. Una delle scoperte più note sul cervello, è quella dei neuroni a specchio e l'idea che si impari sostanzialmente osservando, interagendo con gli altri. Questo evidentemente ha conseguenze enormi per l'educazione e la scuola. Per il pedagogo Daniele Novara è tempo di archiviare una volta per tutte la lezione frontale, figlia dell'idea che insegnare sia spiegare contenuti. La scuola dovrebbe essere un laboratorio non una sala conferenze, per-

ché si apprende nella condivisione. Gli alunni imparano dai compagni, non dagli insegnanti. Gli apprendimenti collettivi, neuroni a specchio o meno, sono i più efficaci. Tutto ciò che ha un aspetto emotivo, di coinvolgimento, potenzia gli aspetti cognitivi. Quindi ancora una volta serve il movimento ritmato, l'aver un ruolo attivo, il "fare", il gruppo. I bambini imparano dal gruppo, apprendono la maggior parte delle cose per trasmissione da bambino a bambino. Perché, a ben guardare, i bambini hanno già tutte le abilità necessarie per essere scienziati geniali: immaginazione, curiosità, perseveranza, adattabilità, passione. E poi i bambini fanno domande. I bambini non conoscono la parola "impossibile". I bambini non hanno paura di esplorare e magari fallire. Insomma, li possiamo definire il dipartimento "Ricerca e Sviluppo della specie umana". Le neuroscienze ci dicono che i più importanti processi di modellazione del cervello sono: -la sinaptogenesi, processo che inizia alla quinta settimana di gestazione e che alla nascita raggiunge lo strabiliante ritmo di 40.000 nuove sinapsi al secondo; -la successiva potatura sinaptica o processo di *soltimento delle sinapsi* con cui vengono eliminati i circuiti neuronali non utilizzati. Questo processo termina dopo aver eliminato, in maniera dipendente dalle esperienze vissute, il 40% delle sinapsi e si conclude alla fine dell'adolescenza. Nei lobi parietali, in un'area preposta al controllo delle emozioni, la crescita di materia grigia continua fino a 16 anni, e solo dopo inizia l'opera di eliminazione dei circuiti inutilizzati. Semplificando, possiamo quindi affermare che le esperienze che si fanno prima dei tre anni *"i mille giorni d'oro"* rimangono fondamentali. Questo processo non avviene in maniera uniforme in tutte le aree della corteccia. Lo stesso vale per l'altro importante processo di maturazione del cervello: la *mielinizzazione* delle fibre nervose. Qui viene a proposito quello che scriveva Maria Montessori: *"Lo sviluppo del bambino ha le sue leggi e se noi vogliamo aiutarlo a crescere, dobbiamo seguirlo invece di imporci a lui. Il bambino cammina con gli occhi non meno che con le gambe: ciò che lo fa avanzare è la vista delle cose interessanti che sono intorno a lui". Ed ancora "L'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che [...] l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante.*

Una delle capacità potenti del bambino è l'immaginazione, ma per immagi-

nare dobbiamo avere a disposizione nella nostra memoria del materiale da assemblare e ricombinare. È chiaro che, anche con tutta la buona volontà, se non ci sono materiali da assemblare in immagini e modelli, sarà difficile costruire qualcosa di nuovo. È fondamentale, quindi, acquisire questi materiali da costruzione tramite la cultura, tramite incursioni in altri campi del sapere, ma soprattutto attraverso esperienze pratiche nell'ambiente. Ciò che il bambino apprende deve essere interessante, deve affascinarlo: bisogna offrirgli cose grandiose, il mondo intero. Non limitiamoci nelle esperienze che proponiamo pensando che non possano capire. Ricordiamo che a differenza di noi adulti, i bambini sono molto più interessati a cosa la tecnologia può fare con loro piuttosto che per loro. Un problema della scuola, ma anche dei genitori, è che si usano troppe parole con i bambini, dimenticando che non possono concentrare l'attenzione sulle parole, mentre per loro è molto facile concentrarla su un oggetto. Ed ancora siamo noi adulti che continuamente togliamo qualcosa al potenziale di partenza che hanno i bambini. Frasi come "Non sei capace, lascia fare a me" oppure "Faccio io, che siamo in ritardo" vanno in questa direzione. Quindi anche le neuroscienze ci aiutano, ci indirizzano verso una didattica nuova, aperta, flessibile per sviluppare tutte le enormi potenziali che abbiamo alla nascita e che rischiamo di perdere per strada per la nostra impreparazione.

PIANO TRIENNALE OFFERTA FORMATIVA (PTOF)

“La creatività consiste nel mantenere nel corso della vita qualcosa che appartiene all'esperienza infantile: la capacità di creare e ricreare il mondo.

È l'onnipotenza del pensiero propria dell'età infantile.”

(Donald Woods Winnicott)

Il P.T.O.F. venne istituito dalla legge 15 marzo 1997 n. 59. Il relativo regolamento venne emanato D.P.R 8 marzo 1999 n. 275. Il P.T.O.F., espressione dell'autonomia della scuola, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale esplicita le finalità educative, gli obiettivi generali e le attività didattiche, curricolari, extracurricolari ed educative, con le risorse previste per realizzarle, finalizzate al successo formativo degli studenti. Esso costituisce un "*documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche*". Ulteriori modifiche sono state apportate durante il governo Renzi con la legge 13 luglio 2015, n. 107. Il documento contiene specifiche scelte didattico-pedagogiche, organizzative e gestionali, in base alle caratteristiche sociali, culturali, scolastiche e demografiche del contesto di appartenenza, tenuto conto della programmazione dell'offerta formativa del territorio. Le progettualità espresse si caratterizzano per la flessibilità didattica e organizzativa, al fine di adattare l'offerta ai bisogni degli studenti, valorizzando la professionalità degli insegnanti e le loro scelte metodologiche. Per la sua redazione il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio; raccoglie inoltre le proposte e i pareri delle famiglie. Nel P.T.O.F. sono indicate le attività di formazione rivolte al personale amministrativo e il fabbisogno dei posti relativo a docenti e personale amministrativo. Inoltre il MIUR (Ministero istruzione università ricerca) fornisce alcune indicazioni generali per facilitare il lavoro di predisposizione del PTOF. Per sostenere le scuole in questo delicato e impegnativo momento di progettualità e consentire loro un tempo più disteso per la predisposizione di questo documento strategico, è stato stabilito che il termine utile per l'approvazione del PTOF da parte del Consiglio di Circolo/Istituto possa coincidere con la data di apertura delle iscrizioni, per l'anno scolastico, alle scuole. Il comma 17 della Legge 107/2015 prevede che "le istituzioni scolastiche, anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie, assicurino la piena trasparenza e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa". Infatti, il PTOF è allo stesso tempo un documento di progettualità scolastica e uno strumento di comunicazione tra la scuola e la famiglia. Ogni scuola, quindi, in relazione alle consuete iniziative di presentazione dell'offerta formativa, sceglie autonomamente, entro la data indicata come riferi-

mento per la sua predisposizione, quando approvare il PTOF, renderlo disponibile attraverso il proprio sito. Nella mia esperienza questo documento è percepito e vissuto come un pacco di carte da compilare, che richiede tempo e che viene scaricato quasi sempre alla coordinatrice didattica. Il passaggio dal “POF annuale” al Piano Triennale (L. 107/15), che certamente favorisce una gestione distesa delle attività di progettazione e realizzazione dei processi messi in campo, rilancia quindi la centralità della dimensione progettuale, ma non sembra aver avuto l’effetto auspicato. Persistono, anzi si acuiscono i dubbi maturati negli anni rispetto al senso oltre che all’elaborazione del Piano dell’Offerta Formativa. Non credo che oggi le scuole, organizzazioni per molti aspetti complesse, possano fare a meno di un documento (il Piano) che ne sottolinei la ragione sociale sul territorio in cui sono collocate, e ne espliciti la funzione anche rispetto ai nuovi bisogni e alla nuova domanda formativa sempre più variegata. La scuola è chiamata a far fronte a nuove differenze sociali e culturali, a diverse intelligenze che la frequentano, a una domanda di inclusione sempre più forte che viene dal problematico mondo dell’immigrazione, della disabilità. Sono tutte questioni che non possono essere affrontate in maniera realmente efficace centralmente, con strumenti che difficilmente colgono le specificità delle situazioni. Forse c’è più bisogno oggi rispetto alla fine del secolo scorso, quando si è cominciato a parlare di POF (nel Regolamento dell’Autonomia). Sì, proprio oggi, perché i livelli di complessità sono cresciuti, e si sono affievoliti molti degli entusiasmi che accompagnarono quella fase. Forse allora non erano state comprese fino in fondo le ricadute di un piano e, in buona misura, continuano a non essere capite. Il documento previsto dal Regolamento del 1999 (D.lgs. 275, art. 3) aveva questa ambizione: “essere il documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche nell’ambito della loro autonomia”. Con l’Autonomia Scolastica ogni scuola è chiamata a confrontarsi con la sua storia, le sue caratteristiche, i suoi punti di forza e le sue criticità, ma anche e soprattutto con i miglioramenti, i cambiamenti, le innovazioni che intende introdurre per una nuova visione di sé, più in grado di interpretare i tempi nuovi. Venne sancita, addirittura attraverso un passaggio della legge costituzionale 3/2001, l’autonomia delle scuole dall’Amministrazione centrale, riconoscendo ad esse competenza, e quindi responsabilità a gestire i curricula e l’offerta aggiuntiva, a sperimentare stra-

ategie didattiche, a darsi un'organizzazione che permetta di realizzare il diritto all'apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscendo e valorizzando le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo (Regolamento, art. 4). Contrariamente a quanto si potesse ipotizzare, l'autonomia, perché poco metabolizzata, non riesce a diventare risorsa propulsiva nella maggior parte delle scuole, e col passare degli anni si assiste ad un progressivo opacizzarsi dello spirito con cui era stata pensata, che va di pari passo col restringimento dei suoi spazi. Da ciò anche il prevalere di un'idea di PTOF come **adempimento formale** e come "abito della domenica", da mettere in mostra soprattutto in occasione delle iscrizioni, sempre più estraneo ai criteri di fattibilità e credibilità dell'offerta formativa e sempre più pensato per raccogliere iscrizioni. L'antico nodo del rapporto tra quanto dichiarato e quanto agito, è stato decisamente e diffusamente rimosso.

Nella fase in cui ci troviamo, se recuperare le potenzialità positive dell'autonomia didattica, di ricerca e sviluppo, organizzativa e sviluppare consapevolezza della sua imprescindibilità sono operazioni ancora valide, vanno studiati e sperimentati i passi per ricollocare la scuola all'altezza dei suoi rinnovati compiti e rilanciare un maggiore protagonismo di chi in essa ha responsabilità. Ma è quando ci si misura concretamente con gli impegni che vengono fuori i problemi. La consapevolezza di un impegno su questo terreno può maturare, svilupparsi e dare frutti:

- se c'è un disegno coinvolgente ed esistono le condizioni per starci dentro;
- se si può disporre preliminarmente di gambe in grado di muoversi e di camminare da sole o in rete. Il riferimento è alle risorse materiali, strumentali e soprattutto professionali. La partita, nelle organizzazioni complesse, si gioca sempre di più, come abbiamo imparato, proprio su quest'ultimo fronte e sugli strumenti da mettere in campo, primi fra tutti riconoscimenti motivanti e clima gratificante;
- se si è in grado di sviluppare una prospettiva sensatamente e realisticamente disegnata, in cui tendano a collocarsi i traguardi formativi, visti come risposte ai bisogni e alle attese.

Da qui le ragioni del PTOF, che non va confuso con i documenti di Programmazione, e neanche visto come il contenitore dei Progetti di scuola.

Il POF è descrizione dell'offerta formativa, delle sue ragioni di fondo e di quel

lo che dal lavoro scolastico ci si deve realisticamente aspettare in termini di esiti, ambienti, relazioni, competenze professionali, organizzazione in un'ottica tesa al superamento delle sue criticità, al ripensamento e rinnovamento continuo della sua identità. Il Piano rappresenta la scuola per come è, sulla base della sua tipologia e del suo ordine, della sua storia, dei suoi docenti 'storici', ma soprattutto prefigura cosa aspettarsi sulla base di previsioni realistiche alla fine di percorsi scolastici temporalmente definiti. La L. 107/2015, non a caso, parla di Piano triennale per dare il tempo di realizzare l'offerta formativa. La natura chiaramente progettuale del PTOF è ben evidenziata nel Regolamento dell'Autonomia, in cui si chiarisce ulteriormente che è il documento che descrive in modo non ambiguo i contenuti essenziali e significativi dei curricoli e dell'offerta integrativa e potenziata precisando i traguardi, le strategie, i tempi. E lo fa dentro una logica progettuale di miglioramento continuo, di innovazione e, insieme, di adattabilità progressiva a bisogni e alle attese di studenti e territorio. Non è dunque un optional, né il correre dietro ad una moda. Il PTOF, per camminare e raggiungere i traguardi, richiede, contemporaneamente alle risorse, un lavoro continuo di progettazione sulle aree di pertinenza come curricolo, inclusione, ma anche strategie, organizzazione, sulla base delle indicazioni e dei tempi in esso esplicitati. La cultura e la competenza progettuale sono centrali nel profilo del docente dell'autonomia. Ed ancora l'attività progettuale dovrebbe segnare marcatamente gli impegni professionali funzionali all'insegnamento. L'intelligenza, la preparazione, l'empatia del coordinatore/trice, il suo "crederci", la sua capacità di dar vita ad una leadership diffusa e condivisa, la passione del collegio docenti sono un po' come la chiave di volta per mettere il PTOF sui binari giusti. I momenti topici sono la definizione degli indirizzi, il coinvolgimento nell'elaborazione e l'attenzione sulla fase realizzativa. Non si può pensare al PTOF prescindendo dall'Autonomia, come pure non si può parlare di Autonomia scolastica senza parlare preliminarmente di PTOF. Recuperarne il nesso, derivarne indicazioni operative e rivendicative, può non essere un auspicio vano, soprattutto se si crede nel territorio e nella comunità locale. In questo momento, nonostante gli sforzi quotidianamente profusi, la sensazione diffusa è che le cose non stiano veramente girando come dovrebbero, specie nei contesti più delicati. La pandemia ci ha messo di fronte alle nostre fragilità di individui e di società. Tra gli effetti che ha pro-

dotto, sia sul piano personale sia su quello sociale, e quindi anche per gli insegnanti, un drastico e istintivo cambio del proprio ordine di priorità. Se in epoca pre-pandemica il Ptof era percepito con fastidio come qualcosa di cui lamentarsi e contro cui al limite anche inveire, oggi l'inefficacia e l'inutilità di certe pratiche cui la scuola è sottoposta vengono percepite forse con meno rabbia, ma con una crescente rassegnazione, come un accanimento feroce contro il quale non si hanno più quasi le forze di lamentarsi, determinando un'ulteriore perdita di significato. La perdita di significato nel proprio agire produce fatica, genera sfiducia. Come ripianare queste perdite è questione che alla politica non interessa affatto. Si spera nei singoli, ciascuno in sé stesso e in quelli che gli sono attorno. E mentre si avvicina l'approvazione dei vari Ptof triennali, viene da chiedersi se non stia iniziando un tempo in cui anche le lamentele diventeranno solo memoria. O forse si può rinascere ed estrarre dallo strumento tutte le potenzialità positive ed innovative che contiene? Il gap enorme è tra quello che si dichiara e quello che si fa, si realizza quotidianamente. Il divario sta tra il documento e la prassi abitudinaria, che sottende l'idea che "abbiamo sempre fatto così". Il problema aggiuntivo è la mancanza di valutazione e riconoscimento tra l'operare passionale e la routine, tra la passione di alcuni e la mancanza di iniziativa di altri. Ed ancora la considerazione dello strumento come bene comune e fondamentale in contrapposizione all'idea di un obbligo burocratico, fastidioso ed inutile. Inoltre è ancora in discussione la modalità di porsi del docente in sintonia con i nuovi orientamenti pedagogici, che prevedono un intervento non autoritario, un'azione di guida partendo dalle potenzialità del bambino. Purtroppo spesso si registra il tentativo di trasformare la scuola dell'infanzia in scuola primaria con un carico eccessivo sugli esercizi cartacei e legati alla postazione banco come preferenza rispetto alla libertà di movimento. Voglio richiamare il concetto di "cura", che rappresenta il "filo rosso" che intreccia tutti i valori, gli intenti, gli orientamenti e le pratiche. Prendersi a cuore l'altro non è nulla di sentimentale, ma una postura che nutre l'essere dell'altro, il suo divenire, il suo desiderio. I bambini a scuola hanno bisogno di sentirsi nello sguardo desiderante dell'altro. Quando si sentono accolti dallo sguardo desiderante dell'insegnante hanno il luogo dove stare, la loro anima diventa distesa e possono apprendere. Un'etica della cura per la formazione dell'identità, della comprensione dell'altro, della solidarietà reci-

proca e per un'idea di futuro basata sul rispetto dell'ambiente e della terra è fondamentale. Nel contesto dei servizi per l'infanzia "prendersi cura" significa, quindi, assumersi la responsabilità dell'altro, senza intrusioni e senza l'onnipotenza del modellamento educativo; educare con cura è accompagnare piuttosto che precedere, è far scaturire piuttosto che metter dentro, ovvero è creare condizioni per "apprendere ad apprendere", attraverso l'elaborazione di strumenti di conoscenza, che permettano la comprensione di contesti naturali, sociali, culturali, in una dimensione di scoperta e di ricerca, in cui il bambino sperimenta nuovi modi di interagire con la realtà e con gli altri. L'acquisizione della conoscenza è, quindi, un processo dinamico, di costruzione e non semplice trasmissione di saperi codificati, a cui la docente partecipa, portando il fondamentale contributo proveniente dalla sua formazione ed esperienza, in un rapporto di reciproco arricchimento. Educare con cura è "prestare attenzione", cioè l'insegnante/l'educatrice è guidata non da regole o saperi fissi, ma da una logica contestuale, che consente di aver cura di ogni bambino, nella sua unicità e singolarità, con attenzione e sensibilità per le differenze e la specificità della situazione dell'altro. Questa capacità di attenzione favorisce la costruzione di una relazione educativa di prossimità, che si traduce nella preoccupazione di promuovere un ambiente relazionale, in cui l'altro si senta accolto ed oggetto di rispetto ed ascolto. L'attenzione per la creatività, creando occasioni per la costruzione ed espressione del pensiero divergente, cioè per la fantasia, per l'invenzione e per l'intuizione, produce un pensiero aperto alla realtà e flessibile. Tale aspetto comprende anche lo sviluppo delle competenze artistiche, logiche, matematiche e sonore, contro le massicce forme di inquinamento sonoro, tecnologico e televisivo. Forse può sembrare anacronistico e fuori tempo, ma voglio spendere qualche riga sulla scarsa considerazione riservata al movimento ed al gioco rispettando i tempi dei bambini.

Il bambino, sin dai primi mesi di vita, interagisce con il mondo circostante attraverso il gioco. I bambini hanno bisogno di giocare, nel vero senso della parola, è proprio un loro bisogno fondamentale. Quando si pensa genericamente al gioco, è quasi naturale associare questa parola all'infanzia; in effetti il termine gioco si discosta completamente da qualsiasi connotazione di serietà. Montaigne, però, affermava che "il gioco dovrebbe essere considerato come l'attività più seria dell'infanzia". Il linguaggio del gioco, per i bambini,

è il modo naturale di esprimersi, perché col gioco essi dicono quel che con le parole non sanno esprimere. Il gioco è, come diceva Melanie Klein, la via regia all'inconscio dei bambini. E' anche la via maestra, per la conoscenza e la comprensione del mondo, della realtà delle cose, delle caratteristiche e dei limiti degli oggetti, in rapporto all'azione; attraverso il gioco, il bambino si rende conto dell'esistenza delle leggi del caso e della probabilità, di regole di comportamento, che vanno rispettate nella relazione con gli altri. Impara ad essere perseverante, resiliente e ad avere fiducia nelle proprie capacità; è un processo attraverso il quale diventa consapevole del proprio corpo, del proprio mondo interiore e di quello esterno, incominciando ad accettare ed integrare le legittime esigenze di tali mondi. Ma la lezione forse più importante che viene appresa dal gioco è che anche se si perde, il mondo non crolla. Attraverso la sconfitta in un gioco o in una gara che possono essere ripetuti ed in cui potrà eventualmente vincere, il bambino arriva a convincersi di potercela fare nella vita, nonostante i fallimenti temporanei. Il gioco, per essere davvero gioco, deve essere spontaneo, un'attività godibile, fine a se stessa, senza guadagni o vantaggi evidenti, se non il piacere ed il benessere che l'attività ludica infonde nel bambino; non a caso il primo gioco del bambino può essere definito il sorriso o la musica silenziosa del corpo, una sorta di contentezza muscolare, connessa al piacere e alla gioia di sentire che il corpo funziona bene. Nessuno può essere costretto a giocare, perché in quel caso il gioco perde di senso. Il gioco richiede anche l'intenzione di giocare. E si dovrebbe riflettere bene su questo aspetto, poiché nei diversi contesti educativi, spesso si dice ai bambini: "giocate o giocate bene", come se fosse possibile esprimere un giudizio di valore sul gioco! Sull'importanza del gioco nello sviluppo affettivo-emotivo, sociale e cognitivo del bambino sono state elaborate molte e stimolanti teorie. Che giocare non sia una banale e poco rilevante attività infantile è stato evidenziato anche dallo storico J. Huizinga, che nella sua opera "Homo Ludens", ha definito il gioco come fondamento di ogni cultura, evidenziando che anche gli animali giocano e che quindi il gioco esiste prima della cultura. E' stato Jean Piaget (1896-1980), psicologo ginevrino, la cui fama è legata soprattutto ai suoi studi sullo sviluppo cognitivo nell'età evolutiva, a riconoscere al gioco una responsabilità vitale nella maturazione dell'intelligenza. Il gioco viene considerato come polo assimilatorio ed egocentrico della mente, che trasforma la realtà, in

funzione delle strutture interne e degli schemi senso motori. Piaget ha individuato nello sviluppo infantile una prima fase, caratterizzata dal gioco percettivo motorio, un tipo di gioco non orientato socialmente (tra i 12 e i 18 mesi) e una seconda fase, caratterizzata dall'integrazione del gioco simbolico alle attività percettivo-motorie (dai 18 mesi ai cinque anni). I giochi motori, semplici movimenti del corpo, afferrare gli oggetti, lanciarli lontano, sistemarli uno sull'altro, rafforzano nel bambino la sicurezza nelle sue possibilità di apportare piccoli cambiamenti alla realtà esterna. Il gioco simbolico, in cui gli oggetti diventano simboli di altri oggetti e si attribuiscono agli oggetti delle caratteristiche diverse da quelle oggettivamente possedute, consente al bambino di imparare la rappresentazione di eventi fantastici, di esercitare il linguaggio verbale, di scoprire quell'attività creativa che Piaget definisce *fabulazione* e che consiste nel piacere di ascoltare e di inventare storie. Intorno ai cinque anni, il bambino scopre l'interazione nel gioco e, a partire, dai sette-otto anni, conquista la capacità di giocare, rispettando delle regole. Nel 1967 un altro psicologo, Donald Winnicott (1896-1971), si è occupato del gioco, attribuendogli grande importanza, come parte del percorso, che aiuta il bambino a distinguere se stesso dal mondo esterno. Lo definisce come una sorta di area intermedia, che agisce come una sorta di ponte tra il mondo interiore e il mondo esterno ed aiuta il bambino, che ha beneficiato di cure sufficientemente buone, a vivere in maniera più lieve il distacco dalla dipendenza materna ed il fatto inevitabile di crescere, imparando l'autonomia e conservando una certa fiducia in una realtà positiva che lo protegge. Sotto questo aspetto, sostiene Winnicott, il gioco e gli oggetti transizionali (come peluche, bambolotto, copertine...) consentono al bambino un senso di sicurezza e lo aiutano nel controllo dei sentimenti di angoscia ed ansia, che sono connessi al distacco; per questo motivo gioco ed oggetti transizionali non devono mai essere messi in dubbio dagli adulti. Vygotskij, ritiene il gioco, come un'attività dominante nella vita del bambino, corrispondendo al più alto livello dello sviluppo prescolare: *"è come se il bambino crescesse di un palmo, come il focus di una lente di ingrandimento"*. E', quindi, un'attività fondamentale per lo sviluppo cognitivo ed il mezzo più adeguato per facilitare il processo di astrazione; è strettamente connesso al linguaggio e si arricchisce attraverso l'interazione sociale e soprattutto produce novità, imprimendo accelerazioni al percorso di sviluppo del bambino

ed attribuendogli nuove libertà cognitive, soprattutto nella forma del gioco simbolico, che svincola il bambino dalle pastoie situazionali della primissima infanzia, in cui il gioco e l'azione sono motivati dagli oggetti. Anche Freud ha preso in considerazione il gioco, ritenendolo un ponte fra il mondo interno del bambino e quello esterno, fra realtà e fantasia; ne scopre la connessione con l'introduzione del principio di realtà e lo considera anche come un mezzo per l'acquisizione delle prime, grandi conquiste culturali e psicologiche, per l'interiorizzazione di valori morali e sociali. Soprattutto ritiene il gioco strumento di elaborazione dell'esperienza di difesa e riparazione contro i sentimenti dolorosi di angoscia, di frustrazione e di catarsi della conflittualità e delle emozioni negative. Bettelheim si sofferma sul "fare finta" nel gioco, che può essere considerato una sorta di agire per prova, poiché consente, di mettere in scena esperienze non ancora reali ed educa a una capacità trasformativa dell'esperienza, grazie alla possibilità che offre di imitazione della realtà. Col gioco, i bambini possono "far finta di" essere adulti, sperimentando questa condizione, senza doverne affrontare i relativi fallimenti e le inevitabili sofferenze. Per dirla con Bruner, "il gioco offre un'eccellente opportunità per provare combinazioni di comportamenti che non sarebbero mai sperimentate sotto pressione funzionale" ed offre "un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni e quindi apprendere in una situazione meno rischiosa". Il gioco, infine, educa al rispetto delle regole, al movimento da un universo di significati a un altro, ma con il gioco, è anche possibile trasgredire alle categorie mentali, ereditate dagli adulti, per giungere a una ridefinizione del proprio modo personale di essere nel mondo, con proprie strategie di risoluzione dei problemi e delle difficoltà; per vedere con occhi nuovi la propria storia passata e presente, arricchendo il processo di definizione della propria identità. Dall'osservazione del gioco, nel contesto educativo dei servizi per l'infanzia, le insegnanti possono trarre importanti informazioni sulla vita emotiva del bambino, sulle sue strategie relazionali, sulla sua capacità di "far finta di" e quindi di cimentarsi nella sperimentazione di esperienze ancora non provate sulla ricchezza e sulla vivacità della sua vita interiore, sul suo patrimonio di simboli e sulla sua capacità di pensare in astratto. Con il gioco, infatti, il bambino può sperimentare le sue emozioni e le sue fantasie, soprattutto se ha libertà di azione e spazi, in cui può muoversi liberamente non solo con il corpo, ma anche con la mente e dove può gioca

re con le idee, sostenuto da materiali adeguati, oggetti semplici, che offrano la possibilità di concepire situazioni ricche di stimoli e di esperienze, rispondenti ai suoi bisogni interiori. L'uomo, scriveva Einstein, tende a formarsi, nel modo che gli è congeniale, un'immagine semplificata e trasparente del mondo, per sottomettere così il mondo all'esperienza. Vale a dire, i bambini cercano di superare l'esperienza frustrante di vivere in un mondo che non sono in grado di padroneggiare, creandosene uno che possono comprendere; e se lo costruiscono nel modo più congeniale per loro e solo per loro; ed essi soltanto possono sapere quale sia il modo. Attraverso giochi come il meccano, le costruzioni, i puzzle e molti altri, i bambini acquisiscono l'abitudine al pensiero produttivo. Imparano cioè a comporre costrutti logici a un'età in cui sarebbe impossibile farlo con le parole. Il fatto di ripetere tutte le volte necessarie il tentativo fino al successo, non solo dimostra ai bambini la necessità di perseverare, insegna loro anche la fiducia nelle proprie capacità. E' questa fiducia che ci rende possibile persistere e ci convince di poter conseguire, con la costanza, anche le mete che ci sono parse al di sopra delle nostre possibilità. Abitudine alla perseveranza, alla pazienza, all'impegno, con questi giochi il bambino acquisisce e affina capacità di pensiero e manipolazione, che preparano la strada a forme più complesse di apprendimento. E se al gioco partecipa anche l'adulto, ben presto il bambino creerà da solo strutture e scenari, ma dovranno essere veramente sue, inventate da lui; il nostro ruolo può essere solo quello di suggerirgli un metodo. Perciò è opportuno limitare la nostra partecipazione al ruolo di assistente, che passa i pezzi, che lo aiuta, dove lui ce lo chiede. E il motivo è che di solito a noi adulti manca la pazienza necessaria per attendere finché il bambino sia riuscito da solo: perché a noi adulti interessano troppo i risultati e troppo poco i tortuosi percorsi di un bambino per giungere alla meta. Gli adulti pensano spesso che tenere i bambini dentro a spazi chiusi e controllati, sia scolastici che domestici, consenta di garantire loro la massima sicurezza e la tutela della loro salute, ponendo un accento meramente protettivo e di accudimento affettivo all'intento educativo di cura dell'infanzia, che rappresenta sicuramente una dimensione fondamentale dell'educazione, ma non deve essere portata all'eccesso. Il maestro Alberto Manzi, a sua volta affermava che i bambini potevano capire meglio il ciclo dell'acqua se avevano provato, qualche volta, la sensazione della pioggia sul viso. Il gioco all'aperto non ha

bisogno di proporre esperienze eccezionali, al limite, ma può concorrere a restituire ai bambini quel contatto con la realtà concreta, che può comprendere anche le dimensioni dell'avventura e del "rischio calcolato". La linea di demarcazione fra pericolo e rischio è molto sottile; comunemente il pericolo si evita e la percezione del pericolo sviluppa normalmente paura, come importante meccanismo di difesa. Anche l'adulto può avere la funzione di guida preventiva ed educativa del bambino, nel momento in cui lo rende consapevole di situazioni pericolose, quindi da evitare. I rischi fanno parte della vita stessa, in tutti i suoi aspetti ed un tema fondamentale dell'educazione, a partire dall'infanzia, riguarda la necessità di mettere il bambino nella condizione di riconoscere ed affrontare le situazioni, che comportano un certo grado di rischio e di pericolo e di prendere decisioni in merito. Questo è tipico dell'attività ludica: uno dei caratteri fondamentali dell'essere in gioco è il dover prendere decisioni subito; il grado di rischio inevitabilmente connesso ad ogni decisione, non può inibire il dover decidere. Affrontare esperienze che comportano un certo grado di rischio sul piano fisico e psicologico, consente di sviluppare le nostre capacità di empatia con gli altri. Se ho vissuto l'esperienza della paura della fatica, del dolore, della delusione, sarà più facile per me riconoscerle negli altri. La dimensione del rischio in educazione è fisiologica ed i primi che sono chiamati ad avere una formazione personale, tale da renderli in grado di saper gestire il rischio, senza averne paura sono proprio gli insegnanti. Nelle situazioni in cui è necessario prevenire, intervenire e progettare i rischi calcolati commisurati alle età ed alle potenzialità fisiche e cognitive dei bambini essi devono arrivare a predisporre intenzionalmente campi di esperienza in cui i bambini, in attività libere o guidate imparano a correre qualche rischio. Nell'arco di circa trent'anni, ci siamo preoccupati, soprattutto, di eliminare dalla vita dei bambini tutto ciò che poteva essere ruvido, spigoloso, resistente e difficile. Siamo diventati noi ipersensibili ad ogni minima sofferenza che un bambino possa provare, come cadere e sbucciarsi un po' il ginocchio, avere un livido per un colpo subito, sentire il freddo sulla pelle, fare un po' di fatica. L'educazione non ha il compito di sottrarre esperienze ai bambini, ma di proporgliele sulla base di gradualità, modalità, e opportunità, che si ritengono adeguate ai bisogni di crescita e di cui fanno parte anche le dimensioni del rischio.

Tutto il pensiero precedente va a finire nel cestino se non introduciamo una

disponibilità al cambiamento. Come afferma la docente Mariagrazia Contini l'epoca contemporanea è caratterizzata da cambiamenti, che si susseguono ad una velocità sconcertante. La disponibilità al cambiamento è un elemento importante per essere insegnanti sufficientemente buoni, è necessario evitare l'egocentrismo, evitare di rimanere intrappolati nella propria versione dei fatti per praticare un pensiero critico che preservi il pensiero da un passivo adeguamento ai comportamenti dominanti. Cambiare anche perché i bambini sono in perenne cambiamento evolutivo; occorre ricordarsi inoltre, che essi concepiscono la realtà in modo diverso da quello degli adulti. In questa diversità la risonanza emotiva tra i due e la disponibilità dell'adulto alla sua mobilità cognitiva ed emotiva facilitano l'incontro. Gli imperativi per le insegnanti, quindi possono essere i seguenti: essere adulti flessibili, quindi disponibili a mettere in discussione le pratiche; essere professionisti riflessivi, uscire cioè dalle cornici di cui siamo parte, per indossare occhiali nuovi. Tutte le attività didattiche realizzate dovrebbero essere regolate secondo i campi di esperienza e venire organizzate ed effettuate con modalità diverse, allo scopo di rendere più efficace l'offerta formativa, anche in relazione all'età, ai diversi ritmi, tempi e stili di apprendimento, alle motivazioni, agli interessi dei bambini, alle diverse intelligenze di ciascuno di loro e alle diverse religioni. Il confronto anche con la dimensione religiosa dell'esperienza umana svolge un ruolo insostituibile per la piena formazione della persona. Esso permette l'acquisizione e l'uso appropriato di strumenti culturali che, portando al massimo sviluppo il processo di simbolizzazione che la scuola stimola e promuove in tutte le discipline, consente la comunicazione anche su realtà altrimenti indicibili e incomprensibili. Siamo in un paese multietnico ed anche la scuola risente dell'importante presenza di alunni stranieri da accogliere, inserire e educare. Come scuola abbiamo due scelte: fare un passo indietro nella nostra identità per accogliere quella degli altri o dirigerci verso una interculturalità inclusiva. La prima scelta ci pone in un atteggiamento che svalorza le singole identità, le fa indietreggiare per far posto alle altre quasi non fosse possibile una condivisione piena. La seconda scelta, invece, presuppone che le identità personali e religiose si includano dialogando ognuna con l'altra senza per questo privarsene di una parte. A tal riguardo, è utile immaginare la comunità dei credenti, e perché no anche la scuola, come un banchetto. L'ospite viene accolto e il ricevente offre a lui il meglio

di quello che ha in casa e così l'ospite arriva con un dono, il suo meglio, e si condivide, si assapora. Anche a scuola e nella società lo straniero può essere accolto con il suo bagaglio di tradizioni, mentre noi offriamo le nostre; e lo scambio è reciproco nel definire di uno e dell'altro ciò che è bene e bello del proprio bagaglio culturale. Anche a scuola questa apertura ci deve contraddistinguere e la nostra scuola se ne fa carico con iniziative tese a definire l'apertura e l'accoglienza. La presenza di bambini con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. Il nostro sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato. L'idea di persona pone le sue basi culturali nell'antropologia greca. Essa cerca di spiegare l'uomo con le categorie che spiegano il cosmo, ma tale lettura è riduttiva e poco attinente alla complessità dell'uomo. La rivelazione biblica s'innesta proprio nell'antropologia greco-romana e ne amplifica la definizione. L'uomo è l'immagine di Dio e come tale è altresì degno di entrare in un rapporto speciale con Lui, di dinamica relazione. San Tommaso d'Aquino e Maritain pongono rispettivamente l'attenzione ciascuno su un aspetto della persona e del suo essere in rapporto al mondo, a Dio, e al processo educativo. *La persona umana è natura spirituale capace di amare e di conoscere; si caratterizza per una sorta di maggiore "presenza a se stessa" che comporta un pieno dominio sui propri atti, ma ha la prerogativa di realizzare quel pieno dominio sui propri atti in modo progressivo. L'educazione è cosa sua, perché da una parte suppone lo spirito e dall'altra vuole uno spirito soggetto alla capacità di sviluppo e non dato tutto immediatamente come possesso compiuto* (G. Corallo, *Pedagogia*). Le riflessioni cristiane impregnano la nostra cultura e non ne siamo pienamente consapevoli.

Intendere la persona in rapporto con Dio dà colore e completezza al suo essere. Il suo vivere a cavallo tra la realtà corporea e incorporea, tra il tempo e l'eternità la eleva. Il pensare all'educazione come a un processo che forma la persona affinché trovi un posto tra queste dimensioni e possa scegliere e agire consapevolmente, ma liberamente gli restituisce un valore che va ben al di là delle lezioni impartite, ma esige una comunione tra vite. L'educatore, come modello di vita, ci porta alla necessità di lavorare su di noi per essere per gli altri. L'immagine di educazione che abbiamo dipende totalmente dall'immagine di persona che abbiamo. Se non abbiamo orizzonti di senso comune, è molto difficile la comprensione e l'incontro. Se non diamo spazio al dichiararsi in che cosa crediamo e dove vogliamo arrivare rischiamo di essere frintesi, le nostre azioni perdono di senso, e facciamo fatica a perseguirle e sostenerle in modo coerente. In linea con la nostra storia, che pone come prioritario l'atteggiamento di ascolto e di attenzione ai bisogni delle famiglie e dei loro figli in età prescolare per dare e condividere con loro risposte adeguate, possiamo proporre di costruire un supporto educativo per la famiglia alla quale viene riconosciuta assoluta priorità nel garantire la crescita e la formazione dell'identità personale del bambino in clima di corresponsabilità; educare i bambini, promuovendone la crescita fisica, sociale morale e religiosa rendendoli protagonisti nel percorso che li conduce a maturare la propria identità, a conquistare l'autonomia e a sviluppare le competenze. Per questa ragione le famiglie coinvolte sono tenute a corrispondere disponibilità, rispetto, interessamento, collaborazione per i contenuti umani, sociali, morali e religiosi che la scuola intende perseguire; dare significato alle domande esistenziali che i bambini già si pongono ricercandone insieme le risposte; considerare la formazione e l'aggiornamento del personale condizione fondamentale dell'impegno educativo e assumersene la responsabilità e l'onere finanziario; il personale ha l'obbligo di partecipare alle iniziative di aggiornamento e qualificazione; essere disponibili alla ricerca, alla sperimentazione di nuovi metodi di insegnamento e di nuove attività che mirano ad arricchire la personalità del bambino. Qui sento la necessità a completamento dei discorsi precedenti di introdurre due altre considerazioni sulla valutazione/autovalutazione e sulla documentazione. Negli ultimi anni, **la valutazione** del progetto pedagogico costituisce un elemento ineliminabile della qualità di un servizio educativo. La valutazione è chiamata a

svolgere un ruolo formativo e di individuazione delle possibilità di miglioramento per i singoli servizi. La valutazione è un processo permanente di arricchimento e sviluppo per garantire un'educazione di qualità, che nei servizi si traduce in un percorso di autovalutazione. L'autovalutazione, al di là degli strumenti che nel corso degli anni sperimentalmente sono stati adottati, si evidenzia come un processo di carattere formativo e collegiale, condiviso fra i diversi attori, un processo dinamico di rilevazione del proprio intervento, di organizzazione e di ricognizione di attività in un'ottica di miglioramento della qualità. Tale percorso innesca processi riflessivi che orientano strategie educative verso l'innovazione e favorisce la costruzione di linguaggi condivisi e di contenuti valoriali. In specifico, dal 2021 è scaturito un importante percorso di valutazione–autovalutazione–eterovalutazione della qualità dei progetti pedagogici. Tale percorso, inteso come stabile e ricorsivo, si pone come requisito indispensabile per forme di accreditamento, previste dalla legge regionale all'interno di un sistema di regolazione e sviluppo. Questo percorso concorre alla costruzione di un sistema integrato nella misura in cui implica intenzionalità di ricerca e di costruzione di sapere.

Sullo sfondo di tale processo segnalo alcune importanti idee guida:

- un'idea di qualità “eccellente”, verificabile, attraverso indicatori concreti ed evidenze percettive;
- un'idea di valutazione prioritariamente come autovalutazione, cioè processo riflessivo e come percorso formativo cioè apertura al miglioramento, con l'obiettivo di promuovere e rinforzare nel servizio per l'infanzia 0-6, a partire dal nido, il livello di consapevolezza degli insegnanti, mediante la negoziazione, la riflessività, le assunzioni di responsabilità, l'orientamento alla collegialità, al miglioramento ed all'innovazione. Il focus è la valutazione della coerenza fra quanto dichiarato nel progetto pedagogico e le buone prassi quotidiane, del contesto nelle sue evidenze, ricollegabili all'azione di regia intenzionale degli insegnanti e delle metodologie di lavoro, ovvero delle scelte operative, delle strategie che concorrono a definire la bontà o meno dell'offerta pedagogica del servizio;
- un'idea di valutazione come trasformativa, cioè capace di attivare, rinvigorire, all'interno dei servizi, un costante atteggiamento di apertura, di ricerca e miglioramento. Più che con l'adeguamento a standard esternamente prescritti, la qualità dei processi educativi si può costruire, coltivando e dando

opportunità di coltivare le capacità di analisi e riflessione sulle pratiche educative, stimolando il singolo insegnante ed il gruppo di lavoro ad interrogarsi sul senso delle proprie azioni educative. I percorsi di miglioramento che scaturiscono hanno anche un valore fortemente auto-motivante, nella misura in cui siano commisurati alle risorse disponibili;

- un'idea di valutazione come processo ricorsivo, ovvero come progressivo abito mentale, che si mette in moto, indipendentemente da percorsi specifici e mirati. Valutazione anche come sfida!

- un'idea di valutazione come azione di un piano più complesso di prevenzione dello stress da lavoro correlato, insieme alla formazione ed alla pratica del lavoro di gruppo. Quindi la valutazione non come giudizio di condanna, ma percorso di crescita personale e del servizio in compagnia di una valida documentazione. La progettazione educativa e didattica viene valorizzata attraverso la cura della sua stessa visibilità: è importante che le insegnanti trovino strumenti di documentazione che consentano di renderla alla portata delle famiglie, accattivante anche da un punto di vista grafico, per avvicinare i genitori e coinvolgerli da un punto di vista culturale, intorno al progetto educativo. La pratica della documentazione costituisce uno strumento fondamentale del gruppo di lavoro per costruire memoria dei percorsi educativi, promuovere una riflessione critica su di essi, valutarne la coerenza con gli obiettivi educativi, rielaborarne i significati e valorizzare i saperi costruiti nell'azione. Tale strumento per essere efficace deve poter disporre di metodologie diversificate in base ai diversi destinatari a cui è rivolta. Modalità, linguaggi, materiali utilizzati per la realizzazione delle documentazioni si dovranno modificare a seconda che ci si rivolga ai bambini, alle famiglie, ai dirigenti, ai coordinatori pedagogici, ad altri insegnanti o alla comunità. L'importanza che la documentazione ha progressivamente assunto nella pratica educativa dei servizi 0-6 corrisponde a due sostanziali e storici passaggi che hanno interessato, da un punto di vista teorico e metodologico, in modo diffuso il mondo dei servizi. Da un lato il superamento della concezione dell'insegnante carismatico, individualista, per un insegnante cooperativo, che ha l'opportunità di crescere continuamente proprio attraverso la condivisione degli strumenti di lavoro e la visibilità delle proprie azioni educative.

Dall'altro, si è passati da una consuetudine metodologica, che esaltava il prodotto dei bambini, ad una pratica, che considera il prodotto, come il risultato

di una serie di processi ed attività di enorme valore in quanto tali che permettono la costruzione di saperi individuali e di gruppo. La necessità di comunicare ad altri il proprio modo di lavorare e le esperienze che si mettono in atto con i bambini, fornisce una precisa motivazione a pensare, ordinare e sistemare in termini chiari i progetti, le iniziative, le sperimentazioni, da collocare in una memoria leggibile anche a distanza di molto tempo. Documentare in modo non occasionale, ma seguendo un progetto (per documentare dopo bisogna pensarci prima) può diventare il punto di forza, sul quale il gruppo di lavoro costruisce la propria capacità di riflessione collegiale sulle esperienze, nonché sulle scelte teoriche e metodologiche che ispirano le diverse attività proposte ai bambini. Decidere prima le metodologie della documentazione non toglie nulla alla vivacità e freschezza del lavoro, alla possibilità di cambiare itinerario od interrompere un lavoro, se le risposte dei bambini suggeriscono altre strade. Come sottolinea Loris Malaguzzi, *“l’insegnante non deve solo registrare, ma deve pensare prima che cosa andrà a documentare e perché sceglie quello e non altro”*. La documentazione quindi non è un lavoro da realizzare all’ultimo momento. Non si può documentare senza un pensiero a monte, senza porsi delle domande, senza realizzare un progetto, altrimenti si mette a rischio la qualità del risultato. La progettualità va considerata sempre come la prima tappa indispensabile, per la realizzazione di una documentazione. Le ragioni fondamentali a sostegno della documentazione:

Documentare per costruire memoria

Documentare per il servizio significa, innanzi tutto, lasciare memoria storica, non perdere il senso delle cose fatte, trattenere i ricordi, fermare i momenti particolari della vita quotidiana, creare un archivio, dove poter ritrovare le numerose esperienze vissute anche a distanza di tempo e realizzare una continuità educativa-didattica. Documentare per i bambini significa aiutarli a ricordare e rivivere le emozioni e le molteplici esperienze individuali e di gruppo attraverso foto, immagini, video, musiche ed elaborati.

Documentare per dare identità:

La documentazione è una risorsa indispensabile per lasciare le tracce che consentono di inserirsi in maniera consapevole nello spazio e nel tempo; diviene uno strumento di condivisione di valori, di sviluppo e appartenenza.

Documentare per riflettere:

E' fondamentale per comprendere il senso e cogliere i significati che emergono dalle esperienze. La documentazione si configura come uno strumento per dare, a ciascuno, singolo o gruppo, consapevolezza del proprio agire, che rappresenta una forma di valutazione ed autovalutazione e, al contempo, di formazione e autoformazione professionale.

Documentare per progettare:

Ovvero per attivare un canale di ritorno di informazioni e riflessioni dalle esperienze al gruppo di lavoro degli insegnanti, all'interno di una ideale circolarità, in cui i percorsi della progettazione e dell'esperienza trovano uno snodo fondamentale proprio nella documentazione, dalla quale scaturisce, come qualità emergente, il progetto educativo di una sezione, di un servizio. Questa circolarità esprime flessibilità e provvisorietà del progetto stesso e ne assicura il carattere di "ricerca-azione". La documentazione è un grande mediatore che facilita una lettura non soggettiva delle situazioni, aiutando a superare l'occasionalità e a valorizzare l'occasione, come ingrediente e risorsa fondamentale.

Documentare per costruire sistema

E' importante per sviluppare un senso di appartenenza ad un sistema più vasto in cui riconoscersi, per integrarsi e costruire una rete sia all'interno del servizio a cui si appartiene sia all'esterno, nel territorio.

Documentare per comunicare

E' necessario per far conoscere e far comprendere ad altri la realtà e le esperienze che viviamo: tanto più siamo capaci di descrivere i processi, tanto più gli altri potranno capire il senso del nostro lavoro. La documentazione aiuta ad accogliere coloro che entrano in un contesto, a dare visibilità, a sviluppare un processo di circolazione delle conoscenze.

Documentare per costruire qualità

Proprio per la sua valenza polifunzionale, diventa uno degli indicatori attraverso cui misurare e rilevare la qualità di un contesto.

Documentare per innovare

Lasciare traccia nella memoria, produrre continuità, riflettere, progettare, comunicare, trasferire conoscenze, sono le diverse facce della documentazione che servono per crescere e mettere in discussione il proprio operato. In tal senso la documentazione delle esperienze si muove su un piano operativo di supporto all'innovazione e alla ricerca.

PROGETTAZIONE

“È nel giocare e soltanto mentre gioca che l’individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell’intera personalità, ed è solo nell’essere creativo che l’individuo scopre il sé.”

(Donald Woods Winnicott)

Per fine ottobre le scuole dovrebbero aver aggiornato il PTOF. Per quest'ultimo, che è la posta più importante, è previsto (quasi sempre) uno slittamento, certamente di buon senso e comunque comprensibile per la situazione di marasma che caratterizza l'inizio di anno scolastico. La percezione che si ha è che l'attenzione intorno a questa scadenza sia piuttosto appannata. Il passaggio dal "POF annuale" al Piano Triennale (L. 107/15), che certamente ha favorito una gestione distesa delle attività di progettazione e ha rilanciato la centralità della dimensione progettuale, non sembra aver avuto l'effetto auspicato. Lo strumento principale della fase di progettazione è il PTOF che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. In una materia, la pedagogia, che non può certo definirsi una scienza esatta, la progettazione e la programmazione servono a garantire razionalità e riduzione dell'incertezza. Il progetto rappresenta l'essenza del pensiero che viene attivato in quel determinato settore o campo di intervento. La progettazione ha un orizzonte temporale molto più ampio ed ha la funzione di fornire linee guida e finalità educative. La progettazione è quella fase del processo di insegnamento apprendimento che si posiziona a valle dell'analisi dei bisogni cognitivi e formativi, espressi o meno, dei bambini ed a monte della programmazione, che rappresenta un'operazione di dettaglio, di completamento, con un taglio nettamente più operativo e pratico. La progettazione è nata quasi in contrapposizione al modus operandi istituzionalizzato, e molto sclerotizzante, della programmazione. Il progetto è il sogno, la visione di un futuro con un orizzonte temporale alquanto ampio che, però, si deve confrontare con la realtà in cui ci si trova ad operare, ma senza entrare nel dettaglio dell'operatività quotidiana. La progettazione, come ovvio, porta a stilare un progetto. Questo è inteso come un insieme organizzato di operazioni formali e di operazioni mentali che, considerando dati reali, quindi valutando risorse e vincoli, descrive quale percorso sia necessario intraprendere, con quali mezzi, attivando quali metodi e metodologie, in quali tempi e con quali costi al fine di realizzare una determinata iniziativa e raggiungere determinati obiettivi, in ordine ad una serie di attese e di necessità. Progettare è da considerare un'attività finalizzata a tracciare un criterio generale di lavoro: è teorizzazione, ma anche indicazione, di massima, sul come procedere. Il tratto comune che lega tutte le tipologie di progettazione è,

senza dubbio, l'intenzione di promuovere un approccio sistemico alla personalità degli alunni ed alle loro globali condizioni evolutive, da quelle corporee a quelle affettive, entro cui si determinano gli apprendimenti. L'attività progettuale è un processo intenzionale, razionale e tendenzialmente orientato allo scopo; è inoltre un insieme più o meno fortemente strutturato di azioni finalizzate, non necessariamente stabili nel tempo e nello spazio, e di organizzazione. La progettazione, molto meno prosaicamente, è intesa come quell'attività per la quale l'idea che sta alla base del progetto didattico viene precisata ed affinata in tutti i suoi aspetti didatticamente significativi. È il processo che trasforma l'idea progettuale in processo operativo, seppure a maglie larghe. L'idea progettuale, infatti, è ben difficile che possa essere esperita tal quale, ma deve confrontarsi con il contesto. Quando si parla di contesto ci si riferisce a numerose variabili, che includono, in primis, i soggetti che apprendono, ma anche le risorse umane, strumentali ed economiche a disposizione, così come l'organizzazione scolastica nel suo insieme ed il contesto socio-economico in cui essa è inserita. Dalle interrelazioni e dalle influenze reciproche che si vengono ad instaurare tra tutti questi fattori, la primaria idea progettuale viene modificata più o meno profondamente fino a prendere la forma del progetto finale. Il processo di trasformazione dell'idea in progetto, però, viene significativamente indirizzato anche da fattori culturali e da convinzioni afferenti la psicologia cognitiva. Il risultato di tutte queste variabili si sostanzia nella possibilità di distinguere tre modelli diversi di progettazione:

1. Il modello di tipo lineare/sequenziale /razionale,
2. Il modello basato sulla progettazione partecipata,
3. Il modello di tipo euristico o della ricerca/azione.

Come già detto, la progettazione parte da un'idea, dalla visione che si ha di quella specifica tematica, e questo non riguarda necessariamente una sola disciplina o una sola classe, ma può coinvolgere l'istituzione scolastica. L'istituzione scolastica, infatti, è tenuta ad esplicitare la sua visione, la sua idea di scuola, in quel documento, non sempre tenuto nella dovuta considerazione, che è il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF). È questo un documento dinamico che si basa sulla metodologia della ricerca e che richiede una costante valutazione per adeguarlo alle mutevoli condizioni del contesto. È possibile, inoltre, riconoscere una progettazione formativa ed una progetta-

zione didattica. Quando si parla di progettazione formativa ci si riferisce a processi formativi formalizzati e strutturati in senso macro, con un punto di vista a volo d'uccello, quali potrebbero essere le grandi scelte della politica scolastica. Essa serve a costituire il primo nucleo di obiettivi generali o istituzionali originati dalla cultura, dalle conoscenze, dalle professionalità e dalla loro evoluzione. La progettazione formativa è la costruzione a tavolino di un percorso didattico, di un curriculum, di un programma, ma può anche interessare un modulo, un'unità di apprendimento o, addirittura, una singola lezione. La progettazione didattica si occupa, invece, della lettura delle finalità e della loro riscrittura, dove per riscrittura delle finalità si intende il processo di curvatura e di adeguamento al contesto in cui la singola scuola opera. Si occupa, inoltre, di tradurre gli obiettivi generali in obiettivi di istituto, quindi di quella specifica istituzione inserita in quello specifico contesto. Il compito e la funzione della progettazione didattica è definire gli obiettivi operativi, relativi ai percorsi di apprendimento, alle attività, alle prove, agli strumenti di verifica. In altri termini, possiamo affermare che alla progettazione didattica spetta il compito di curvare e di adeguare quel curriculum o quell'unità di apprendimento in modo che possa intercettare i bisogni formativi e le capacità di quel singolo alunno o di quel gruppo di allievi o, ancora, dell'intera classe. Progettare non vuol dire restare rinchiusi nei criteri di massima di un percorso da costruire, ma al contrario significa misurarsi con gli orizzonti del possibile, aperti e problematici; vuol dire superare il contingente e modificare l'esistente; vuol dire mirare al raggiungimento di traguardi prefissati e di obiettivi ben delineati. Qui voglio sottolineare l'importanza nella progettazione, a mio avviso fondamentale, dei laboratori o atelier come definiti da Loris Malaguzzi. Infatti l'ambiente di vita può proporsi ai bambini essenzialmente in due modalità: è immediato e diretto quando spazi, oggetti ed eventi possono essere letti da loro senza l'intermediazione di un adulto; è mediato ed indiretto, invece, quando spazi ed oggetti non presentano connessioni evidenti e gli eventi non presentano cause e situazioni chiare, per cui è necessario il supporto dell'adulto. Insomma, i laboratori si configurano come esperienza e come modalità didattica, organizzativa per gestire le attività con i bambini. I laboratori per la scuola dell'infanzia non sono una novità. Vi è stato un tempo nel quale il laboratorio si proponeva quale risposta a molti mali, sembrava apparire la soluzione per

ogni problema. Si è assistito ad una proliferazione di esperienze e sono state effettuate molte sperimentazioni, a volte dettate dal desiderio di innovazione, altre volte caratterizzate dal bisogno di dare una risposta a problemi organizzativi e strutturali che si presentavano. Non sono nemmeno mancate le improvvisazioni; a volte sono state effettuate scelte basate su elementi non sempre ben meditati, soprattutto quando il laboratorio si proponeva di garantire più che altro una patina di novità al normale fare scuola. A volte è apparsa la soluzione ideale in rapporto a qualche situazione particolare, come nel caso della presenza di bambini con disabilità. In una parola, il laboratorio ha rappresentato un'occasione di rinnovamento della scuola. L'entusiasmo che, in qualche caso, ha accompagnato la messa a punto e la realizzazione di diversi progetti di laboratori didattici, a volte ha messo in secondo piano i rischi che una soluzione, incentrata esclusivamente sui laboratori, inevitabilmente comporta. In generale per la scuola, il laboratorio ha rappresentato la parola d'ordine quando voleva essere portatrice di rinnovamento. L'individuazione e l'organizzazione di spazi laboratorio rappresentava la soluzione didattica più ricca e produttiva tanto per ciò che riguardava i processi di apprendimento, quanto per quelli relativi alla socializzazione. I laboratori nella scuola dell'infanzia rappresentano uno strumento utile per garantire la possibilità alle bambine ed ai bambini di fare le cose e, nel frattempo, di riflettere sulle cose che stanno facendo. Il laboratorio è un luogo specializzato e in esso si svolgono delle attività pensate. Nel laboratorio è possibile curiosare, provare e riprovare, concentrarsi, esplorare, cercare delle soluzioni, agire con calma senza l'assillo di un risultato ad ogni costo. Può essere anche un divertimento e un gioco. E' il fare con il piacere di fare. Il laboratorio aiuta i bambini a crescere lasciando loro il tempo di crescere. La scuola, compresa quella dell'infanzia, è essenzialmente e inevitabilmente, un luogo di azione. Un luogo nel quale i bambini e le bambine fanno continuamente delle cose. Il bambino di età della scuola dell'infanzia avverte il bisogno delle attività più svariate, di provare e di provarsi. E' continuamente in movimento, in ogni istante è impegnato a fare qualcosa. Dal momento che il laboratorio è interattivo, con la condotta dell'insegnante proiettata sul bambino e con l'influenza che ogni bambino esercita sugli altri bambini, risulta inopportuno stabilire direttive su come dev'essere la metodologia del laboratorio. Il laboratorio è un'impresa individuale ed implica l'imprevedibile, l'improbabile,

l'impercettibile. Il senso problematico del laboratorio come componente fondamentale della gestione dell'insegnamento è teso a interconnettere il lavoro degli insegnanti e dei bambini con la loro idea di progetto e di utilizzo di materiali e strumenti finalizzati al loro raggiungimento. Se il laboratorio può essere inteso come luogo di soluzione di varie criticità, è solo l'analisi che permette di uscire dal caos. Possiamo, in altre parole, intendere il laboratorio come gestione, dapprima improvvisata e casuale e poi via via sempre più razionale e congruente, di spazi problematici. Il laboratorio è un contesto pratico e quindi instabile, incerto, complesso nel quale ci si trova a risolvere problemi pratici in cui la riflessione di bambini e adulti appare come condizione necessaria. A partire dai materiali, dagli oggetti e dagli strumenti, i bambini compiono azioni che progressivamente dirigono ad uno scopo; è attraverso di essi che individuano ed attivano procedure; è avvalendosi di essi che costruiscono le prime semplici ipotesi di lavoro. Da un lato, il bambino si adegua alle possibilità ed alle potenzialità consentite dagli strumenti utilizzati. In questo senso sono prevedibili esiti diversi in rapporto a tecnologie diverse: per questa ragione la disponibilità di materiali e strumenti a disposizione non è indifferente in quanto la ricchezza di strumenti presenti costituisce un indice di alta qualità della scuola. Il laboratorio, gli strumenti e le tecnologie in esso contenuti sono funzionali ed appaiono neutrali ed indifferenti alle individualità dei singoli soggetti. Dall'altro, ognuno ha la possibilità di imprimere, nell'utilizzo degli stessi oggetti e strumenti, la propria impronta particolare del proprio modo e del proprio stile, delle proprie idee, delle proprie preferenze. Per qualcuno il timore è che il laboratorio rappresenti un attivismo fine a se stesso. Il rischio è di perdere di vista la direzione di lavoro. Questo può avvenire in una scuola in cui sia assente la progettazione o si fa una programmazione fredda e distaccata, elaborata a tavolino che non parte dall'esigenza irrinunciabile di conoscere il bambino, di essere vicino a lui, di renderlo sempre partecipe. Il laboratorio è un luogo nel quale si concentrano al massimo i momenti di attività riproduttiva e creativa dei bambini e delle bambine. Il laboratorio prefigura un bambino laborioso, coinvolto nell'azione, protagonista del progetto che porta avanti da solo o insieme agli altri, concentrato su ciò che sta facendo. Il laboratorio presuppone un'intenzione che successivamente si traduce in azione. Esso è un luogo nel quale il bambino utilizza degli strumenti e prova delle tecniche.

Occorre però evitare il rischio dell'attività fine a se stessa ed a ritenere che una buona scuola dell'infanzia sia quella scuola nella quale si fanno molte cose. La concentrazione sull'azione può fare perdere di vista la direzione nella quale si sta andando. Una scuola dell'infanzia incentrata sui laboratori da un lato deve interrogarsi relativamente al suo progetto, meglio che cosa intende fare avvalendosi di essi. Dall'altra la stessa scuola deve però anche chiedersi a quale bambino si rivolge e quale bambino, attraverso i laboratori, intende costruire. E' solo a partire dall'idea di bambino, inteso nella sua globalità, nella sua individualità e nella sua unicità, che è possibile definire, di volta in volta, la direzione di lavoro che il singolo laboratorio deve prendere. In altre parole, il laboratorio è un mezzo e non un fine. In altre parole, le esperienze che vengono proposte ai bambini non sono indifferenti: i bambini imparano soprattutto quando fanno le cose, quando s'immergono, quando riescono ad essere concentrarsi per la soluzione di un problema. I bambini non risolvono mai i problemi in generale, ma sempre quel determinato e specifico problema che a loro interessa in quel determinato momento. Il termine laboratorio rimanda ad una polivalenza di significati. Fa pensare all'idea del lavoro, ma anche alla capacità di mettere le mani in pasta, ossia di agire per pensare e di pensare agendo. Più precisamente, il termine laboratorio trae origine dal mondo del lavoro. Il laboratorio è, come lo stesso termine suggerisce:

- a) un luogo di lavoro: è, in altre parole, un contesto nel quale si fanno delle cose finalizzate, si raggiungono degli scopi;
- b) uno spazio attrezzato: contiene materiali e strumenti coerenti con gli scopi per cui è stato realizzato, consente la realizzazione di oggetti specifici; contiene conseguentemente tecnologie, cioè strumenti specializzati per fini specifici come il tornio per la creta, la lente d'ingrandimento per l'osservazione, il computer per la progettazione grafica, ecc.
- c) un luogo nel quale si svolgono attività pratiche: tagliare e incollare, riempire e vuotare, separare e ricomporre, togliere e inserire, per uno scopo;
- d) un luogo nel quale tali attività sono il frutto di un progetto pensato: chi vi opera ha uno scopo in mente, vuole ottenere un certo risultato oppure realizzare un determinato prodotto o strumento; mente e mano lavorano perciò strettamente insieme. A volte la mente guida in modo finalizzato le azioni della mano, altre volte sono le scoperte derivanti dalle azioni pratiche a sug-

gerire soluzioni originali o nuove idee;

e) un luogo di incontro delle idee e delle prassi: raramente nel laboratorio si lavora da soli; molto più spesso accoglie persone che lavorano insieme che cooperano e conformano le proprie idee e azioni gli uni agli altri. Il risultato del lavoro in laboratorio è molto frequentemente il frutto di un pensiero solidale e di un evento corale, è l'esito delle idee e delle azioni di più individui che hanno messo in comune sia le reciproche capacità intuitive e creative, sia le abilità operative e pratiche.

Una delle possibili ipotesi organizzative prevede l'allestimento di uno o più laboratori dentro la scuola. In generale non sono a tempo, ma sono considerati permanenti. In alcuni casi, la presenza di appositi spazi fuori della sezione consente l'allestimento di laboratori ad hoc a disposizione dell'intera scuola; in altri casi è la sezione stessa che in specifiche occasioni programmate diventa laboratorio. Nel caso dell'organizzazione di laboratori interni sono diffuse due possibilità:

-unico grande laboratorio onnicomprensivo (sia mono disciplinare, sia multi disciplinare). Per fare esempio, si pensi al laboratorio della comunicazione al cui interno convergono diversi ambiti, come l'oralità e la scrittura, il libro e la biblioteca, l'emeroteca, l'angolo con il computer e così via. Un altro esempio, più frequente, è caratterizzato dal laboratorio grafico-pittorico. In questo caso, la scuola privilegia l'ambito espressivo e spende le proprie energie soprattutto in questa direzione. Il laboratorio espressivo è il luogo e l'occasione attraverso il quale si sviluppano le iniziative e le esperienze di maggiore visibilità della scuola. Il macro laboratorio espressivo contiene lo spazio grafico, quello per la creta, per la decorazione della stoffa o di altri materiali, lo spazio espositivo per le opere d'arte prodotte, ecc. va da sé che l'eventuale presenza di un computer consente di svolgere per lo più operazioni grafiche, come l'impiego di Paint, l'uso dello scanner per l'informatizzazione di immagini e così via. Un ulteriore esempio è rappresentato dal laboratorio del corpo. Non mancano scuole dell'infanzia dotate di ampi spazi per la motricità ognuno dei quali viene adibito ad una sotto specificazione: lo spazio palestra, lo spazio psicomotricità, lo spazio proiettività, ecc.

-l'organizzazione e la presenza di un certo numero di laboratori, diversi fra loro, ognuno con una funzione specifica. A volte il numero ed il contenuto dei laboratori coincide con i sei campi di esperienza, a volte il suo numero è

inferiore, in qualche caso è superiore. E' privilegiato il laboratorio mono disciplinare. La preferenza cade cioè nella scelta di laboratori i cui ambiti di azione sono maggiormente circoscritti e definiti. Sono anche però meglio precisati e definiti nelle competenze che promuovono e negli obiettivi che perseguono. Le considerazioni sui laboratori potrebbero riempire pagine e pagine di testo e sono state affrontate in maniera estesa e ampia da tanti testi e ricerche scientifiche. Quindi non ha senso che mi allunghi in ulteriori pensieri, ma è mia convinzione profonda che non possano mancare e debbano necessariamente essere presenti in ogni scuola dell'infanzia. Ad essere sinceri non sono molto amati dalle docenti perché comportano un notevole impegno organizzativo e cambiamenti non facili nella giornata tipo. I laboratori potrebbero anche diventare la porta di ingresso di tante competenze territoriali, di tanti nonni e volontari preparati a svolgere alcune specifiche mansioni favorendo un'alleanza. La pedagogia della progettualità realizza una scuola dall'alto profilo formativo, che ha ben precisati obiettivi, contenuti, metodi e che può interpretare e rispondere nel migliore dei modi alle caratteristiche e alle esigenze dei bambini. Progettare vuol dire pensare al futuro, basandosi su congetture ed elementi razionali, nel tentativo serio di trovare metodi che rendono efficace un progetto educativo. Il momento della pianificazione non può risolversi tutto nella programmazione didattica.

PROGRAMMAZIONE

***“Quando sviluppi un piano strategico per ottenere ciò che vuoi,
svilupperai la convinzione che potrai ottenerlo.”***

***“Programmazione è individuare e pianificare il miglior processo possibile
per passare dalla situazione attuale a quella desiderata.”***

L'etimo del termine programmazione è lo stesso di quello del termine programma che è composto da due parole greche (pro e gramma) ed il cui significato letterale è scrivere prima. Infatti, il programma, prodotto della programmazione, viene stilato prima dell'azione. Molto sinteticamente possiamo affermare che la programmazione si svolge sul breve termine, ad esempio un quadrimestre o un anno scolastico, ed ha un carattere preminentemente operativo, concreto, misurabile. È doveroso aggiungere, però, che la norma, a proposito del PTOF, parla di programmazione triennale. La programmazione, dal canto suo, ha il compito di tradurre la progettazione, connotata in modo rilevante da una componente teorica, in atti organizzativi, entrando nel dettaglio delle attività quotidiane. Il suo orizzonte temporale è molto più limitato rispetto a quello della progettazione ed ha un limite netto e ben preciso, stabilito in modo chiaro ed inequivocabile. Si può affermare, anche, che la progettazione enfatizza gli obiettivi, disegna gli scenari ed i panorami, mentre la programmazione enfatizza i percorsi, traccia i sentieri da percorrere in quei scenari ed in quei panorami. Il programma, invece, si basa sulla razionalità. Il progetto porta con sé una forte carica di intuizione e di immaginazione, mentre il programma è frutto di un'attenta rilevazione delle risorse e dei limiti, valutando con attenzione il rapporto costi-benefici. Programmare vuol dire chiedere all'operatore di considerare tutte le variabili presenti a livello locale. Vuol dire chiedergli di lavorare collegialmente a tutti i livelli al fine di acquisire conoscenze utili per una revisione critica di quelle già in suo possesso. Vuol dire avere un calendario delle iniziative e delle attività. Gli obiettivi della programmazione devono condurre, attraverso l'informazione/formazione, ad esiti educativi opportunamente vagliati e valutati. Nel prosieguo degli anni la programmazione si è sempre più affermata acquisendo forme diverse, tra cui ricordiamo le seguenti:

- Programmazione per obiettivi, senza dubbio quella più diffusa;
- Programmazione per mappe concettuali;
- Programmazione per padronanze;
- Programmazione per problemi.

I vari modelli di progettazione e di programmazione sono legati anche all'adesione del docente alle diverse correnti di pensiero ed ai diversi studi in materia ed anche questo influisce in modo rilevante sul percorso educativo formativo. Credo che per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia sia di

fondamentale importanza conoscere gli orientamenti principali della psicologia contemporanea, le teorie dei grandi pedagogisti del presente e del passato, in modo da “**programmare**” le attività in modo adeguato alle fasi della crescita e dell’apprendimento infantile. Comprendere come avvengono i processi della conoscenza e attraverso quali fasi, sapere attraverso quali strategie e interazioni i bambini costruiscono le loro competenze, può rendere i docenti capaci di organizzare progetti, di attivare metodologie e azioni didattiche equilibrate, di tradurre i modelli pedagogici e psicologici appresi, in scelte educative coerenti. In molte scuole dell’infanzia l’apprendimento viene inteso come acquisizione d’informazioni, in un passaggio trasmissivo di contenuti e informazioni *da chi sa a chi non sa*. Secondo questo sistema le conoscenze che sono immesse nella mente vengono considerate cumulative, una sorta di costruzione progressiva in cui le informazioni si sommano via via alle precedenti (Bruner J., *La cultura dell’educazione*). Allora anche nella scuola dei piccoli si tende, forse molto meno di una volta, a esporre argomenti, a fare *lezioncine*, a sostituirsi ai bambini nel “fare” e produrre *lavoretti*, a far *copiare* modelli realizzati dagli adulti, piuttosto che lasciare i bambini liberi di scoprire, porre domande, “pasticciare”. La conoscenza non si costruisce attraverso la raccolta di nozioni e informazioni, al contrario si realizza attraverso le esperienze del fare e dell’agire, l’incontro con la cultura degli adulti, attraverso continue interazioni tra adulti e bambini e tra bambini e bambini, la comunicazione e la riflessione su ciò che avviene e ciò che si scopre. E’ evidente che la pratica della lezione, del lavoretto, del fare tutti insieme le stesse cose, di apprendere attraverso schede, libri di testo, deve essere superata. Occorre individuare percorsi didattici che sollecitino risposte attive, pensare a itinerari che nascano dalla ricerca, dall’osservazione e dalla riflessione sulla realtà. Bisogna coltivare l’esperienza del fare. Il primo apprendimento passa attraverso i sensi e il movimento. Sin da piccoli abbiamo conosciuto il mondo toccandolo, prendendolo e portandolo alla bocca. Semplicemente gattonando abbiamo scoperto, conosciuto e differenziato le superfici e gli oggetti di casa. Abbiamo compreso la differenza fra la morbidezza di un tappeto, il freddo delle piastrelle, la ruvidità del muro e il calore del pupazzo di peluche. Per i bambini toccare è conoscere (Munari B., B. Restelli, *Giocare con tatto*). Già Dewey aveva sostenuto l’importanza di partire dalle esperienze e dalle attività soci-

ali del bambino per impostare la metodologia su una stretta connessione fra il fare e il pensare, tra la vita e la scuola. (Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, 1982). A partire da Dewey, passando attraverso le realizzazioni delle scuole attive, si sviluppa una teoria generale dell'esperienza che si arricchisce poi degli apporti del *cognitivismo* di Piaget (l'esperienza stimola il pensiero ad assimilare nuovi dati trasformando gli schemi mentali già posseduti), dello *strutturalismo* di Bruner (l'azione diretta con le cose costituisce il punto di partenza per forme di rappresentazione più simboliche). L'esperienza reale, gli elementi di difficoltà presenti nelle situazioni problematiche della vita costituiscono lo stato iniziale di quell'esperienza che si chiama pensiero. L'apprendimento dall'esperienza è significativo non solo perché comporta la soluzione di un problema, ma anche perché permette di imparare quali sono state le modalità che si sono utilizzate per risolverlo. Il bambino, mentre realizza un comportamento esplorativo arriva a scoprire da solo funzioni, significati e relazioni delle situazioni e a far proprie procedure conoscitive che poi vengono riapplicate quasi spontaneamente in altre situazioni che possiedano qualche carattere simile. Oggi la pratica del fare è entrata in molte scuole: compaiono sempre più spesso progetti denominati "*botteghe del fare*", "*scuola del fare*", quasi che il termine stesso, da solo giustifichi e conferisca dignità e attendibilità al progetto. Spesso poi in realtà dietro queste etichette si nasconde la moda del momento, o si tratta solo di un *travestimento* di vecchie pratiche, guidate in modo direttivo e rigido. Il *fare* da solo non basta: per comprendere e conoscere la realtà occorre poterla comunicare, condividere, riorganizzarla, rappresentarla, assegnarle significato all'interno della propria storia. La comunicazione è l'esperienza fondamentale e più significativa della persona. Comunicare significa sia partecipare agli altri il proprio pensiero organizzato, reso trasparente e trasmissibile, sia saper ascoltare e interpretare chi ci trasmette dei messaggi. Le esperienze vissute e realizzate, anche se importanti e significative, quando non sono raccontate a se stessi e agli altri, rischiano di restare eventi senza senso non comprensibili all'interno della propria storia; le conoscenze, se non sono rielaborate attraverso il racconto e la comunicazione, possono restare fatti privi di relazioni sul piano personale e sociale e di conseguenza destinati a essere dimenticati. Mi sto infatti raccontando la mia esperienza presso la scuola dell'infanzia di questi anni. Il "pensiero narrativo" permette

invece al bambino di mettere in relazione tra loro esperienze, situazioni presenti, passate e future in forma di racconto, che le rende attuali e oggetto di possibili ipotesi interpretative e ricostruttive. Gli avvenimenti vissuti, raccontati e partecipati ad altri consentiranno la condivisione di sentimenti, pensieri: I bambini potranno ricostruire attraverso il proprio racconto e quello degli altri il senso della propria storia. La vita della scuola è continuamente intessuta di relazioni, di rapporti. È all'interno di tali relazioni che si confrontano modi di vedere e di intendere la realtà. Raccontare le proprie esperienze consente di:

- condividere con gli altri le proprie emozioni, pensieri, ricordi,
- partecipare la propria esperienza, creare mondi immaginari, collegare tra loro concetti e conoscenze;
- esprimere e attribuire forma al proprio mondo interno attraverso un linguaggio simbolico, evocativo di realtà immaginarie, nel gioco del "far finta", nel disegno, nella costruzione di realtà immaginarie, nell'elaborazione d'ipotesi e di teorie sul mondo;
- riorganizzare la propria esperienza per accedere ai sistemi simbolici propri della cultura (arte, scienza, matematica, ecc.) sviluppando la capacità crescente di fare uso e di manipolare simboli che sta alla base della rappresentazione della realtà.

Ascoltare i bambini, raccoglierne le conversazioni, rispettare l'apparente illogicità delle loro opinioni e affermazioni, può aiutare a comprendere che quando arrivano a scuola i piccoli hanno già una quantità di conoscenze e d'informazioni provenienti dal loro ambiente di provenienza; hanno un pensiero sulle cose e sul mondo che li circonda; sono in grado di formulare ipotesi, ragionamenti sui fatti e sulle persone; sono capaci di affrontare discussioni, di mettersi alla prova e di sperimentarsi in situazioni nuove. Per fare ragionare i bambini, raccomanda Vigotsky, è necessario parlare con loro, non può esistere elaborazione concettuale senza linguaggio e non può esistere linguaggio senza un'intensa attività di pensiero. Parlare insieme per pensare favorisce la nascita del ragionamento e la capacità di risolvere problemi: assume quindi una grande importanza il modo in cui, attraverso il linguaggio, insieme agli altri, adulti e compagni, si condivide la ricostruzione dell'esperienza. Nella scuola dell'infanzia i momenti del *ragionare* e della ricostruzione delle esperienze vissute in famiglia o a scuola, sono numerosi:

compito dei docenti è di valorizzare, rispettare, accogliere i pensieri, le parole dei bambini, anche nei momenti delle routines giornaliere. Il giungere in aula costituisce il centro dell'organizzazione della mattina, perché raccoglie le comunicazioni dei bambini sugli avvenimenti successi al di fuori della scuola o su altre esperienze significative, magari sul piano emotivo, su cui si concentra l'interesse generale. Mi piace l'idea del giornale murale collocato bene in vista, numerato progressivamente e conservato con cura. Il giornale murale è lo strumento per valorizzare le comunicazioni dei bambini. Vi s'incollano fotografie, cartoline, oggetti ricordo a testimonianza dei momenti importanti per il singolo o per il gruppo, che verranno successivamente ricostruiti o ricordati. Il giornale murale rappresenta indubbiamente un tramite fondamentale di espressione, di consolidamento e di organizzazione delle conoscenze, sia riguardo i racconti di episodi esterni alla scuola che di lavori di tutti su un argomento specifico o di un'uscita all'esterno o di una festività importante. Sul giornale si segnano:

- *Le presenze*, che possono avere la forma di fotografie dei singoli bambini da appendere alla parete o di cartellini con i nomi o di autoritratti, ribadiscono il valore della presenza e dell'assenza dei componenti del gruppo e sono occasione di riflessione sulle relazioni, sul tempo che passa;

- *Il tempo meteorologico*: oltre che a porre le basi per le prime osservazioni scientifiche, l'osservazione delle variazioni del tempo, permette al bambino di farsi un'idea del flusso delle stagioni, nozione altrimenti astratta e incomprendibile;

- *Il tempo cronologico*: che vi sia una scansione ciclica dei ritmi della giornata e della notte così come delle settimane e dei mesi il bambino lo comprende progressivamente, dopo che diverse esperienze gli hanno fatto scoprire che il suo tempo è anche il tempo degli altri e che certi giorni ritornano a intervalli regolari;

- *I calendari*: disegnati dai bambini servono a tramandare alcuni degli avvenimenti o delle attività più significative situandole nel tempo. Ed ancora alcune strategie di sostegno e di accompagnamento, da parte dei docenti, già note, possono essere:

- Chiedere sempre ai bambini, piuttosto che dare risposte: che vuol dire? oppure tu che ne pensi? Lasciare spazio per immaginare, fantasticare, ragionare su eventi accaduti dentro e fuori la scuola. Le risposte degli

adulti rallentano la capacità di pensare: se non si risponde, si è obbligati a pensare.

- Consentire al bambino di osservare fenomeni ed eventi all'interno e all'esterno: che tempo fa oggi? Chi c'è e chi non c'è? Che è successo alle nostre piantine?
- Costruire luoghi e occasioni di scoperta: tane, rifugi, angoli, laboratori con materiali strutturati e non, che consentano di cercare, guardare, osservare, promuovere la formulazione d'ipotesi, di soluzioni, di previsioni, la loro verifica, sempre attraverso la formulazione di domande: che ne pensate, cosa accadrà?
- Favorire il passaggio dall'esplorazione senso-percettiva alla rappresentazione simbolica dei fatti e delle situazioni: disegnare o rappresentare quello che abbiamo visto, sentito, immaginato.

Mi chiedo, probabilmente perché impreparato, come sia possibile navigare giorno per giorno per un anno intero con così poco tempo per aggiornare il Ptof, sviluppare progetti, programmare le attività, costruire attività laboratoriali e fare sperimentazioni. Mistero o meglio spiegazione del detto "abbiamo sempre fatto così" per cui riusciamo a sopravvivere e i cambiamenti (a ragione) restano un chimera.

COLLEGIO DOCENTI

***“La scelta di un giovane dipende dalla sua inclinazione,
ma anche dalla fortuna di incontrare un grande maestro.”
(Rita Levi-Montalcini)***

Il collegio docenti, istituito con decreto 416 nel 1974, confluito nel decreto legislativo n° 297 del 1994, fissa il funzionamento di ogni scuola, ne sancisce la composizione e detta i compiti specifici cui è chiamato come organismo tecnico. È articolato in Commissioni o gruppi di lavoro d'Istituto e in Consigli di Intersezione (scuola dell'Infanzia). Il collegio dei docenti si riunisce a inizio di ogni anno scolastico o ogni qualvolta sia ritenuto opportuno dal dirigente scolastico o ne faccia richiesta almeno un terzo dei suoi membri, per deliberare sugli aspetti relativi all'educazione, formazione e istruzione. È convocato dalla coordinatrice con almeno cinque giorni di preavviso e si riunisce in orario di servizio fuori dall'orario d'insegnamento. Il collegio dei docenti può essere unitario o suddiviso, qualora dovesse essere necessario discutere e deliberare un qualche aspetto specifico riguardante un determinato settore scolastico (nido o infanzia). Elegge, nel suo seno, due docenti quali membri del comitato per la valutazione del servizio del personale docente nell'anno di prova. Secondo quanto indicato dall'art. 7 del testo unico del 1994 il collegio dei docenti è composto dal personale docente di ruolo e non di ruolo in servizio nell'istituto. Fanno altresì parte del collegio dei docenti gli insegnanti di sostegno. È presieduto dalla coordinatrice con precisa funzione di coordinamento: ciò deve escludere qualsiasi forma gerarchica/autoritaria in quanto il collegio è un organismo democratico dove il tutto avviene nel dialogo e nel confronto, concludendosi con una votazione. I compiti del Collegio dei Docenti sono definiti dal D.L. 297/94, ove si dice che il collegio dei docenti ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico dell'istituto, nel rispetto della libertà didattica e culturale di ogni singolo docente.

In particolare esso:

- cura l'elaborazione del piano dell'offerta formativa (PTOF) articolandolo nei suoi diversi progetti, individuando i docenti e le commissioni di lavoro che li realizzeranno in relazione agli indirizzi dati dal legale rappresentante della scuola paritaria al fine di adeguare i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare.
- formula proposte al legale rappresentante per la formazione, la composizione delle classi e l'assegnazione ad esse dei docenti, per la formulazione dell'orario delle lezioni e per lo svolgimento delle altre attività.

- valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica.
- adotta o promuove nell'ambito delle proprie competenze iniziative di sperimentazione.
- promuove iniziative di aggiornamento dei docenti dell'istituto.
- programma e attua le iniziative per il sostegno degli alunni portatori di handicap.
- tiene conto delle eventuali proposte e pareri dei consigli di intersezione.

Nella scuola paritaria non esiste la figura del dirigente scolastico. Esistono la figura del gestore e quella del coordinatore didattico. Vediamo in dettaglio: Direzione Generale per l'Organizzazione dei Servizi nel Territorio Ufficio I Prot. n.25 Roma, 11 gennaio 2002 Oggetto: Scuole paritarie: coordinamento delle attività educative e didattiche. In sede di valutazione dei requisiti necessari alle scuole non statali che chiedono la parità, si è posto ancora il problema della definizione della figura del "dirigente scolastico", quale è stata delineata nella lettera circolare n. 2753 del 16 maggio 2001, a proposito del responsabile della firma degli atti concernenti scrutini ed esami degli alunni nelle scuole elementari. Preciso che l'espressione "Dirigente scolastico", propria delle scuole statali e conseguenti al relativo ordinamento del personale, non determina alcun obbligo di equiparazione nelle scuole paritarie, è peraltro necessario ribadire che, nella logica dell'autonomia scolastica che si estende anche alle scuole non statali, la responsabilità di un coordinatore delle attività educative e didattiche è distinta dalla responsabilità della gestione. Pertanto, mentre nelle scuole dell'infanzia autorizzate, elementari parificate e secondarie legalmente riconosciute e pareggiate rimangono in vigore le norme del T.U. 297/1994, per le istituzioni che hanno ottenuto la parità, il coordinatore delle attività educative e didattiche nelle singole scuole è designato dal gestore nella propria responsabilità, avendo cura di avvalersi di personale che abbia adeguata qualificazione didattico-pedagogica e di segnalarne il nominativo con allegata fotocopia del documento di identità all'Ufficio territoriale a ciò incaricato dalle Direzioni Regionali.

In particolare il coordinatore didattico ha un carico di lavoro estremamente impegnativo perché:

- è responsabile del regolare e corretto svolgimento dell'attività scolastica;
- vigila sulla efficienza dei servizi tecnici ed amministrativi;
- collabora con il gestore per la efficiente organizzazione della scuola;
- promuove la partecipazione dei genitori alla vita della scuola;
- provvede, insieme alle docenti, alla compilazione, all'aggiornamento e alla realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa, ai sensi della normativa vigente (D.P.R. 275/99);
- cura la tenuta del registro delle iscrizioni degli alunni e dei registri dei verbali degli organi collegiali;
- vigila affinché le insegnanti compilino i registri delle sezioni e il portfolio delle competenze individuali;
- convoca e presiede gli organi collegiali previsti dal Regolamento della Scuola con riferimento agli aspetti educativi e didattici;
- coordina le attività di progettazione didattica e le iniziative finalizzate all'ampliamento dell'offerta formativa;
- propone al legale rappresentante iniziative di aggiornamento e formazione per il personale docente e non docente;
- partecipa con gli altri docenti alle attività di aggiornamento organizzate dalla FISM e/o da altre strutture operanti nell'ambito del "sistema educativo nazionale di istruzione e formazione" d'intesa col legale rappresentante;
- anima e incentiva la partecipazione al coordinamento territoriale;
- stimola e favorisce l'innovazione e la ricerca pedagogica;
- promuove e propone formule innovative nell'organizzazione della vita scolastica, allo scopo di rispondere sempre meglio ai bisogni del bambino e alle attese delle famiglie;
- propone e valuta iniziative finalizzate all'ampliamento dell'offerta formativa (progetti particolari, educazione ecologica, lingua straniera, ecc.);
- vigila sulla funzionalità dei servizi di trasporto e mensa per gli alunni;
- fornisce informazioni agli organismi statali preposti alla vigilanza in ordine alle scelte metodologiche e alle strategie didattiche attivate, sentito il legale rappresentante della scuola;

- promuove iniziative atte a favorire la partecipazione dei genitori alla vita della scuola;
- offre consulenza ai genitori e agli organismi gestionali della scuola;
- cura i rapporti con l'équipe medico-psico-pedagogica in presenza di alunni diversamente abili;
- cura la tenuta del protocollo generale della corrispondenza, nel caso in cui non risulti attivato apposito servizio di segreteria, di concerto con il legale rappresentante della scuola;
- relaziona al legale rappresentante della scuola in ordine alle materie di propria competenza;
- promuove, collabora e condivide con il gestore, iniziative a sostegno del progetto educativo della scuola ispirato ai principi della educazione cristiana.

Il Collegio docenti è l'organo collegiale nel quale vengono prese le più importanti decisioni riguardanti la scuola: dall'organizzazione didattica agli impegni di lavoro dei Docenti (unica categoria a poterlo fare insieme a quella dei medici!!!). Il primo (massimo secondo) collegio docenti dell'anno scolastico deve avere all'ordine del giorno l'aggiornamento del PTOF (Progetto) ed "il piano annuale delle attività" (Programmazione).

Il Collegio può essere convocato soltanto dal Coordinatore didattico. Lo si afferma con certezza. Per averne conferma, basta analizzare la diversità delle funzioni che l'ordinamento scolastico attualmente in vigore assegna alle disomogenee figure del Gestore e del Coordinatore didattico d'una scuola paritaria. Appare evidente, *in primis*, l'enfasi con la quale il Regolamento sulla parità scolastica (approvato con il Decreto Ministeriale n. 267 del 29 novembre 2007 -, alla lettera h dell'art.1) pone la nomina del Coordinatore didattico fra le condizioni, senza le quali non può essere concessa la parità alla scuola non statale. E questo perché l'attività formativa della scuola non si risolve in una semplice giustapposizione delle singole attività di insegnamento, ma si realizza in una dimensione collegiale, nella quale le specificità professionali degli insegnanti vengono orientate dall'azione del Coordinatore didattico verso le mete educative esplicitate nel Piano dell'Offerta Formativa. Ne discende che la prima e fondamentale caratterizzazione, che distingue la funzione del Coordinatore didattico da quella del Gestore

della scuola paritaria, è la competenza didattica, competenza questa, non richiesta affatto al Gestore, secondo quanto disposto dal Decreto Ministeriale n. 83 del 10 ottobre 2008. Parallelamente si potrà constatare come tale decreto non contempli alcun requisito, a parte il godimento dei diritti civili e politici, in capo al Gestore, al quale non viene richiesto neppure il possesso di un determinato titolo di studio o professionale: può assumerne le funzioni un Premio Nobel, come pure un sacrestano. Quindi diventa fondamentale la sintonia tra il gestore e la coordinatrice nella vita della scuola paritaria. La competizione o la divergenza di vedute si traduce in un conflitto che scompagina tutta la scuola e destabilizza il clima il lavoro dei docenti e di tutto il personale. Le linee guida e gli obiettivi facili da dichiarare e condividere si scontrano poi nella pratica e nell'organizzazione quotidiana della scuola. Qualsiasi cambiamento richiesto dal gestore deve tener conto della libertà di insegnamento e con le competenze del collegio docenti, organo democratico che delibera autonomamente. Pertanto a fare la scuola sono le docenti e il collegio docenti. Il gestore a livello didattico non conta e non può imporre scelte diverse da quelle deliberate dal collegio docenti in materia di didattica ed insegnamento.

E' chiaro a questo punto che il potere del gestore nell'orientare l'attività didattica nell'ambito dell'autonomia concessa alla scuola è pari a zero. Tutte le dichiarazioni, gli intenti, le linee guida e gli obiettivi si fermano al collo di bottiglia del collegio docenti, che in autonomia e in piena libertà decide quanto applicare, seguire o ignorare il tutto. Ecco allora che la qualità delle persone che svolgono la funzione docente è fondamentale e determinante. Cosa è possibile fare se l'insegnante libera nella docenza (giusto) è carente come impegno passione e competenza? Se l'insegnante è anziana e non si aggiorna? Se l'insegnante non mostra empatia e gentilezza? Se la formazione in servizio non viene condivisa? Il D. L. 297/94 afferma infatti che, ai docenti è garantita la "libertà di insegnamento come autonomia didattica e come libera espressione culturale" ma, l'esercizio della stessa "è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni". Da ciò si evince chiaramente che la libertà di insegnamento è finalizzata alla piena formazione della persona umana che non può prescindere dalla tutela del buon costume e dell'ordine pubblico costituzionale. L'art. 3 del D. L. 297/94, T.U. sull'istruzione, afferma

che la scuola è una comunità che interagisce con una più vasta comunità sociale e civile. L'idea di collegialità e di comunità educativa viene ribadita all'art. 1 del DPR 275/99 e nello specifico al comma 2 in cui si riconosce l'istituto scolastico, e non il singolo docente, quale espressione e depositario della libertà di insegnamento attraverso la definizione del piano dell'offerta formativa. Pertanto viene riconosciuto il ruolo degli organi collegiali nella definizione della didattica, tenuto conto della normativa e delle indicazioni ministeriali. Ciò vuol dire che il singolo docente può esprimere la propria autonomia didattica solo all'interno e in maniera coerente con quanto definito dalla normativa e dagli organi collegiali da cui il docente non può distaccarsi. La libertà di insegnamento dunque non è "fare ciò che si vuole", ma attuare le scelte didattiche entro dei limiti ben definiti. Del resto, le azioni autonome e personali del docente devono essere congrue, integrative e mai sostitutive rispetto a quanto definito collegialmente. Ciò che si chiede al docente è dunque la capacità di lavorare in squadra e di cooperare con l'intero sistema senza lasciarsi condizionare da scelte individualistiche e avulse da quanto stabilito dagli organi collegiali. Se un gestore comprime la libertà d'insegnamento e il pluralismo culturale, viene meno alla lettera e allo spirito complessivo delle nuove norme che intendono valorizzare le diversità ed evitare ogni atteggiamento centralistico e omologante. Anche perché ci sono progresso e crescita umana soltanto dove c'è l'interazione di persone, che esprimono scelte diverse e si arricchiscono spiritualmente e culturalmente grazie a queste diversità. Purtroppo, vi sono docenti che considerano la "libertà d'insegnamento" come sinonimo di "dentro la mia sezione faccio quello che mi pare". Contesto questo docente che applica il "*metodo x*" semplicemente perché non ne conosce o non ne ha mai sperimentati altri. Ma il gestore può solo promuovere la formazione dei propri docenti sulle metodologie didattiche, soprattutto su quelle più recenti e innovative: solo quando un docente avrà conosciuto e provato ad applicare varie metodologie, potrà scegliere davvero liberamente e con consapevolezza quale usare in determinati contesti classe, ed essere pronto a cambiare qualora non riscontrerà risultati adeguati nei bambini. Questa mi sembra l'interpretazione corretta del concetto di "libertà d'insegnamento". Ma è un'opinione che può rimanere tale per sempre e non è facile dimostrare che è la giusta pretesa. Un altro collo di bottiglia che ho sperimentato è l'autoreferenzialità. So che

scrivere di istruzione richiederebbe di disporre di una buona cultura almeno in scienze dell'educazione, quelle che in tutto il mondo da decenni hanno soppiantato la pedagogia. Bisognerebbe conoscere la psicologia dell'apprendimento, un po' di docimologia, un po' di ricerca educativa, sempre di scarso interesse nel nostro paese persino per la formazione dei docenti. Anche la mia cultura è scarsa, ma provo a cimentarmi dopo la recente esperienza. Chi osa aprire le porte della scuola, come provo a fare, altro non è che un profanatore del tempio e dei suoi sacerdoti. Se qualcuno l'ha dimenticato, a scuola si va con il corpo e la mente, il primo dovrebbe trovarsi a suo agio, la seconda andrebbe impiegata in un continuo allenamento. Raffaele Simone, il linguista, alcuni anni fa nel suo libro *"Presi nella rete. La mente ai tempi del web"* ha sottolineato come la tecnologia, modificando il nostro modo di comunicare, ha trasformato il nostro modo di usare il corpo e la mente. Il libro è del 2012 come le "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione", che sono legge dello stato. Ci sta scritto che lo scenario è così cambiato che l'apprendimento scolastico altro non è che una delle tante esperienze di formazione che bambini e adolescenti vivono e che spesso per acquisire competenze specifiche non vi è bisogno dei contesti scolastici. C'è anche scritto che le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, non dagli insegnanti e dai programmi, ma dal piccolo o dall'adolescente in carne ed ossa che hai di fronte, con cui dovresti stipulare un patto formativo per garantirgli l'originalità del suo percorso individuale come prescritto dalle stesse "Indicazioni nazionali". John Dewey ci ricorda che il fine dell'istruzione è quello di andare incontro alla società: *«Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale»*. È il mettersi dal punto di vista sociale che il nostro sistema di formazione non sa fare. Quando la società e con essa gli individui cambiano e l'istruzione resta immutata in se stessa, allora si crea il cortocircuito con i diritti delle persone, in particolare delle nuove generazioni, correndo il rischio di vendere merce avariata ai nostri giovani, come dimostrano le indagini nazionali e internazionali sul nostro sistema formativo. La scuola ha perso sempre più terreno rispetto alla rivoluzione spettacolare prodotta dalle nuove tecnologie della comunicazione e dallo sviluppo impetuoso della mediasfera. L'abbiamo toccato con mano con

l'emergenza della didattica digitale, della didattica a distanza. Tenersi al passo con un'evoluzione tecnologica e cognitiva inarrestabile è un enorme impegno. Purtroppo la scuola risponde guardando al passato, limitandosi a trasmettere un pacchetto ben delimitato di conoscenze, pochi ben definiti saperi, tenendosi alla larga da due meccanismi che oggi sono invece essenziali: il veloce processo di accrescimento della conoscenza e la diffusione di metodologie di accesso ai depositi della conoscenza. Invece di essere il luogo dell'incontro con la conoscenza e della sua prima elaborazione, la scuola si ripiega su se stessa difendendo cattedre, discipline e trasmissione del sapere, per proteggersi dalla conoscenza, dal suo fluire, dal suo accrescersi che preme alle sue porte. Non sappiamo pensare al nostro sistema scolastico in termini moderni, un sistema di istruzione che ormai da troppo tempo accusa una crisi profonda nei suoi moduli organizzativi e nelle sue strutture. Se ne discetta da decenni, ma non abbiamo ancora chiarito per quale idea di scuola debbano essere formati gli insegnanti, per quali finalità dell'istruzione sono chiamati a lavorare. Siamo tornati al divorzio tra scuola e società, non si tratta di una distanza di classe come nel passato, ma della distanza tra bisogni culturali diversi che determina una nuova forma di discriminazione tra chi può soddisfarli e chi no. La scuola si è chiusa in se stessa, nella sua autoreferenzialità. Il rischio è di rimanere stritolati tra la tentazione di un ritorno al centralismo amministrativo per insipienza, per l'assordante silenzio di una classe docente senza spessore sociale e professionale, e le ricette di intellettuali ben pensanti che finiscono per accumulare la loro supponenza all'ignoranza che la scuola è oggi accusata di produrre. Le docenti sono persone autoreferenziali, come i medici. Dal punto di vista della comunicazione, l'autoreferenzialità può limitare la capacità di ascolto attivo. Se una persona è costantemente concentrata su come le informazioni si applicano a sé stessa, potrebbe non essere in grado di comprendere pienamente o apprezzare le prospettive altrui. Questo può generare fraintendimenti o conflitti, soprattutto in contesti dove è fondamentale una collaborazione efficace e una comprensione reciproca. In ambito lavorativo, l'autoreferenzialità può portare a una minore efficacia nel lavoro di squadra. Nelle relazioni personali può causare tensioni o la sensazione che la persona auto-referente implica una costante focalizzazione su se stessa nel processo di interpretazione e reazione agli eventi esterni. Questa predisposizione può influenzare profon-

damente sia il pensiero che il comportamento di un individuo che non sia genuinamente interessato agli altri, ma solo a come gli eventi lo riguardino personalmente: un'esperienza frequente in questi tre anni di scuola dell'infanzia. Immaginiamo dunque una situazione lavorativa in cui un gestore critica il lavoro di gruppo durante una riunione, evidenziando la necessità di migliorare l'efficienza. Una persona non auto-referente potrebbe interpretare questa critica come un feedback costruttivo rivolto al team nel suo complesso. Probabilmente, si concentrerà su come contribuire al miglioramento del gruppo, suggerendo soluzioni pratiche o chiedendo specifici chiarimenti per capire come migliorare la propria parte di lavoro. Al contrario, una persona auto-referente potrebbe percepire la stessa critica come un attacco personale. Questa percezione può scatenare una serie di reazioni emotive, come un abbassamento dell'autostima o la necessità di difendersi o giustificarsi, anche quando il feedback era destinato all'intero gruppo e non specificatamente a lei. Questo esempio mette in luce come l'autoreferenzialità possa creare barriere nella comunicazione e nella collaborazione. Mentre la persona non auto-referente si orienta verso un obiettivo comune, contribuendo positivamente alla dinamica di gruppo, la persona auto-referente può rimanere intrappolata in una visione autocentrata che potenzialmente ostacola il progresso collettivo e personale. C'è un impatto significativo anche sulle relazioni interpersonali, spesso portando a conseguenze che influenzano la qualità delle interazioni tra persone. Di seguito, alcune delle principali ripercussioni:

- Comunicazione inefficace: poiché l'attenzione è prevalentemente concentrata su se stessi, le persone autoreferenziali possono non ascoltare attivamente o ignorare i punti di vista altrui. Questo può causare una comunicazione a senso unico, che limita la possibilità di scambio e crescita reciproca.
- Conflitti e tensioni: l'incapacità di vedere oltre il proprio punto di vista può portare a conflitti, soprattutto se l'individuo si sente frequentemente minacciato o criticato. Tali situazioni possono degenerare in litigi o risentimenti duraturi.
- Autostima altalenante: poiché le persone autoreferenziali tendono a percepire sconfitte e successi come strettamente legati a se stessi, la loro autostima può oscillare notevolmente in base agli eventi esterni. Questa

instabilità può rendere difficile mantenere relazioni stabili e positive.

- Ripetizione di esperienze personali come esempi: anche in contesti dove non sono pertinenti, le persone autoreferenziali possono continuare a parlare delle loro esperienze personali passate.

Da aggiungere da una prospettiva psicologica, l'autoreferenzialità può anche manifestarsi come espressione di insicurezza. In questi casi, le persone potrebbero essere portate a ricondurre tutto a sé stesse non per spavalderia, ma come un modo per ribadire la propria esistenza agli altri. Tale comportamento è spesso una strategia, consapevole o meno, per cercare conferme esterne della propria identità e del proprio valore, soprattutto in presenza di un'autostima vulnerabile. È importante notare anche che l'autoreferenzialità non è sinonimo di arroganza o presunzione. Al contrario, può essere una caratteristica di individui che, sentendosi marginalizzati o non ascoltati, ricorrono a questo modo di interagire per garantirsi attenzione e riconoscimento. L'autoreferente odia la valutazione. Forse si valuta poco e parla moltissimo di valutazione, ma il buon uso di questa è una meta ancora lontana. Valutare serve se è parte integrante di un disegno progettuale e decisionale coerente e se tutti gli attori possono apprezzare ricadute per loro significative; se ciò non avviene, lo sforzo richiesto non è ripagato, la motivazione viene meno e prevalgono logiche di adempimento burocratico, reazioni avverse, strumentalizzazioni conseguenti a impieghi distorti delle informazioni. Solo una valutazione competente e sostenibile può penetrare nel tessuto complesso del sistema scolastico e dare frutti durevoli nel tempo come strumento di miglioramento e sviluppo. *L'obiettivo è ancorare la valutazione alla quotidianità e alle varietà interne al sistema, affinché ne diventi punto di forza (Landri, Maccarini, 2016).* Abbiamo detto che il primo collegio docenti dell'anno, prima dell'inizio delle lezioni, delibera l'aggiornamento del ptof e la programmazione annuale. Del resto gli impegni di lavoro vanno decisi prima di realizzarli, proprio per poterli equamente e proficuamente distribuire; quindi anche tutte le attività connesse devono essere chiare e definite. Ciò vuol dire che gli impegni vanno quantificati e sottoposti al gestore. Questa in teoria è la prassi, ma a mio parere è un limite importante. Mi spiego un po' meglio. Le docenti si riuniscono sempre alcuni giorni prima dell'inizio dell'anno scolastico dei bambini e dedicano questo tempo alla sistemazione delle aule, alla progettazione e alla programmazione.

In considerazione del poco tempo a disposizione la progettazione e la programmazione si riducono a più o meno lunghi annunci di intenzioni e linee generali su un tema guida per tutto l'anno riservando la preparazione delle UDA in corso d'opera e in ogni caso mai prima della fine dell'anno. In sostanza i primi tre mesi scorrono con il ritmo lento di chi non ha ancora chiara la situazione del bambino e tenta di raccogliere informazioni. Generalmente i nuovi iscritti vengono distribuiti nelle varie sezioni esistenti per cui il tempo dell'osservazione si dilata per tanto tempo. In particolare al nido abbiamo tempi di inserimento troppo lunghi e frammentati con grosse difficoltà per i genitori. Inoltre non abbiamo avuto a giugno, a fine anno scolastico una profonda valutazione del gap fra il dichiarato ed il risultato. La Fism più volte ha richiamato ai fini della qualità del servizio un'attenta valutazione a fine anno dell'operato della scuola attraverso un ricco e chiaro questionario, scarsamente considerato da tutti e ritenuto un ulteriore carico burocratico. Ecco che torna il classico ritornello: "va bene come stiamo facendo da anni, cosa serve discutere sempre delle stesse cose" e il progetto qualità sfuma insieme al piano di miglioramento, che nella maggior parte dei casi si riduce a suggerire qualche miglioria ambientale come un distributore di acqua in più o qualcosa di analogo. La routine salva e uccide nello stesso tempo. Forse il collegio docenti potrebbe diventare un Team. Bisogna chiarire il significato dei termini per capire la differenza tra quelli che spesso sono considerati sinonimi:

GRUPPO: Etimologicamente deriva da "ammassare, riunire". Si vede subito che nel termine è carente l'identità. Gruppo in sé è sinonimo di mucchio e se anche in certi mondi il gruppo ha una sua identità, possiamo serenamente dire che non è la parola giusta. In un gruppo di lavoro, i membri sono indipendenti e la loro responsabilità è solo individuale.

SQUADRA: In italiano indica due cose: lo strumento da disegno e un gruppo di persone che ha uno scopo. Nasce prima lo strumento ed è proprio lo strumento per disegnare i quadrati. La squadra di persone nasce in tempo romano ed è il drappello di soldati addestrato a fare quadrato, cioè nel caso di attacco, i soldati si dispongono su quattro lati, ogni soldato dovrà fare il suo difendendo la sua area e dovrà fidarsi che gli altri facciano lo stesso. Solo così

ci sarà una possibilità di salvezza. Da allora *fare quadrato*, significa unirsi ancora di più nei momenti difficili. Il mondo sportivo conosce molto bene il nome e sul fare squadra, sul senso di appartenenza e di fiducia imposta tutto il suo lavoro. Fuori dal mondo sportivo però il termine è andato un po' fuori moda, vuoi per le concezioni negative legate allo *squadrismo* e vuoi perché la "squadra di lavoro" venne subito legata ai turni degli operai nelle fabbriche, diventando spersonalizzante. Da allora tutte le parole che indicano un gruppo di lavoro specifico sono di origine straniera.

TEAM: di fatto è la traduzione proprio di squadra. Il team si riconosce per la collaborazione allo stesso lavoro o perché ha in comune uno stesso fine. L'etimologia indica alla base parole come disegnare, condurre, portare. C'è quindi un obiettivo, una meta che spinge il team. Ma c'è anche un lato di coinvolgimento, perché la stessa parola indicava all'inizio la figliolata degli animali domestici da tiro. In un team i membri condividono una responsabilità congiunta e collaborano per la risoluzione dei problemi.

EQUIPE: è sinonimo francese di Team. Doppia origine da un lato una radice di navigazione, dall'altro una radice che indica *ordinare, predisporre*. Da qui l'insieme delle cose che servono per navigare sia come persone (equipaggio), sia come oggetti (equipaggiamento). Per i gruppi di lavoro non riusciamo più a usare equipaggio, che abbiamo vincolato al mondo navale, meglio equipe, che però riprendendo proprio l'identità dell'equipaggio, ha assunto i connotati della multi professionalità.

STAFF: L'etimologia indica *bastone*, inteso come segno di comando. Dovrebbe essere un gruppo di lavoro che sorregge l'azione di chi comanda attraverso azioni di controllo, ricerca, consiglio, ma non è responsabile della decisione ultima che rimane al capo. Si tratta quindi di un gruppo consiliare, propositivo e non deliberativo, che sostiene la dirigenza.

Dare il nome giusto alle cose è sempre segno di ordine. L'ordine non è un bene pieno in sé, perché una relazione asettica è di fatto molto ordinata, ma non piace molto. Però sono in molti a non comprendere la differenza tra un "team" e un "gruppo di lavoro". Sono due concetti apparentemente simili, ma che presentano delle chiare differenze. Come già accennato nella defini-

zione del significato di lavorare in team, per essere tale è necessaria la presenza di un obiettivo comune raggiungibile solo tramite la collaborazione dei componenti, mentre il successo di un gruppo di lavoro non è strettamente correlato alla collaborazione tra i membri. Inoltre in un gruppo di lavoro i risultati conseguiti dai singoli membri acquisiscono un'importanza maggiore, lavorando in un team i risultati personali vengono posti in secondo piano in favore dei risultati di gruppo. Si usa il termine *gruppo* per indicare un insieme di persone accomunate da funzioni, ambienti, sentimenti, ma che svolgono le loro azioni in maniera prevalentemente individuale, senza influenzarsi in maniera reciproca. Lavorare in un team significa anche stringere rapporti e interfacciarsi con individui in possesso di caratteristiche e competenze diverse dalle nostre. Questo elemento potrebbe risultare un grande vantaggio per i singoli membri del team, i quali anche attraverso una semplice contaminazione hanno la possibilità di uscire dalla loro bolla, confrontarsi con altre visioni di pensiero, vivere esperienze nuove ed essere stimolati dalle nuove piccole sfide che si presentano. Come sappiamo queste sono solo alcune delle modalità attraverso le quali possiamo acquisire e sviluppare nuove capacità trasversali utili non solo in campo lavorativo, ma anche nella vita personale. Un team, invece, è un insieme di due o più persone che interagiscono e si influenzano una con l'altra per raggiungere un obiettivo comune. Si può dire che l'obiettivo di un gruppo sia quello di condividere informazioni mentre quello di un team è di avere una performance collettiva, creando sinergie tra le persone che lavorano insieme. Un'altra differenza è che nel gruppo le competenze possono essere varie, mentre nel team è fondamentale che esse siano complementari. Un team è formato da persone che ragionano come un tutt'uno, cioè in termini di "*noi*". Chi ragiona pensando solo al proprio "*io*" ha un'attitudine estremamente indipendente, mentre chi ragiona pensando al "*tu*" ha una natura collaborativa. Sembrano differenze da poco, ma non lo sono perché l'essenza di un team è proprio tutta in quel "*noi*" ed è per questo che bisognerebbe partire unendo persone che hanno già la tendenza a ragionare in questi termini o che possono essere convinte a farlo. Chi è troppo individualista o evita di assumersi responsabilità è poco adatto a un lavoro in team.

I vantaggi di riuscire a creare un team sono innumerevoli:

- si incoraggiano creatività e innovazione;
- la motivazione tra le persone cresce;
- ci si diverte e si crea un senso di appartenenza;
- aumenta la soddisfazione per il lavoro svolto;
- migliorano le competenze;

Affinché i vantaggi siano davvero importanti occorre che

- si creino forti legami tra le persone che appartengono al team;
- i contributi al lavoro collettivo arrivino da ogni membro;
- ci siano incontri regolari, formali o informali, per discutere;
- ci sia un flusso libero e costante di informazioni e di comunicazioni;
- si lasci alle persone la libertà necessaria a operare bene all'interno;
- ci sia la disponibilità da parte di tutti di cambiare un piano;
- ci siano indicatori riconosciuti da tutti i membri del team per verificare il livello di performance del lavoro svolto;
- si mantenga sempre vivo l'entusiasmo;
- si faccia tutto il necessario per ricordare che ogni persona è importante all'interno del team e dimostrare che è davvero così;
- si diventi buoni ascoltatori;
- si evitino le polemiche inutili;
- ci si mantenga genuinamente interessati agli altri;
- si faccia in modo che nessun membro del team pensi che le sue esigenze e aspirazioni non interessino agli altri;
- ci si concentri sul fatto che tutti devono essere liberi di esprimersi;
- si eviti la competizione fine a se stessa;

Spesso, tra i collaboratori che lavorano in team si riscontra non tanto una mancanza di comunicazione, quanto una errata o insufficiente condivisione delle informazioni. Questo capita soprattutto quando un membro deve comunicare determinate informazioni che per lui sembrano scontate, avendo determinate conoscenze ed esperienze, mentre l'interlocutore non comprende a pieno cosa voglia dire: la cosiddetta asimmetria formativa. Questo porta molte volte a fraintendimenti, errori e perdite di tempo ed energia. Avere rispetto per i colleghi che lavorano in team con te e del loro lavoro è uno dei requisiti fondamentali. Lavorare in team significa anche anteporre il

bene comune ai propri vantaggi. La collaborazione tra i membri e il raggiungimento dell'obiettivo comune sono quindi i due elementi peculiari del saper lavorare in team. Lavorare in team è una sfida continua, perché talvolta è già dura lavorare da soli, immaginiamo quando il risultato finale dipende dal lavoro armonico e coordinato di più persone. Tuttavia, come in ogni cosa, è questione di abitudine e di seguire qualche piccola regola che con il tempo verrà naturale applicare.

Condividere idee, spunti, riflessioni, proposte, dubbi e timori, informare gli altri sul proprio operato e tenersi informati su quello altrui sono atteggiamenti essenziali per riuscire a fare in modo che ogni attività sia perfettamente integrata con le altre. Tante persone significa tante teste, e quindi tante esigenze, tante necessità, tanti modi di lavorare differenti e tante strategie operative. Questo implica tolleranza, flessibilità e capacità di adattamento. Non è detto che il nostro personale punto di vista sia quello più giusto e lavorare in gruppo è sicuramente uno spunto per metterlo in discussione.

Una volta sottolineato cosa significa lavorare in team, occorre anche chiarire il suo opposto e sfatare alcuni dei falsi miti che accompagnano il team:

- lavorare all'interno di un gruppo non vuol dire sfuggire alle proprie responsabilità;
- collaborare con i colleghi non significa essere una persona insicura;
- scegliere di condividere il proprio lavoro e i propri risultati con gli altri non è segno di mancanza di ambizione.

Bisogna sfatare questo tipo di mentalità che spesso risulta tossica. Lavorare in team è il modo migliore per sommare tutti i talenti a disposizione e raggiungere obiettivi altrimenti insperati aumentando la capacità di risolvere problemi. Nel 1976 Mac Crimmon e Taylor, all'interno di uno studio sulla progettazione dei sistemi di pianificazione strategica e dell'elaborazione cognitiva, hanno definito il sorgere di un problema come un gap tra lo stato attuale e quello desiderato. Secondo questa definizione, il problem solving è quindi il processo che permette di passare da uno stato all'altro trovando soluzioni alternative. La capacità di analisi e risoluzione dei problemi è una competenza trasversale, che può essere affinata ed allenata come un qualsiasi altro processo mentale, senza rischiare di farsi bloccare dall'ansia e

dalla paura di non farcela. Il problem solving non descrive semplicemente la capacità di risolvere problemi, ma anche di farlo in modo pratico ed efficace. Una docente che possiede questa competenza, infatti, dimostra una spiccata capacità nell'analizzare in modo lucido le situazioni che si trova a fronteggiare. Riesce a vagliare le diverse soluzioni possibili e trovare la soluzione migliore senza farsi prendere dal panico e dallo stress. E' possibile immaginare che il collegio docenti diventi un team con capacità di problema solving?

DIDATTICA TECNOLOGICA

*"C'è vero progresso
solo quando i vantaggi di una nuova tecnologia
diventano per tutti."
(Henry Ford)*

Gli oggetti della tecnologia hanno ormai definitivamente pervaso le nostre vite, ad un livello che prevede sempre meno ambiti di esclusione o anche di semplice limitazione del loro utilizzo, in alcuni casi della loro indiscutibile invadenza. Parlare di tecnologia in questa fase storica e culturale dovrebbe prevedere quindi ampie premesse e lunghe integrazioni storiche e richiederebbe solo per una simile introduzione uno spazio decisamente superiore a quanto previsto per questa breve proposta di riflessione.

Dimentichiamoci quindi per un attimo come il periodo da cui emerge il concetto di tecnologia didattica si riferisca all'inizio del secolo scorso, e annotiamo semplicemente come l'ottimismo incondizionato per tale ambito di studi e ricerca sviluppatosi negli anni sessanta abbia saputo progredire sino alle soglie della seconda decade del terzo millennio. Nel corso dell'ultimo decennio sono invece iniziati ad emergere problemi potenzialmente molto più seri che non i semplici dubbi e i periodici ritorni ad approcci neo luddisti o comunque conservativi, cui ci siamo abituati sin dai primi anni novanta. Dalla rivoluzione tecno didattica non ancora conclusasi, ma partita appunto alla fine degli anni sessanta dai laboratori del MIT grazie alla tartaruga di Logo, sino alle oltre 80.000 App attualmente disponibili nella categoria educational del più celebrato Marketplace digitale, il passo è stato decisamente breve. E forse proprio nella recente accelerazione dell'ultimo decennio, sostenuta prima di tutto dal diffondersi di tablet e smartphone, potremmo trovare le cause di alcune delle criticità, così come la fonte di nuove opportunità. Perché nel 2025, dopo quasi un secolo di tecnologie didattiche, quello di cui potremmo dirci comunque piuttosto sicuri, riguarda **il fatto che le scuole sono rimaste per la grandissima parte identiche a loro stesse, sia per quanto riguarda lo spazio didattico in senso generale, sia rispetto alla didattica vera e propria.** Un'immobilità che, volendo, riferisce a tempi di gran lunga anteriori a quelli della nascita ufficiale delle scienze dell'educazione e dell'emergere del discorso sulle tecnologie didattiche. Non avendo, anche in questo caso, l'opportunità di poter introdurre i necessari e più articolati ragionamenti sull'enorme complessità dei cambiamenti macroscopici del sistema formativo a due livelli altamente sinergici quali edilizia e legislazione scolastica concludiamo rapidamente questa breve, ma necessaria contestualizzazione. Per quanto semplicistico possa suonare, quello su cui andremo a concentrarci è descrivibile esattamente come "lo spazio delle tecno

logie nello spazio didattico”, cioè il ruolo ambientale di tutti quegli oggetti, pratiche, modelli, che hanno invaso il sistema formativo e ultimamente le nostre vite. Per fare con la tecnologia, si tratti di attività formativa strutturata o di più semplice passatempo, abbiamo infatti bisogno prima di tutto di uno strumento concreto. In realtà, per molti passatempi tecnologici o sedicenti tali, il problema sembra esser diventato esattamente l’opposto della scarsa applicazione, ovvero un problema di crescente dipendenza da schermi, da App ecc. In ogni caso la tecnologia ci condurrà sempre e comunque in luoghi specifici e molto differenti dal nostro contesto spaziale di riferimento. Con l’arrivo dei cosiddetti smartphone la nostra presenza fisica nel mondo e quella virtuale nello spazio digitale hanno raggiunto livelli di concorrenza reciproca. Questo non vale ancora per il “tempo scolastico” in quanto tale, ma inizia sicuramente a valere per il resto della giornata a livello globale. Prima di interrogarci sullo spazio che le tecnologie occupano in ambito formativo dobbiamo evidenziare quanto stanno guadagnando nell’immaginario delle giovani generazioni e quanto il sapere stesso, per molteplici ragioni, stia subendo attacchi sempre più preoccupanti proprio da tecnologie che potrebbero e dovrebbero promuoverlo, migliorarlo, aumentarlo. Ma a noi, perlomeno qui ed ora, interessa soprattutto lo spazio vero e proprio, il dove/come/cosa di quelle tecnologie. Tecnologie che si auspica possano risultare efficaci nel fornire sostegno e promozione a percorsi formativi di valore, non semplicemente innovativi o al passo coi tempi. Se la tecnologia pervade la vita di chiunque, dovremmo avere moltissime e più che ottime ragioni per affrontare con estrema attenzione i modelli con cui viene introdotta nel sistema formativo, modelli che per quanto appena sintetizzato, non possono che implicare a livello strutturale il concetto di spazio in senso quanto mai ampio e articolato. Dove mettiamo tali e quali strumenti, come li usiamo e quando, ma anche e soprattutto per quanto tempo? Come potremmo configurare, vista la portabilità raggiunta da strumenti e connessioni, lo spazio e gli spazi fisici della scuola e delle classi come di tutti gli ambienti interni ed esterni, per meglio sfruttare l’enorme potenziale introdotto dalla rivoluzione digitale prima e da quella del Web a seguire? Proviamo quindi ad affrontare almeno parte delle molteplici questioni introdotte dall’evoluzione tecnologica, con particolare attenzione a quanto accaduto a seguito della diffusione pervasiva del Web, sostenuta da una serie di stru-

menti sempre più sofisticati e con cui le ultime generazioni hanno iniziato ad interagire sin dalla prima infanzia: strumenti tecnologici che daremo sempre più spesso per scontati, anche in ambito formativo. Dato che non potremo discutere approfonditamente degli innumerevoli aspetti specifici legati alle infinite possibilità di riconfigurazione della più classica aula, ed ancor meno delle sue possibili evoluzioni architettoniche scegliamo d'introdurre un approccio il più possibile sintetico e generale. Tentiamo una proposta legata ad alcuni dei concetti strutturali della didattica con le tecnologie e alle strategie con cui provare ad adattarne aspetti specifici. Qualcosa che si possa fare praticamente ovunque, o quasi, avendo però ben chiaro quanto sia importante che lo spazio scolastico si evolva anche grazie alle tecnologie, ma ricordando come luce, fruibilità di luoghi e arredi, modularità intelligente, restino superiori per valore ed importanza rispetto ad ogni dispositivo didattico digitale. Per cambiare il rapporto tra spazio ed apprendimento anche grazie alle tecnologie non abbiamo oggettivamente bisogno di grandi risorse economiche e neppure di particolari capacità progettuali. Basti pensare alle enormi possibilità degli attuali personal media e di quei potentissimi computer tascabili, chiamati smartphone e tablet. E se dovessimo trovarci nell'ormai improbabile situazione per cui la nostra scuola, classe, spazio formativo dispongano soltanto di un vecchio apparato informatico tradizionale, un PC con monitor e altre eventuali periferiche, non disperiamo perché tale strumento è sufficiente ed adattabile. La prima fondamentale considerazione non potrà che far riferimento all'età dei partecipanti. Infatti la società contemporanea è giunta ad un livello tale di simbiosi con le tecnologie digitali da giustificare politiche d'introduzione precoce alla relazione con gli schermi. Programmi di varia tipologia e con differenti strutture teoriche ed operative sono infatti emersi nel corso dell'ultimo decennio e proposti a bambini e bambine tra i due e i tre anni. Il programma Screen Smart, tra i più celebri ed apprezzati nel suo campo emerge ad esempio da oltre due decenni di lavoro e dall'esperienza del festival del cinema per l'infanzia di Chicago e viene offerto a partire dai due anni d'età. Premesso, quindi, che già il setting (uso del tablet) della scuola dell'infanzia potrebbe prevedere percorsi specifici legati quanto meno agli schermi e alle loro applicazioni contemporanee, è importante sottolineare come sia fondamentale che questo possa accadere sia in direzione educativa in senso più tradizionale riconducibile al classico curriculum, sia in

direzione di uno sviluppo ancora piuttosto nuovo che non dimentichi competenze quali: consapevolezza, spirito critico, capacità di scelta e di riflessione attiva, capacità di selezione di strumenti e contenuti anche in età molto precoce. In pratica, avendo a disposizione anche soltanto uno smartphone o un qualsiasi vecchio tablet, potremmo sviluppare diversi esperimenti con i bambini. Aggiungiamo che con un vecchio computer, un videoproiettore economico, un programma come il vecchio Paint, è possibile produrre molteplici opportunità di lavoro intenso, interessante, e molto divertente per bambini, bambine, e anche per i rispettivi insegnanti! Per capire come farlo accadere rispetto all'ambiente scolastico vero e proprio, sarà ovviamente necessario organizzarsi, ma anche per questo potremo cominciare da uno spazio sufficientemente grande e libero su cui proiettare la nostra tavolozza virtuale. Siamo sempre più circondati dalla tecnologia, meglio perciò attrezzarsi per darle un senso il prima possibile; sapendo che per farlo basteranno anche attività di meno di un'ora la settimana e che non saranno richieste particolari competenze tecniche oltre alla passione e alla voglia di provarci davvero. Passiamo rapidamente alla nostra proposta, applicabile in senso generale alla scuola, ampiamente ripensabile e rimodulabile, orientata ad una più efficace valorizzazione degli strumenti tecnologici in ambito formativo. Una cornice progettuale che permetta di evidenziare più nitidamente alcuni spazi privilegiati delle e per le tecnologie. Una serie di azioni molto semplici e che potremmo realmente cominciare ad attivare già da domani, senza doverci necessariamente procurare nulla di nuovo per farlo. Un semplice angolo, inteso in senso letterale, una piccola zona della classe sarebbero già più che perfetti, e potremmo dedicare facilmente moltissimi aggettivi a descriverne le possibili declinazioni. Avendo scelto però di formulare una proposta di livello base, pensata quindi come realmente praticabile ovunque e da chiunque, diciamo che volendo cominciare subito potremmo scegliere di farlo anche semplicemente a partire da una vecchia scatola. Un contenitore che potremo scegliere persino di costruirci, con del cartone, del legno, o qualunque altra risorsa noi si consideri adatta ai soggetti coinvolti nel processo. Processo che rappresenterà ovviamente un punto di partenza e non certo d'arrivo. Basta una banale ma utilissima scatola, ideale allo scopo d'avviare un progetto tecno didattico utile a tutti i livelli d'applicazione, siano essi ad alta, media, bassa tecnologia; adatta a tutti i livelli scolastici,

utile a partire dal primo e sino all'ultimo giorno di scuola. La scatola, o l'angolo che potrà contenere tutte le eventuali scatole successive di cui potremmo avere bisogno nel corso dell'evolversi del progetto, servirà a raccogliere ed utilizzare in modo focalizzato e strutturato, preparato, alcuni semplici materiali destinati a sostenere le nostre nuove proposte tecnologiche. Che si tratti di materiale elettrico ed elettronico non importerà più di tanto, l'importante sarà concepire questo ambito operativo come luogo delle tecnologie di base, quelle che gli studenti contemporanei danno semplicemente per scontate, ma che stanno letteralmente dimenticando. Che si usino penne e pastelli a cera, o che si ritagli carta e tessuto, lo scopo della nostra scatola e d'ogni tipo di risorsa a "bassa tecnologia", rimane quello di usare le mani per fare. Ricordandoci sempre che la tecnologia si riferisce non solo a quanto emerso dall'era digitale, informatica e elettronica, avremo la sicurezza di poter cominciare davvero da qualunque oggetto o strumento a nostra disposizione per sviluppare la nostra scatola. Con altrettanta consapevolezza della necessità d'impegnarsi molto di più per coinvolgere un bimbo di cinque anni, rispetto a quanto sufficiente per affascinare un bimbo o una bimba di tre anni. Avendo fiducia nel valore di un simile processo ci vorrà pochissimo tempo per scoprire come la scatola contenente un caccia-vite, una manciata di viti, una scheda possano trasformare il chiasso infernale di cui è capace una classe, nella tranquillità di un ritiro monastico, dove la concentrazione degli astanti sembra potersi quasi toccare con mano. Silenzio, concentrazione, distacco operoso e entusiastica tranquillità non sono per nulla aspettative esagerate, ma quello che normalmente si produce giocando bene la carta della tecnologia e del fare, concreto e tangibile. Operando una sintesi forse un po' eccessiva, ma necessaria, potremmo concludere ribadendo come una semplice scatola di cartone di medie o grandi dimensioni, da riempire progressivamente con oggetti di vario tipo con cui sia possibile fare concretamente diverse cose, andrà davvero benissimo allo scopo di avviare una progressione operativa che valorizzi sinergicamente spazio e potenziale didattico della tecnologia. Se poi la nostra scatola troverà un bell'angolo dove poter essere riposta, ancor meglio. Potremo costruirla in diversi modi e con livelli crescenti di complessità e integrazione tecnologica (dagli utensili manuali sino a quelli elettrici di varia tipologia). La scatola, soprattutto se pensata sin dall'inizio per risultare robusta e durevole, potrà

rappresentare un ottimo oggetto di commiato dal ciclo formativo, e seguire lo studente come ricordo tangibile, potenzialmente ancora utile, del proprio percorso scolastico. Tra bassa e alta tecnologia non è facile descrivere una vera e propria via di mezzo. Esempio di bassa tecnologia risulta essere il classico Lego, così come tutti i giochi di costruzione più in generale, e le innumerevoli attività che potremo svolgere con utensili manuali o elettrificati. Se una stampante 3D non potrà ovviamente che far parte degli strumenti ad alta tecnologia, un trapano o un traforo elettrico, per bambine e bambini contemporanei difficilmente riusciranno a sembrare moderni. Un po' vecchi, magari, ma non per questo meno utili ed affascinanti se ben introdotti e correttamente proposti loro. Qui le mani dovranno servire funzioni necessariamente più articolate ed anche più complesse e, volendo, difficili, persino un po' rischiose. Un trapano elettrico non è certo strumento da prendere alla leggera, ma bambini e bambine di cinque anni sono già perfettamente in grado di gestirlo, se opportunamente introdotti al suo utilizzo. Sempre per la nostra scatola a bassa tecnologia, anche il fatto di portare un semplice tostapane in una classe, e con l'aiuto di quest'ultimo confezionare una fantastica merenda autoprodotta per la classe, diventa qualcosa di molto stimolante. Una macchina da cucire, una vecchia radio, un registratore o un giradischi potranno sostenere attività impegnative e gratificanti; oltre che didatticamente efficaci e perfettamente collegabili ai più diversi contesti e ambiti curriculari. Giocattoli elettrificati di vario tipo, dalla bambola parlante sino al modellino radiocomandato, passando per giocattoli musicali o d'ogni altra natura, potranno essere smontati e utilizzati per rimontarli in forme molto differenti da quella iniziale. In questo luogo di transizione saranno ancora e prima di tutto le mani ad essere al centro dell'azione, ma il potenziale che potranno esprimere risulterà necessariamente amplificato come nel caso degli utensili o degli strumenti elettrici. Anche il livello progettuale dovrà di conseguenza scalare ad un grado superiore. Andrebbe inoltre evidenziato come le tecnologie medie risultino ancora come di gran lunga le più pervasive, basti ad esempio pensare alla radio e alla sua diffusione a livello planetario, e proprio per questo dovrebbero essere stimolo d'azione e riflessione attiva. Pensando ad esempio come proprio la radio, ed ancor più la televisione, stiano attualmente rinascendo a nuova vita grazie all'integrazione con le tecnologie più recenti e in particolare con il Web. Cosa intendia-

mo oggi per alta tecnologia? Abbiamo davvero capito cosa implichi la rivoluzione digitale di cui sentiamo parlare, rivoluzione ben lungi dall'essersi conclusa? Siamo sicuri che tutte quelle ore passate davanti ad uno schermo, ormai sempre più spesso anche per imparare in contesti formali, siano realmente utili ai nostri figli? Non sarebbe il caso di saperci e saper porre dei limiti al dilagare del virtuale nelle nostre vite reali, ancor prima in quelle di giovani e giovanissimi? Non potendo rispondere a nessuna di queste domande annotiamo soltanto che quello dell'alta tecnologia dovrebbe essere uno spazio assolutamente speciale. Un luogo, dove l'attenzione a rischi ed opportunità, possa dirsi quanto se non addirittura più alta rispetto a quella destinata a quel trapano elettrico cui si faceva riferimento. Le tecnologie digitali non offrono infatti soltanto vantaggi innegabili ed inedite possibilità didattiche e formative, ma anche molteplici rischi legati sia ai modelli di utilizzo, sia ai contenuti veri e propri. Le incredibili risorse a nostra disposizione se usate bene, aprono davvero nuovi mondi in cui imparare, giocare in modo intelligente, scoprire infinite cose. D'altro canto, se sottovalutate possono portare a pratiche non solo potenzialmente controproducenti, ma realmente pericolose: proprio per questo sempre più attentamente monitorate a vari livelli. Le dipendenze da cellulare, da videogiochi e persino da selfie, sono infatti solo alcune delle discussioni più frequenti nei contesti di riferimento legati all'infanzia quali pediatria, psicologia dell'età evolutiva, oltre alle amministrazioni formative a tutti i livelli. Ignorare il fatto che esistono numerosi rischi, non soltanto molteplici opportunità, introdotti dalle nuove tecnologie, sarebbe quindi inutile e poco lungimirante. Anche perché conoscendone meglio i limiti, potremo fare un uso migliore delle incredibili risorse a nostra disposizione. Che sia un vecchio trapano, il classico coltellino svizzero, o uno scintillante smartphone di ultima generazione, quello che ci serve davvero è saperlo usare come si deve. Il *come si deve* di uno smartphone non è poi di così facile identificazione. Perciò, come risolvere in modo sintetico e soprattutto pratico la questione dello spazio per l'alta tecnologia? Semplice, avendo un progetto per usarla in modo davvero utile, efficace, realmente individualizzato. Che sia un vecchio tablet, utilizzato per comparare una fiaba in versione cartacea con una multimediale oppure un ancor più vecchio computer tradizionale con l'ormai quasi preistorico Paint, poco importa. Il valore fondante la nostra proposta si riferisce all'aver chiaro

cosa aspiriamo a fare, concretamente, con quella specifica risorsa tecnologica. Aggiungere la programmazione informatica, motori e sensori alle costruzioni Lego, descrive una perfetta transizione da media ad alta tecnologia, un continuum logico ed operativo che potrebbe cambiare moltissimo la percezione tanto della tecnologia, quanto dell'apprendimento e del concetto stesso di gioco nei partecipanti. Se però non abbiamo a disposizione Lego, materiale per la robotica educativa o un computer anche datato, il nostro cellulare, magari quello che abbiamo appena sostituito con un modello più recente ed evoluto, potrebbe far comunque al caso nostro. I cellulari contemporanei non sono da tempo solo dei semplici telefoni, ma veri e propri personal computer in miniatura, minuscoli calcolatori multimediali in grado di effettuare anche telefonate. Una App con cui disegnare, un gioco intelligente con cui passare a turno alcuni minuti, sia come pausa, sia come vera e propria attività strutturata a deriva curricolare, saranno quindi ottimi spunti da cui partire. Rimane il fatto che, in ogni classe e setting formativo contemporaneo, un computer tradizionale, con stampante a colori, accesso al Web e accessori intelligenti ed economici, come ad esempio una semplice plastificatrice o un microscopio digitale, dovrebbero sempre e comunque trovar posto. Un vecchio PC e molti altri oggetti che consideriamo magari già "obsoleti", potranno dimostrarsi eccellenti risorse hi-tech da inserire nella nostra scatola delle tecnologie, nel nostro angolo tecnologico, nel nostro spazio mentale e operativo di insegnanti attivi, critici, contemporanei. Immagino il futuro con speranza. Mi auguro che, oltre ai precedenti citati pedagogisti si aggiunga qualche nome nuovo come: il prof Cesare Rivoltella, Chiara Panciroli, Bartolini e altri di INDIRE. L'insegnante deve comprendere l'importanza nella didattica dell'innovazione e dell'uso di strumenti, tecnologie e metodologie nuove, per interpretare la contemporaneità e fornire gli strumenti per entrarci da protagonisti. Dal punto di vista della formazione, meglio dal punto di vista professionale, dobbiamo riportare il sapere scolastico a una visione che combini la teoria alla pratica, ma anche riqualificare lo status dell'insegnante come professionista e intellettuale autorevole. Ma quanto sono tecnologiche le docenti e quanto in grado di utilizzare l'esistente materiale digitale? Difficile discutere di quanto non si conosce ed ancora più difficile parlare di tempo della scuola.

TEMPO DELLA SCUOLA

*Il tempo spesso è puntuale nel farci capire molte cose in ritardo.
In ogni caso non rinunciare ad un sogno
solo perché pensi che ti ci vorrà troppo tempo per realizzarlo.*

E' rappresentato dalla durata giornaliera (settimanale, mensile o per qualsiasi altra unità temporale) in cui la scuola mette a disposizione i suoi servizi per gli utenti. Può essere calcolato in ore di apertura giornaliera, in giorni per anno (come prevede al momento la normativa sul calendario scolastico), in settimane e si caratterizza anche in tempi come:

❖ *Tempo della scuola*

Normalmente esso è maggiore del tempo del curriculum in quanto comprende anche i servizi integrativi progettati dall'unità scolastica con risorse proprie o mediante opportuni accordi con le agenzie educative del territorio. Si tratta di quelle ipotesi di "scuola aperta" che sono state caldeggiate dal Ministero della P.I. anche con opportune convenzioni con il mondo sportivo, le agenzie per i beni ambientali, culturali e museali, gli Enti Locali e le Regioni, il mondo della produzione e del lavoro. Con l'avvento dell'autonomia le opportunità di ampliamento del tempo scuola, possono essere accese anche dalle singole scuole o da reti di esse. Va precisato che in questa area è possibile, escluse le scuole paritarie, ricorrere a finanziamenti ulteriori, sia sulla base di leggi nazionali (ad esempio la L. 285/97 sulla tutela dell'infanzia), sia di leggi regionali, sia, infine, di direttive della Unione Europea (ad esempio il Fondo Sociale Europeo).

❖ *Tempo del curriculum*

Rappresenta la parte vincolante del tempo "dovuto" da ciascun istituto. E' diverso a seconda degli ordini e gradi scolastici e riguarda la quantità di ore stabilite dalla norma entro cui si svolgono le attività didattiche vere e proprie (lezioni, esercitazioni, ricerche, verifiche ecc.). Con la possibilità di stabilire accordi, convenzioni e contratti con agenzie esterne è possibile riprogettare le durate sia del tempo della scuola che di quello del curriculum. I problemi riguardano le opportunità, le risorse umane e materiali di cui ogni scuola è in grado di disporre.

❖ *Tempo dell'insegnare*

La mancanza di una "cultura didattica" dei tempi scolastici determina la immediata identificazione degli stessi con l'insegnamento, trascurando il possibile raccordo con i processi ed i ritmi di apprendimento degli alunni. Il tempo dell'insegnamento non ha a che fare solo con le durate, ma anche con i processi di apprendimento come attenzione, motivazione e memoria degli alunni. La progettazione, in questo campo, necessita di procedimenti a suo

tempo definiti dallo schema generale della Carta dei Servizi, che fa riferimento al contratto formativo, ovvero alle modalità con cui responsabilizzare reciprocamente insegnanti, genitori ed alunni intorno ai compiti di apprendimento che la comunità si attende dagli studenti. Tuttavia per fare questo è necessario che l'unità scolastica disponga di un curriculum di scuola, ovvero di un corso di studi definito e condiviso sia dai docenti che dai genitori. A sua volta il curriculum di scuola richiede accordi metodologici all'interno dei Docenti, ovvero una progettazione didattica coerente e coesa ed una documentazione dei processi di insegnamento tale da assicurare trasparenza e comprensibilità da parte degli utenti del servizio scolastico.

❖ *Tempo dell'apprendere*

Se ci chiediamo quali siano nella scuola dell'infanzia le attività di apprendimento concesse ai bambini scopriremo che sono in verità assai modeste, così come i tempi ad esse dedicate. Varrebbe forse la pena di organizzare l'insegnamento in modo tale che sia meno trasmissivo e regolativo, spostando l'attenzione della professionalità docente verso azioni di tutoring e regia dei processi cognitivi di ogni singolo bambino. Il tempo costituisce una risorsa fondamentale per lo sviluppo del curriculum affermano gli Orientamenti ancora nel lontano 1991...*"il tempo scolastico assume un'esplicita valenza pedagogica, il ritmo della giornata [deve] salvaguardare il benessere psicofisico, la percezione individuale del tempo, le scansioni temporali eviteranno le ripartizioni rigide, l'affaticamento, l'attenta considerazione dei tempi necessari, la diversa intensità di impegno, la corretta concertazione dei tempi "*. Cito per la seconda volta gli orientamenti del '91, pur conoscendo quelli più recenti, perché non sono ancora diventati realtà. Oggi si parla sovente di bisogno di "lentezza". Questo termine richiama la necessità di rispettare i tempi dei bambini. Richiama alla consapevolezza che lo sviluppo non è lineare, ma aritmico e asincrono, fatto di progressioni e regressioni. Vi è la necessità di non puntare troppo ad una scuola dei risultati, ma di privilegiare i processi. Si sottolinea anche l'opportunità di puntare più sui metodi che sui contenuti: non è tanto importante che i bambini acquisiscano determinate conoscenze e saperi, quanto piuttosto che abbiano fiducia nella loro curiosità e che imparino a cercare da soli, trovino, per così dire, la loro strada. Imparino ad imparare. Tutto questo è condivisibile, occorre però fare attenzione a non cadere in facili suggestioni. Il compito della scuola dell'in-

infanzia è di trasformare l'esperienza dei bambini facendola passare da un impulso disordinato e dispersivo a un ritmo ordinato e costruttivo, che favorisca la crescita. La scuola dell'infanzia aiuta il bambino ad organizzarsi e ad organizzare la realtà che gli sta intorno. Il bambino e la bambina debbono avere il loro tempo, tutto il loro tempo per potere interagire con il mondo che sta loro intorno, che è molto complicato e pieno di conflitti e di contraddizioni. Debbono, insomma, avere il tempo di agire e anche di stare a guardare prima di agire, di compiere delle azioni, ma anche di fermarsi ad osservare quello che fanno gli altri, di prendere delle decisioni, ma anche di fare marcia indietro se non si sentono sicuri o se le circostanze sembrano richiederlo. In una parola, le bambine e i bambini sono impegnati, soprattutto in questa fascia di età a costruirsi una base sicura. Spesso la giornata tipo nella scuola dell'infanzia è un tabù, intoccabile. E' un tempo che vivi uguale dal primo all'ultimo giorno, a parte il riposo pomeridiano che può non essere per tutti. Per tanti e non per tutti cambiare i tempi della giornata tipo risulta impossibile, inimmaginabile, sconvolgente. Passare del tempo in un'altra classe è evenienza straordinaria e legata alla mancanza di personale non certo come variazione del tempo scuola. Un tempo talmente codificato da sperare di ammalarsi per cambiare qualche ora della routine quotidiana. Per fortuna non sono più un bambino della scuola dell'infanzia.

SICUREZZA

*La vita è un processo in cui si deve costantemente scegliere
tra la sicurezza e il rischio per progredire e crescere.
Scegli di crescere almeno dieci volte al giorno.
(Abraham Maslow)*

Una scuola può considerarsi sicura quando rispetta un insieme di requisiti strutturali, impiantistici ed ambientali; quando al suo interno sono applicate e controllate un insieme di regole e quando è presente un coordinamento di soggetti che, a vario titolo, si impegnano a garantire le migliori condizioni di lavoro sotto il profilo della sicurezza. In più, una scuola è sicura quando tutti i soggetti che in essa lavorano e vivono conoscono ed adottano i comportamenti più idonei per la sicurezza di tutti. Nel 1994 è stato emanato il D.Lgs. 626 di valenza europea, in quanto è il risultato di otto direttive comunitarie. Tale decreto fissa i limiti minimi di sicurezza ed in particolare detta le regole per un'organizzazione della sicurezza negli ambienti di lavoro, compresi gli ambienti scolastici, come successivamente specificato dal Decreto ministeriale 382 del 1998. Il decreto 626 del 1994 è stato sottoposto a successive modifiche. L'ultima, attualmente in vigore, è il Decreto legislativo n. 81 del 2008, noto anche come Testo unico in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro. Il D.lgs 81/2008 è stato successivamente integrato dal D.lgs. n. 106 del 3 agosto 2009. Il Decreto legge n. 48 del 4 maggio 2023 in materia di lavoro, pubblicato sulla Gazzetta ufficiale Serie Generale n. 103 del 4 maggio 2023 ed entrato in vigore il 5 maggio 2023, all'articolo 14 integra in modo significativo alcuni articoli del c.d. Testo Unico di Salute e Sicurezza sul Lavoro, il D.Lgs. n. 81/2008. All'atto della formazione delle classi una delle prime verifiche che il gestore della scuola, nella sua qualità di datore di lavoro ai fini della sicurezza, deve effettuare è quella relativa al rispetto dei parametri previsti da varie norme che impongono limiti all'affollamento delle aule scolastiche. In riferimento alla funzionalità didattica il DM prevede i seguenti standard minimi di superficie: scuola dell'infanzia mq/alunno 1,80 per garantire condizioni igienico-sanitarie compatibili con l'attività didattica. Inoltre l'altezza dei soffitti delle aule non può essere inferiore a 3 metri. Pur sembrando datate, queste disposizioni tecniche risultano ancora in vigore. Gli standard abitativi descritti determinano una cubatura di aria pro-capite adeguata che, se non viene rispettata, può causare danni alla salute per un non corretto ricambio d'aria. Inoltre la loro inosservanza comporta la decadenza dalla validità del certificato di agibilità e del certificato di prevenzione incendi rilasciati sulla base della effettiva planimetria e delle dimensioni delle aule e della scuola. I vincoli normativi e l'immobilismo degli enti proprietari degli edifici non liberano il gestore dalle responsabilità di datore di

lavoro, che comunque deve tutelare la salute e la sicurezza degli alunni e del personale, rispondendo perfino sul piano penale della eventuale inosservanza delle leggi. Gli asili nido e le scuole dell'infanzia sono luoghi che necessitano di grande attenzione da parte di chi li gestisce e di chi ci lavora. Ogni giorno le famiglie affidano i propri bambini alle cure delle educatrici e gli ambienti all'interno dei quali i bambini passano le proprie giornate non devono essere fonti di pericolo. Questo non solo per loro, ma anche per tutte le figure professionali che vi operano all'interno. Tutelare la sicurezza nella scuola comprende una serie di attenzioni che devono essere messe in pratica dal titolare:

- individuazione dei rischi presenti nell'ambiente di lavoro;
- redazione del documento di valutazione dei rischi;
- nomina dei responsabili del primo soccorso e delle emergenze e del responsabile del servizio prevenzione e protezione (RSPP);
- nomina del medico competente per la sorveglianza sanitaria;
- formazione e informazione sulla sicurezza per tutti i lavoratori.

Di fatto, dunque, in una scuola dell'infanzia devono essere rispettate le stesse procedure delle altre aziende in materia di sicurezza, dal momento che i rischi presenti in queste attività sono comuni ad altre attività. Rischi presenti in una scuola dell'infanzia:

ergonomici dovuti alla postura tenuta dalle educatrici durante le ore di lavoro; *chimici* per l'utilizzo di prodotti di pulizia; *strutturali* dovuti al tipo di pavimento presente o alla mancata manutenzione della struttura; *elettrici*, per i quali è necessaria una puntuale manutenzione e messa a norma degli impianti; *incendio*, per il quale è necessaria la formazione del personale e la predisposizione di strumenti e segnaletica negli ambienti di lavoro; *organizzazione del lavoro* che può essere correlata al rischio stress.

A livello generico si possono aggiungere i seguenti rischi:

scivolamento; mettere un piede in fallo; rischio di elettrocuzione; piccoli tagli, abrasioni e/o contusioni; caduta di oggetti in bilico su armadi o ripiani alti; movimentazione manuale dei carichi animati; emergenza terremoto. Formare gli educatori al primo soccorso è indispensabile poiché i bambini spesso si tagliano o cascano procurandosi piccole lesioni, o rischiano di soffocarsi con piccoli oggetti. Il personale addetto alla somministrazione del

cibo, sia che sia una mensa esterna che interna, deve essere formato ed in possesso di attestato di HACCP. La tutela della sicurezza e della salute però è anche per gli educatori e gli insegnanti perché si trovano esposti a rischi ergonomici dovuti al sollevamento dei bambini per più volte al giorno e alle suppellettili ad altezza bambino. Negli asili nido si può trovare anche il rischio biologico legato al cambio dei pannolini dei bambini. La gestione delle emergenze è quanto ogni datore di lavoro è chiamato a gestire, organizzare e coordinare in qualsiasi scuola di qualsiasi grado, previa valutazione dei rischi, in particolare con la Valutazione del rischio incendio. L'art. 15,(comma 1, lettera u) del D.Lgs. 81/2008 impone infatti, a ciascun datore di lavoro, di organizzare tra le proprie misure generali di tutela, le misure di emergenza da attuare in caso di primo soccorso, di lotta antincendio, di evacuazione e di pericolo grave e immediato. Effettuare le prove di evacuazione non è di semplice attuazione in strutture che ospitano bambini molto piccoli da 1 a 6 anni, che magari sanno a malapena stare in piedi e camminare. Inoltre dovranno essere analizzate tutte le tipologie di emergenze che si possono verificare e si dovranno prevederne la corretta procedura da adottare. Per emergenza si intende tutto ciò che appare come condizione insolita o pericolosa che può presentarsi in modi e tempi non completamente prevedibili. L'emergenza è un fenomeno non interamente codificabile. Esso può evolversi con rischi a persone e cose e richiede un intervento tempestivo ed efficace, razionale ed adeguato da parte del personale. Essa può verificarsi in seguito ad accadimenti causati da attività interna all'ambiente di lavoro come: infortunio, ingestione corpo estraneo, soffocamento, caduta, incendio, esplosione, esposizione prolungata ad agenti biologici, malfunzionamenti tecnici di impianti generali (acqua, gas, distribuzione di energia elettrica), terremoti ed eventi meteo straordinari, alluvioni, inquinamenti ambientali. Si dovranno tenere a disposizione i numeri telefonici utili, che dovranno essere aggiornati periodicamente. Per le scuole dell'infanzia l'ente locale competente è il Comune che ha l'obbligo di occuparsi della manutenzione ordinaria degli edifici scolastici, di effettuare i lavori edilizi di una certa importanza, gli interventi strutturali e gli adeguamenti degli impianti elettrici, termici, ecc, nonché di rilasciare le certificazioni di idoneità, agibilità e conformità. Credo che la sintesi sulla sicurezza e sugli obblighi sia chiara. Diversa è la situazione in merito alla *cultura sulla sicurezza*.

Una delle tematiche attualmente più controverse per chi si occupa, a diverso titolo, di educazione è quella del rapporto tra infanzia e rischio. Come porsi di fronte alla richiesta dei bambini di confrontarsi con scenari che a noi adulti appaiono rischiosi? Negli ultimi trent'anni una forte tendenza a eliminare il rischio ha portato alla costruzione di ambienti di vita sempre più sicuri ed alla conseguente perdita di complessità e varietà dell'esperienza. I parchi gioco sono studiati per eliminare qualsiasi fonte di rischio: poggiano su pavimentazioni in gomma anti-trauma e le inclinazioni sono accuratamente previste dalle normative vigenti. Eliminando gli elementi potenzialmente rischiosi, si è però eliminato ogni fattore di sorpresa e i parchi gioco sono diventati poco attraenti per i bambini. Il gioco e il rischio, infatti, sono naturalmente legati alla dimensione dell'avventura. L'eccessiva semplificazione, al contrario, produce spazi banali e percepiti come artificiali. I genitori che permettono azioni rischiose, sempre più spesso, sono considerati irresponsabili e diventa difficile trovare luoghi "altri". Il desiderio di proteggere i nostri bambini da ciò che riteniamo rischioso ha portato addirittura alla proliferazione di nuovi prodotti sul mercato proposti come indispensabili al fine di garantirne la sicurezza: casco protettivo primi passi per evitare bernocchi, girello e redinelle per scongiurare il rischio di cadute, ciuccio con annessa retina adatta a contenere il cibo impedendone la frammentazione in bocca e infine box pensati per impedire al piccolo di muoversi liberamente per casa. Questi ausili, però, anziché proteggere i nostri bambini dai pericoli, li spingono verso di essi perché impediscono loro di fare esperienza delle proprie competenze in relazione al mondo esterno e di misurarsi gradualmente con possibilità e limiti. Un bambino abituato a camminare con bretelle e casco, per esempio, non potrà misurarsi con l'esperienza della caduta e non potrà mettere gradualmente in atto le necessarie strategie per cadere senza farsi eccessivamente male, come quella di mettere le mani avanti oppure quella di cadere "di sedere" anziché di faccia. Come nonno uso spesso la parola "capita" quando qualcuno dei miei nipotini si sbuccia un ginocchio o cade perché corre troppo veloce. A volte per imparare e prendere coscienza che siamo fragili bisogna pagare un prezzo. Opinione poco condivisa dai genitori. Il rischio (che potenzialmente diviene pericolo) non è un dato oggettivo, bensì è valutato e valutabile come tale in base alla percezione dell'adulto e dipendente dalla competenza del bambino nel sapersi muovere

all'interno di esso. Non solo: il rischio rappresenta un elemento appartenente ad ogni ambito della vita e ineliminabile perché intrecciato alla nostra relazione con il mondo. Senza rischio non potremmo né conoscere né crescere né essere liberi. Compito educativo fondamentale deve quindi diventare quello di permettere al bambino di apprendere a discriminare tra i vari gradi di rischio e di pericolo, condizione necessaria perché possa mettere in atto processi decisionali mirati e competenti, di cui è poi chiamato ad assumersi la responsabilità. Mai come nel tempo attuale è necessario concedere gradualmente distanze e spazi. Essere in grado di porre delle distanze e di lasciare ai bambini una libertà di movimento, che risponde all'innato desiderio di esplorazione, significa permettere loro di assumere consapevolezza sulle proprie competenze e di cambiare radicalmente la percezione di sé, con importanti e positive ricadute sulla fiducia in se stessi. Dare ai bambini l'opportunità di misurarsi con il limite e di tentare di superarlo offre loro un sostegno alla costruzione di una buona autonomia, di una buona autostima e di un'immagine realistica di sé. Le nuove sfide, infatti, portano il bambino a doversi confrontare con obiettivi situati al di sopra delle sue capacità e lo costringono ad attraversare le frustrazioni ed i fallimenti per arrivare, infine, ad accrescere il proprio coraggio e la propria autostima. Una precisazione: quando parliamo di rischio intendiamo, solitamente, riferirci al rischio fisico. E' tuttavia, importante non sottovalutare l'importanza delle esperienze che appartengono alla sfera del rischio cognitivo ed emotivo, quale quello di sbagliare o di entrare in conflitto. Ridurre gli interventi di controllo e abbandonare l'idea di un'educazione priva di rischi a favore di un'educazione al rischio risponde al bisogno di autoaffermazione del bambino. I bambini abituati a confrontarsi con i rischi connessi al naturale sviluppo sono più competenti nel valutare la situazione, nel distinguere i pericoli reali da quelli immaginari e, di conseguenza, nell'attuare spontaneamente e autonomamente strategie personali di messa in sicurezza. Imparano. Per fare un esempio concreto, un bambino che non abbia mai sperimentato la possibilità di arrampicarsi o di muoversi liberamente nello spazio (ovviamente sotto lo sguardo attento dell'adulto) non sarà in grado di discriminare tra le diverse altezze e pendenze, e si metterà più facilmente in situazioni di pericolo reale. Non utilizzare strumenti presenti in casa o in luoghi di vita diventa una privazione all'apprendimento.

Come possiamo porci di fronte alla frequente richiesta dei nostri bambini di misurarsi con il rischio? Se la risposta non può essere quella di eliminarlo è allora necessario predisporre con intenzionalità e gradualità esperienze che consentano al bambino di sperimentarne la dimensione. Conoscenza del luogo, gradualità nella fiducia concessa e osservazione sono alcuni tra gli elementi che mettono l'adulto nella condizione di evitare che il rischio degeneri in pericolo, all'interno di un orientamento che sostiene l'educazione alla realtà. Gli esseri umani, in passato, erano più propensi ad assumersi rischi, poiché abituati a vivere in un mondo dal futuro incerto. Con l'avvento della modernità si è iniziato a vedere il rischio come qualcosa di negativo. Oggi, siamo più propensi ad evitare i rischi anche se questo implica rinunciare a potenziali opportunità. Piero Bertolini rilevava che il termine rischio è nell'opinione comune "caratterizzato quasi sempre da una connotazione francamente negativa". Nei contesti scolastici, familiari e legati al tempo libero, ciò si può tradurre in una serie di azioni preventive finalizzate a una rimozione completa, per quanto irrealizzabile, di tutti i possibili rischi. Soffrendosi sui rischi pedagogici relativi all'esperienza educativa, considerati in accezione negativa, Bertolini individuava due insiemi di fattori definiti rischi esterni o interni dell'esperienza educativa. I primi hanno a che fare con l'organizzazione della società dal punto di vista economico, politico e culturale, al di là del tipo di intervento educativo attuato. Ne sono esempi le nuove forme di povertà, l'esclusione o la marginalizzazione sociale, che inficiano l'efficacia di qualunque intervento. I rischi interni all'esperienza educativa contemplano, invece, tutte quelle modalità educative incapaci di rispondere alle reali necessità dell'infanzia e dell'adolescenza o inadeguate all'ambiente sociale in cui bambini e ragazzi sono in alcuni casi costretti a vivere: tra di essi si segnalano la carenza di sistemicità dell'esperienza educativa, la scarsa attenzione per la reciprocità della relazione. Ulteriori fattori interni di rischio possono essere considerati *l'iperprotezione* e *l'atteggiamento abbandonico*, l'uno speculare all'altro, che sarebbero responsabili di determinare nell'educando dipendenza e gli rendono impossibile l'acquisizione di una sufficiente fiducia in sé. Il rischio appartiene, vorrei dire costitutivamente, all'esistere dell'uomo. Non c'è, infatti, alcun tipo di esperienza umana che risulti immune da una tale prospettiva, dal momento che nel suo sforzo di autorealizzarsi, nel suo proiettarsi verso il mondo e verso gli altri,

nelle sue relazioni con le cose della natura e con quelle da lui stesso inventate e costruite, l'individuo non può contare su alcuna garanzia. È l'esistere umano ad essere caratterizzato da una connaturata cifra di imperfezione, di incertezza, di precarietà, di contraddittorietà che la sua finitezza rende impossibile negare. In quest'ottica, il rischio e la sua accettazione diventano non solo inevitabili, ma anche elementi costitutivi dell'apprendimento e della crescita personale. Questa riflessione ci spinge a considerare il rischio come un aspetto inerente all'autorealizzazione umana. La stessa essenza del rischio come opportunità di apprendimento e crescita personale viene affermata da Riccardo Massa, che intreccia l'educazione tramite l'avventura con l'esperienza umana: *"Educare all'avventura, attraverso l'avventura, è allora educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano"* (Massa). Così Massa ci ricorda che l'educazione dovrebbe preparare l'individuo ad attraversare le complessità della vita, accogliendo l'avventura e il rischio come parti integranti di un'esistenza autentica e pienamente realizzata. Kierkegaard, aveva introdotto l'idea che l'educazione non dovesse limitarsi a insegnare fatti o competenze, ma piuttosto che fosse chiamata a trasformare le persone attraverso la scuola della possibilità. Comprendere la propria esistenza richiede la consapevolezza di questa infinita possibilità, che include sia aspetti terribili come l'angoscia e la consapevolezza della propria mortalità, sia aspetti sublimi come la libertà e il potenziale di auto-realizzazione. La storia umana, come documentano le ricerche in paleoantropologia, per oltre il novantanove per cento della sua durata ha visto uomini e donne vivere in bande di cacciatori-raccoglitori in contatto stretto con la natura. Il rischio era una dimensione accolta, familiare e naturale, alla stessa stregua di altri fenomeni come la morte o l'alternarsi ciclico del dì e della notte. I bambini, in quelle società, avevano un ruolo attivo nello svolgimento di diverse mansioni, partecipando in prima persona alla sopravvivenza della famiglia, svolgendo attività che oggi parrebbero rischiose ai più, come cacciare, allontanare gli animali feroci, accendere il fuoco, curare le ferite, occuparsi dei più piccoli. Questo ultimo compito è stato una realtà fino al tempo della mia infanzia. Negli ultimi decenni nelle società occidentali stiamo assistendo a un processo opposto: i bambini, come i ragazzi, sono sempre più percepiti come soggetti vulnerabili, nonostante vivano in condizioni sociali, economi-

che e personali più solide, migliori rispetto al passato. Proprio l'attaccamento al comfort ci rende vulnerabili, spaventati e insicuri. *Nel contesto sociale attuale prevale, inoltre, una certa riluttanza ad abbracciare la responsabilità verso gli altri e a praticare la solidarietà, una tendenza che potrebbe riflettere un orientamento profondamente autoreferenziale e narcisistico. In luogo di quel sentimento morale che è l'attenzione per l'altro prevarrebbe l'amore di sé, che è kantianamente il contrario dell'etica*" (Mortari). Siamo anche più inclini al panico e più orientati verso tutto ciò che favorisce la tranquillità e la sicurezza, contrariamente a quanto accade nella maggior parte delle altre società conosciute (Bauman). Gli adulti dei cosiddetti Paesi avanzati, nel ritenere di dovere proteggere i propri bambini e le proprie bambine da tutti gli incidenti e le possibili lesioni, li privano in molti casi della possibilità di incontrare la dimensione del rischio, avendone una percezione soprattutto negativa. Si può aggiungere che l'eliminazione di ogni rischio o pericolo fisico dall'esistenza in generale e in particolare dalla vita dell'infanzia impoverirebbe ciò che è un bambino, impedendo la creazione e la scoperta di quale forma di esseri siamo, di cosa siamo capaci rispetto ad alcune dimensioni fisiche, emotive e intellettuali del nostro essere. Affrontare una sfida, assumersi un rischio il cui esito è incerto, superare un fallimento, così come responsabilizzare nelle scelte, permette a un bambino di sentirsi soddisfatto o quanto meno di conoscere meglio se stesso, poiché queste esperienze, comprese quelle negative, rappresentano in ogni caso una possibilità formativa in sé (Kvalnes & Sandseter, 2023). Occorre un procedere pedagogico che medi continuamente tra il garantire la sicurezza all'educando, evitandogli quei rischi che sfociano nel pericolo, e il permettergli quelle esperienze educative sfidanti, alla sua portata, per favorire *un'autentica educazione alla responsabilità*, poiché il bisogno di protezione e quello di opportunità anziché contrapporsi devono sorreggersi e supportarsi a vicenda. Ragazzi cresciuti con genitori iperprotettivi hanno una maggiore propensione a ritenere che siano gli altri a dover risolvere i loro problemi personali. Il termine genitori iperprotettivi evoca l'immagine di padri e madri che stanno con il fiato sul collo dei figli, pronti a cogliere ogni minimo sentore di problema e quindi intervenire prontamente per portare aiuto e rimuovere tutti gli ostacoli in cui può imbattersi la prole. La finalità è sempre la stessa: proteggere i propri figli dalle esperienze dannose o percepite come tali.

A differenza dei coetanei educati in contesti familiari scarsamente avversi al rischio, i figli dei genitori iperprotettivi si sentono incapaci di affrontare autonomamente la propria quotidianità. Ricerche svolte su studenti che avevano dichiarato di avere genitori eccessivamente protettivi evidenziano come tale caratteristica si correli più facilmente a minore autonomia e scarsa competenza, così come a maggiore rischio di depressione e ad una bassa soddisfazione di vita. Quanto detto apre un dibattito sulle conseguenze negative che la mancanza di esposizione al rischio può comportare, una volta che i bambini sono diventati giovani adulti. È stata coniata l'espressione "*Risk Deficit Disorder*" (Eager & Little, 2011) per riferirsi alla tendenza insana e progressiva a provare a rimuovere ogni rischio all'interno della comunità e ai problemi che ne derivano, anche indirettamente. È la cultura della paura e dell'eccessivo bisogno di sicurezza, percepito dal mondo adulto nei confronti dell'infanzia come garanzia del loro benessere, ad avere la meglio in questa prospettiva. In realtà, è proprio l'avversione al rischio che conduce alla crescita di generazioni meno sane, meno sicure, meno forti, meno resilienti, meno creative, perché fuori si impara a riconoscere i pericoli, a misurarli, a scegliere quali affrontare. Il ruolo dell'adulto, nel nostro caso anche delle docenti, risulta cruciale, quindi, nell'incoraggiare o nello scoraggiare i bambini e le bambine nella gestione e nella valutazione del rischio. Accettare il rischio dal punto di vista dell'adulto significa saper partire dall'esperienza, conoscere il bambino e stare nella relazione, saper entrare nel mondo dell'infanzia, osservare, parlare il linguaggio delle cose (Michela Schenetti, *La scuola nel bosco*). Non si tratta soltanto di riconoscere il rischio quale componente intrinseca all'esperienza educativa, ma anche di favorirlo attraverso la predisposizione di specifici contesti e occasioni dove i bambini si mettono alla prova, sviluppano intelligenza e resilienza in presa diretta con la realtà fisica, il loro corpo e la loro intelligenza in azione. Se il mondo adulto ha il dovere di garantire sicurezza e protezione, i contesti in cui bambini e bambine crescono e apprendono devono comunque essere in grado di offrire loro la possibilità di esplorare e sperimentare e anche di incontrare il rischio. Con l'espressione "*beneficial risk*", recentemente coniata da Cooke e colleghi (2021), si intende un rischio benefico che riguarda il coinvolgimento di una persona in esperienze che promuovono l'uscita dalla propria zona di comfort e che, contestualmente, possono produrre risultati utili per

lo sviluppo, l'autostima, l'apprendimento e la soddisfazione della vita. Grazie al rischio controllato, si impara anche ad adattarsi ad ambienti e attività potenzialmente pericolosi. Inoltre i bambini e le bambine, giocando, possono sfidare i propri limiti, familiarizzando spontaneamente con il rischio. Possono anche provare nuove azioni, comportamenti e strategie, superare conflitti e paure, costruire autonomia, accrescere autostima, motivazione e desiderio. Sandseter (2007, 2009) ha ampliato la definizione di *risky play*, identificandone categorie: (a) giocare con *grandi altezze*: qui il rischio è cadere; (b) giocare ad *elevata velocità*: il rischio in questo caso è di scontrarsi contro qualcosa o qualcuno; (c) *fare la lotta* o l'azzuffarsi con il rischio di farsi male reciprocamente; (d) giocare con *strumenti potenzialmente pericolosi* come coltellini, martelli e chiodi che possono produrre lesioni se utilizzati in modo improprio; (e) giocare vicino ad *elementi temibili* come corsi d'acqua o un bosco o un grande giardino con spazi lontani dallo sguardo adulto. (Ah, quanti fossati ho saltato). Nel corso di una sola generazione si è assistito al declino del gioco libero, determinato dalle minori possibilità per i bambini di giocare in ambienti esterni variegati. Le cause sono diverse e rintracciabili anche nella riduzione dei terreni di gioco e nell'aumento del traffico, cui si sommano cambiamenti negli ambienti urbani. Per molte ragioni, il bambino, soprattutto quando è piccolo, dovrebbe entrare direttamente in contatto con la natura e con i luoghi, non essere privato della dimensione del rischio nella sua accezione benefica, sperimentando quotidianamente attraverso il gioco, le proprie azioni e conoscenze per poter scoprire il mondo con la stessa curiosità e con lo stesso istinto tipici del cucciolo. La necessità di correre quei rischi connaturati allo sviluppo è un'esperienza che dal punto di vista educativo resta spesso implicita: risulta, in tal senso, importante promuovere pratiche di educazione all'aperto di qualità contrastando l'artificialità degli ambienti in cui i bambini giocano, crescono e apprendono. Occorre, dunque, riflettere sugli spazi frequentati dai bambini, mettendo in relazione il dentro e il fuori, considerando i parchi giochi e i giardini dei nidi e delle scuole dell'infanzia come luoghi di scoperta con potenzialità educative, sociali e relazionali. Malaguzzi con l'immagine dell'acquario ricordava come nello spazio si riflettono i pensieri, i valori, le attitudini e le culture della gente che vive al suo interno. È fondamentale, dunque, monitorare con attenzione se gli spazi frequentati

dal mondo dell'infanzia, nei diversi contesti di vita, favoriscano esperienze positive di benessere, socializzazione, apprendimento, ma anche di sfida. La percezione dei rischi, che è cambiata nel corso del tempo anche in relazione agli spazi, ha portato a una crescente avversione nei confronti delle situazioni il cui esito è incerto. Il controllo esercitato dall'adulto spesso impedisce ai bambini persino di sviluppare le proprie capacità di autodifesa. Invece di proteggerli come adulti dovremmo piuttosto dotare l'infanzia di "strumenti, abilità e autonomie". Questo permetterà ad ognuno di non nascondersi o mimetizzarsi, ma al contrario di assumersi la responsabilità di esplorare se stessi, le proprie abilità e i propri limiti, e soprattutto, sentirsi coinvolti in un'autentica progettualità esistenziale. Rimane cruciale e auspicabile il raggiungimento di quell'equilibrio tra protezione e rischio per la vita dell'infanzia. Spetta agli adulti sostenere questo equilibrio, consentendo ai bambini e alle bambine di crescere in un ambiente che li prepari ad affrontare le sfide del mondo, in modo sicuro, responsabile ed efficace. Mi rimane da dire qualcosa sulla prevenzione. Sviluppare, diffondere e concretizzare una cultura della prevenzione e della sicurezza rimane ad oggi, al di là degli interventi normativi specifici e degli adempimenti ad essi connessi, una scommessa impegnativa e stimolante. Tale cultura coinvolge soggetti a vario titolo e a differenti livelli interessati alla valorizzazione del capitale umano quale principale risorsa per la realizzazione di un processo concreto e continuo di miglioramento della qualità della vita. Tali azioni si basano fondamentalmente sulla consapevolezza condivisa che l'educazione alla prevenzione e alla sicurezza negli ambienti di vita e di lavoro non consiste in una semplice trasmissione di saperi disciplinari e di conoscenze tecniche, né in una imposizione di regole e di norme, bensì si sostanzia in un processo continuo di apprendimento, di modifica e di sviluppo delle caratteristiche cognitive, relazionali, comunicative che accompagna l'individuo nel proprio percorso di crescita nell'arco di tutta l'esistenza e che è finalizzato all'acquisizione di *habitus* mentali e comportamentali consapevoli e responsabili, in armonia con gli irrinunciabili principi del rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. I punti di riflessione elencati vogliono rappresentare l'incipit di un lavoro di approfondimento e di sviluppo verso la concreta realizzazione di una cultura della prevenzione e della sicurezza che risponda non a logiche di adempimento, ma a consapevoli assunzioni di responsabilità individuali e sociali a garanzia

di una sempre più alta e diffusa qualità della vita. La cultura della prevenzione e della sicurezza si impernia sostanzialmente sulla conoscenza e sulla consapevolezza dei rischi esistenti negli ambienti di vita e di lavoro e sulla capacità di un individuo di governarli. Può essere definita come insieme ordinato di valori che orientano i comportamenti verso obiettivi di sicurezza. Rendere operante e viva tale cultura significa riuscire a creare una relazione tra principi e valori assunti e condivisi dai singoli soggetti e comportamenti coerentemente agiti dai soggetti stessi: significa, in definitiva, contribuire alla formazione equilibrata del cittadino, futuro lavoratore o datore di lavoro, consapevole della propria responsabilità individuale nel rapporto con se stesso, con gli altri e con l'ambiente. In un sistema di istruzione/formazione deputato a favorire la crescita e la valorizzazione della persona e ad educare ai principi fondamentali della convivenza civile, la cultura della prevenzione è elemento irrinunciabile di un percorso continuo orientato all'acquisizione di conoscenze e competenze trasversali alle singole discipline e sostanziali per partecipare responsabilmente al vivere sociale e civile. "Fare scuola" per la prevenzione e la sicurezza significa educare ad evitare il pericolo, guidando i soggetti in formazione ad elaborare anticorpi di metodo, che consentano loro l'assunzione di atteggiamenti preventivi, di disponibilità positive da trasferire da un contesto operativo ad un altro, da un ambito di apprendimento ad un altro. In tema di prevenzione e sicurezza, dunque di capacità di governare i rischi, non esiste netta separazione tra comportamenti individuali negli ambienti di lavoro e comportamenti assunti nella vita quotidiana. La prevenzione riguarda ugualmente tutti gli ambiti di vita e di lavoro. Pertanto, l'articolazione dei percorsi didattici deve tener conto dell'acquisizione di conoscenze relative a regole e norme per la sicurezza, ma soprattutto deve mirare allo sviluppo di motivazione e consapevolezza nell'assunzione di uno stile di vita a tutela dei pericoli possibili. La qualità della relazione pedagogica, affettiva e didattica tra docente e discente è fattore determinante per l'efficacia dell'intervento formativo. Al di là e oltre l'attenzione ai contenuti del sapere, alle abilità del fare e alle percezioni dell'essere il docente è chiamato a porre attenzione all'interazione tra emozioni, concetti e significati, con una chiara assunzione di responsabilità per lo sviluppo di comportamenti.

D'altro canto alla professionalità docente reca valore aggiunto il contributo

collaborativo di esperti di settore e degli altri soggetti interessati. Tale sinergia è criterio essenziale per l'impianto di un sistema integrato di interventi a carattere multi ed interdisciplinare. L'inserimento di percorsi per la prevenzione e la sicurezza in un Piano dell'Offerta Formativa presuppone la formazione specifica e la valorizzazione delle professionalità degli operatori scolastici. Rivestire il ruolo di responsabile dell'attuazione di interventi per la diffusione della cultura della prevenzione significa saper veicolare contenuti, comportamenti, valori incisivi nell'azione di ogni operatore della scuola nell'ottica di servizio efficace all'utenza. E' necessario che si delinei una politica per lo sviluppo della cultura della prevenzione, esplicitata in linee guida espresse dal Collegio dei Docenti per una didattica coerente.

SENSO CRITICO

L'aspetto più triste della vita è che la scienza progredisce in conoscenza più velocemente di quanto la società progredisca in buon senso.

(Isaac Asimov)

Il pensiero critico è un metodo di pensiero che prende in analisi fatti, fonti, prove e osservazioni per arrivare a formulare un'opinione. L'obiettivo del pensiero critico è giungere ad un giudizio solido e verificabile empiricamente. In sostanza, è il contrario del "sentito dire". Nessun pensatore critico userà mai frasi come "si dice così", "fanno tutti così", "è opinione comune che", "non succederà niente se". Al contrario, raccoglierà tutte le informazioni necessarie prima di esprimersi. Imprescindibile, in questo metodo di pensiero, è quindi la riflessione: per formulare un giudizio che si possa definire tale occorre del tempo. Il libro che più di altri ha influenzato il mio modo di pensare, a livello professionale, ma non solo è 'Pensieri lenti e veloci' di Daniel Kahneman. Per secoli abbiamo pensato che le nostre decisioni fossero eminentemente razionali. Poi, negli ultimi decenni, i neuro scienziati e gli studiosi del comportamento umano si sono accorti che in realtà, per prendere le nostre decisioni, non usiamo esattamente la logica. Anzi, ci sono diversi elementi che finiscono per viziare le nostre scelte e renderle molto spesso sbagliate. Prima di tutto, ci avvaliamo molto spesso di scorciatoie e di euristiche inaccurate; oltre a questo, c'è da sottolineare che tendiamo a prendere le nostre decisioni basandoci unicamente su quello che vediamo, su quello che abbiamo sotto mano, e non su tutte le informazioni realmente presenti. A farci deragliare dalla retta via ci sono poi le nostre emozioni e le semplificazioni che la nostra mente fa di continuo. La nostra mente ha due modalità di lavoro: il Sistema 1 e il Sistema 2.

Il Sistema 1, per come viene definito da Kahneman in Pensieri lenti e veloci, è primitivo, inconsapevole e automatico. È sempre acceso, non lo controlliamo, ed è emozionale, intuitivo, impaziente, velocissimo, e molto molto impulsivo. Può svolgere più compiti nel medesimo tempo, usa poca energia, dà immediatamente senso a qualsiasi cosa che ci viene proposta, e viene influenzato molto facilmente.

Il Sistema 2 è, ovviamente, l'opposto del Sistema 1. È consapevole, razionale, metodico e cauto. Non può occuparsi di più processi al medesimo tempo, è lento, è altamente energivoro, e non è in grado di controllare in modo decente il Sistema 1. Come balia, insomma, lascia decisamente a desiderare. Ah, come se non bastasse, è abbastanza pigro. In una situazione normale, il Sistema 2, ovvero quello razionale, se opportunamente incentivato, può riuscire a prendere il sopravvento sul Sistema 1, irrazionale.

Qualora ci siano di mezzo delle forti emozioni, è difficile scavalcare il Sistema 1; allo stesso modo, se il Sistema 2 è già occupato in un altro processo, lo scettro resta saldamente in mano al Sistema 1. Come se non bastasse, il Sistema 2 non funziona bene sotto pressione. Quindi la maggior parte delle nostre riflessioni avvengono automaticamente e costantemente, senza un vero impegno intellettuale. Il pensiero critico è l'esatto opposto: è un atto deliberato. È un processo mentale che si sviluppa attraverso una profonda analisi delle informazioni a disposizione, considerate nel dettaglio, ma anche in un'ottica generale. Queste vengono selezionate, sintetizzate ed espone nuovamente, per essere comunicate meglio oppure per trovare la soluzione più efficiente e imparziale ad un problema. Nella vita di tutti i giorni lo chiamiamo "senso critico", perché implica anche la capacità di mettersi in discussione e di confrontarsi con gli altri, nella sfera personale tanto quanto in quella lavorativa. L'analisi delle informazioni si basa sull'esperienza pregressa e sulle conoscenze preesistenti dell'individuo: è proprio da questi due fattori che si sviluppa il pensiero critico, che si pone quindi come una capacità migliorabile nel tempo. Imparare a osservare le situazioni con maggior attenzione, riflettere "a mente fredda" ed essere in grado di razionalizzare grandi quantitativi di dati sono competenze che possono essere sviluppate nel tempo. Il pensiero critico è l'abilità che tutti sviluppiamo per *imparare a risolvere i problemi*; è un processo mentale che consiste nell'*analizzare e valutare delle informazioni attentamente* tramite:

- L'osservazione
- L'esperienza
- Il ragionamento logico/deduttivo
- Le inferenze
- La comunicazione

Il fulcro del pensiero critico è *rispondere alle informazioni attorno a noi; interrogarsi e farsi domande sono la componente più importante. I famosi perché che i bambini conoscono molto bene*. Il pensiero critico considera laicamente il dubbio come la strada privilegiata per arrivare alla verità. Il pensiero oltranzista e intollerante si muove in senso opposto: parte dall'affermazione di una presunta verità, ne afferma il comandamento e non accetta alcuna revisione, neanche marginale. Il pensiero critico, per quanto disposto ad accogliere opinioni opposte, non rinuncia mai all'esercizio del discernimento.

Il pensiero critico discerne, e con questo distingue, con un confine netto e chiaro, il male dal bene, il falso dal vero. Il pensiero critico fomenta l'attivismo della nostra intelligenza, stimola la conoscenza, la curiosità, l'analisi, l'approfondimento e tante valutazioni. Il primo stadio di crescita del pensiero critico, della sua formazione, avviene a scuola. Da quel momento crescono l'autonomia e le responsabilità. Massima libertà, massima responsabilità: è stato questo uno dei motti fondamentali del metodo educativo dei Gesuiti, straordinari formatori di generazioni di classi dirigenti, e non solo. Alla base del pensiero illuminista c'è un'invocazione di Kant, quasi un appello, ad «avere il coraggio di pensare sempre con la propria testa». Solo così, con questa condizione di partenza, il pensiero critico avrà la possibilità di formarsi. Diventa necessario riscoprire la lentezza, che potrebbe essere una buona terapia contro gli effetti dello stress digitale, dove tutto viene comunicato in tempi record attraverso e-mail, sms, tweed. È come se una macchina naturale, il cervello, riuscisse a fare da argine alle macchine artificiali, quelle che gonfiano la potenza del web. E considerando che soltanto nell'ultimo anno, per stare dietro al pressante uso di questi strumenti, abbiamo perso un'ora di sonno, forse è utile ricordarci che l'uomo non è programmato per essere troppo veloce. Anzi. Se il corpo, come raccomanda l'Organizzazione Mondiale della Sanità, ha bisogno di almeno cinquemila passi, lenti, al giorno, la mente rischia il buio nel sovrapporsi di decisioni troppo rapide e noi rischiamo di fare le scelte sbagliate. Ricordate il vecchio proverbio popolare? Respira, prima di parlare. E nell'attimo del respiro c'è il riconoscimento del valore della lentezza che, allo stesso tempo, riesce a farci ascoltare le ragioni degli altri prima di esporre le nostre. Solo questo ritmo, non sottoposto alla pressione di continui strappi, porta al vero dialogo ed a una vera ricerca di reciproca conoscenza. Per educare gli studenti al senso critico l'insegnante o l'educatore, dovrebbe rinunciare nella sua azione a imposizioni dogmatiche ed autoritarie; abituare i ragazzi a non accontentarsi dei dati più immediati, più superficiali e semplici, ma a provare a vagliare quei dati e almeno verificarne l'attendibilità. Il pensiero critico non deve fermarsi alla verità dei dati e alla validità logica dei ragionamenti sviluppati. Attraverso il pensiero critico, dobbiamo anche cercare di decostruire le classificazioni che ci troviamo davanti belle e fatte, le categorie con cui ci confrontiamo ogni giorno, e domandarci se sono veramente sensate.

Le conseguenze di una scuola acritica le vediamo intorno a noi: masse di giovani che rinunciano a pensare, a ragionare, a prendere coscienza della loro condizione, sono in un certo senso degli “analfabeti”. Essi colgono della realtà solo ciò che viene loro imposto con studiata raffinatezza dalla pubblicità e dalla organizzazione del consenso. Bisogna incoraggiare il pensiero critico nei bambini fin dalla più tenera età, mettendoli in guardia contro la pubblicità televisiva ingannevole, le affermazioni tendenziose e le prospettive distorte che vengono loro presentate. Aiutiamoli a diventare cittadini più saggi, più diffidenti e più informati. Dobbiamo combattere l’analfabetismo funzionale, ossia l’incapacità di interpretare correttamente testi e messaggi dimostrata da persone scolarizzate che teoricamente dovrebbero essere in grado di comprendere e verificare le informazioni che vengono loro sottoposte. Le persone prive del senso critico si accontentano di spiegazioni elementari in linea con i propri pregiudizi e *bias* cognitivi, preferendo gli slogan alle argomentazioni e l’accettazione acritica rispetto all’approfondimento e alla verifica delle fonti. I *bias*, conosciuti anche come “distorsioni cognitive”, comprendono la generalizzazione, i pregiudizi, la polarizzazione (vedere le cose solo come bianco/nero, giusto/sbagliato) e la cosiddetta “attenzione selettiva”, cioè la tendenza a selezionare soltanto le parti di un discorso che sostengono le nostre convinzioni e opinioni. Il primo passo per capire come sviluppare il pensiero critico sta proprio nell’accettare il fatto che abbiamo tutti dei *bias* e nel saperli mettere serenamente da parte. Quando ti trovi in presenza di un problema o di una scelta difficile, prova ad andare oltre le conclusioni che la tua mente genera in automatico. Pensa a ciò che farebbe un’altra persona e a quello che penserebbe un soggetto estraneo ai fatti. Adotta le loro prospettive e ti accorgerai che lo stesso problema e la stessa scelta possono essere affrontati in tante maniere diverse alle quali probabilmente non avresti pensato. Gli individui con un pensiero critico non sufficientemente sviluppato rischiano di danneggiare anche gravemente se stessi e gli altri. Una fetta sempre più grande di popolazione scolarizzata rifugge la complessità considerandola una minaccia anziché una sfida, trainando la società verso un’involuzione dai contorni preoccupanti. Il miglior mezzo di contrasto a questa tendenza è proprio adottare e sviluppare la capacità di pensiero critico per applicarla alle sfide della vita quotidiana e professionale. Metti tutto in discussione e passa al setaccio notizie, opinioni e commenti.

CRITICITA'

Bisogna avere il coraggio di mettersi in discussione.

*Non tutte le osservazioni saranno giuste e precise,
ma i confronti difficili sono una parte importante
dello sviluppo di una comunità.*

La mia esperienza è legata al Polo dell'infanzia, scuola dell'infanzia e nido integrato nel comune di Brendola, come legale rappresentante della stessa e come utente attraverso i nipoti. In questo periodo ho assistito senza sosta all'emorragia delle scuole dell'infanzia paritarie, colpite da un lato dalla crisi demografica, che ha provocato una drastica riduzione delle iscrizioni e, dall'altro dalla pandemia che le ha costrette a chiudere per tanti mesi, con la conseguente perdita delle rette versate dalle famiglie a parità di costi fissi per i gestori. Secondo un'elaborazione dei dati del ministero dell'Istruzione negli ultimi otto anni le scuole dell'infanzia non statali, comprese quelle comunali, che hanno cessato di esistere sono 1.301. Complessivamente, si tratta di 170mila bambini iscritti in meno, pari a un calo del 27%. «Questa situazione ci preoccupa non poco», dichiara Giampiero Redaelli, presidente della Fism, che accoglie nelle sue 9 mila comunità scolastiche non profit circa 500 mila bambini/e, più di un terzo di quelli frequentanti l'intero sistema integrato nazionale. Secondo gli ultimi dati disponibili, le scuole paritarie nell'anno scolastico 2021-2022 sono 12.096 (di cui 1087 in Veneto); sono frequentate da 817.413 studenti di cui più della metà (466.037) risultano iscritti alla scuola dell'infanzia. Altri dati sono inoltre indicativi della realtà delle scuole paritarie nel loro complesso e si riferiscono al numero dei docenti (24.490, di cui 1.932 di sostegno) e al numero di alunni con disabilità (4.215, sono l'1,4 %). Il riconoscimento della parità garantisce: l'equiparazione dei diritti e dei doveri degli studenti; le medesime modalità di svolgimento degli esami; l'assolvimento dell'obbligo di istruzione; l'abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore legale dalle scuole statali. Ciò inserisce le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione e le impegna ad accogliere tutti gli alunni che ne accettino il progetto educativo e richiedano di iscriversi, compresi gli alunni e studenti con disabilità, nonché a contribuire a realizzare la finalità di istruzione ed educazione che la Costituzione assegna alla scuola. Le scuole paritarie possono essere gestite da Enti locali o da privati, alle condizioni precedentemente elencate, e svolgono a pieno titolo un servizio pubblico. Nonostante quanto scritto sul sito del Ministero dell'Istruzione, in realtà, gli studenti che frequentano la scuola paritaria non hanno gli stessi diritti di chi frequenta la scuola statale. Questa contraddizione nasce da una posizione culturale ed ideologica molto radicata, che ha sempre considerato la scuola statale come la sola capace di garantire un ser

vizio pubblico e la scuola non statale come una libertà lasciata a chi poteva permettersi di pagare una retta o come ruolo di supplenza rispetto allo Stato. L'idea stessa di "parifica" del regio decreto del 1923 nasce da questo principio: lo Stato concede alle scuole elementari non statali dei contributi affinché svolgano questo servizio nei luoghi dove non riesce a garantirlo. La situazione della scuola italiana non consente più di rimandare l'esame di questa vicenda, che insieme a quella delle modalità di formazione, selezione e formazione del personale nella scuola statale può condizionare la qualità della proposta didattica ed educativa nel futuro. La non conoscenza dei dati, la tutela aprioristica di diritti acquisiti, il prevalere di preconcezioni ideologiche sono i tre motivi per cui non siamo mai stati disposti a cambiare per mettere veramente al centro lo scopo vero della scuola: la crescita umana, culturale e professionale di tutti gli alunni, nessuno escluso, in tutto il territorio nazionale. Ecco, brevemente, i dati che occorre conoscere per cominciare a fare un passo di consapevolezza che aiuti a fare scelte giuste nel futuro. In questi ultimi anni, mediamente, ad ogni rilevazione si scopre che hanno chiuso più di 200 scuole paritarie. Purtroppo non si tratta di accorpamenti per realizzare istituti comprensivi, ma di un vero e proprio abbandono da parte delle famiglie. Anche il numero degli alunni, infatti, è passato da quasi un milione e centomila dell'anno 2010 a poco più dei 850mila attuali. Il calo ha avuto il suo inizio, dopo anni di progressiva crescita delle iscrizioni e del numero di sedi scolastiche, da quando la crisi economica ha cominciato a pesare anche sulle rette scolastiche delle famiglie, dirottando la scelta di queste ultime verso la scuola statale (sempre che ci siano scuole statali) dove i costi sono praticamente inesistenti. Negli ultimi anni, alla crisi economica si è aggiunta la crisi demografica con un significativo calo delle nascite, che ha già interessato i primi segmenti del sistema scolastico (scuola dell'infanzia e classi iniziali della primaria), con effetti negativi più marcati sulla paritaria che sulla statale, rimpolpata ampiamente dalla immigrazione. **Ho chiesto a chatgpt** le conseguenze del calo demografico sulle scuole dell'infanzia paritarie. Questa la risposta: *"il calo demografico ha diverse conseguenze sulle scuole dell'infanzia paritarie. Ecco alcune delle principali:*

1. **Riduzione delle iscrizioni:** Con un minor numero di bambini nati ogni anno, il numero di potenziali iscritti alle scuole dell'infanzia diminuisce.

Questo porta a una riduzione del numero di alunni nelle scuole, che può influenzare negativamente la sostenibilità economica delle strutture.

2. **Fusione o chiusura di scuole:** Alcune scuole potrebbero non riuscire a raggiungere un numero sufficiente di iscritti per mantenere l'attività. Questo può portare alla fusione di istituti o alla chiusura di alcune scuole, con un conseguente impatto sui posti di lavoro per il personale scolastico e sulle famiglie che devono cercare alternative.
3. **Impatto economico:** Le scuole paritarie, che si basano su contributi statali, rette pagate dalle famiglie e altre forme di finanziamento, possono vedere una riduzione delle entrate a causa del calo delle iscrizioni. Questo potrebbe portare a difficoltà nel mantenere o migliorare le strutture e i servizi offerti.
4. **Adattamento dell'offerta formativa:** Le scuole potrebbero essere costrette a rivedere e adattare la loro offerta formativa e le attività proposte per attrarre più iscritti. Questo potrebbe includere l'introduzione di nuovi programmi educativi o attività extrascolastiche per rendere l'istituto più attraente con costi ulteriori.
5. **Incentivi e sussidi:** Per contrastare gli effetti del calo demografico, potrebbero essere introdotti incentivi e sussidi da parte delle autorità locali o nazionali per sostenere le scuole paritarie, mantenere la qualità dell'istruzione e garantire l'accessibilità economica per le famiglie.
6. **Impatti sociali e comunitari:** Le scuole dell'infanzia svolgono un ruolo importante nelle comunità locali, non solo come istituzioni educative, ma anche come centri di aggregazione sociale. La riduzione delle iscrizioni o la chiusura delle scuole può avere effetti negativi sul tessuto sociale locale, riducendo le opportunità di socializzazione e sostegno per le famiglie.

In sintesi, il calo demografico rappresenta una sfida significativa per le scuole dell'infanzia paritarie, richiedendo una serie di adattamenti e interventi per garantire la loro sostenibilità e continuare a offrire un servizio educativo di qualità.

Mi astengo da ogni commento, ma credo dovremmo prendere atto che **chatgpt** esiste e cambierà tanti aspetti della nostra vita.

A crisi economica e denatalità si accompagnano poi, ultimamente, anche le

difficoltà di stabilizzazione degli insegnanti che, soprattutto per effetto delle massicce immissioni in ruolo effettuate con la legge della cosiddetta “Buona Scuola”, si sono sentiti attratti dalla prospettiva di un posto statale più stabile e remunerato, per quanto, molto probabilmente, meno soddisfacente sotto il profilo professionale, dato il peso asfissiante della burocrazia esistente nella scuola statale. Le differenze di stipendio e di impegno orario di lavoro sono notevoli tra le scuole paritarie e le statali.

Questi fattori potrebbero apparire esaurienti per giustificare quanto sta accadendo al sistema delle scuole non statali paritarie, eppure c'è dell'altro. È vero infatti che crisi economica, denatalità etc... hanno pesato e pesano tuttora (anche se il Governo dice che c'è la ripresa...). Gli ultimi provvedimenti governativi sono ancora molto modesti e sicuramente insufficienti. Intanto molte scuole paritarie lottano per la sopravvivenza, col risultato che se non ce la facessero si riverserebbero sul sistema statale ingenti costi, che richiederebbero o improbabili maggiori investimenti sull'istruzione, o la ripartizione delle risorse disponibili, già considerate insufficienti, tra un maggior numero di teste. Il calo demografico è anche l'effetto di una accelerata disgregazione della famiglia: più convivenze (instabili per scelta), più separazioni e divorzi, sempre meno ragioni per fare fatica. La famiglia, insomma, quella che decideva di fare una scelta controcorrente, fonte di sacrifici e di rinunce per la cura dei figli, c'è sempre meno. E a molte di quelle che resistono, forse, l'educazione non interessa più come una volta, anche perché si capisce sempre meno cosa sia davvero l'educazione: perché mandare i figli alle paritarie, utilizzando risorse che possono essere usate altrimenti, quando all'istruzione ci pensa lo Stato? Perché fare sacrifici, in una cultura diffusa che aborrisce il sacrificio, quando posso avere gratis quel pezzo di carta che permette di andare avanti nel percorso della vita? Le motivazioni e le condizioni affettive, insomma, vengono meno. Qualche decennio fa, senza legge di parità scolastica, senza contributi dallo Stato, in un clima sociale assolutamente contrario alle scuole “private” e ancor più alle cosiddette scuole “dei preti”, centinaia di migliaia di persone studenti, insegnanti e genitori delle scuole cattoliche, andarono in piazza a gridare “libertà-libertà!”. E tantissime famiglie si rimboccarono le maniche per far nascere e crescere scuole libere, convinte che la libertà, come recita la nostra Costituzione, sia un bene primario da difendere ad ogni costo. Oggi, forse, non è più

così. La parità pare essere questione per addetti ai lavori e per i politici che ancora ci credono e l'uomo della strada se ne interessa sempre meno. Le famiglie, quelle che sopravvivono all'onda d'urto del relativismo e del nichilismo, si trovano sempre più isolate e in difficoltà, anche dal punto di vista culturale. Del resto, perché preferire una scuola con una identità ben connotata, quando tutto mi dice che ogni ideale, ogni credo, ogni certezza, è solo fonte di scontri e costruisce muri? Molto meglio, forse, dormire sonni tranquilli tra le braccia di mamma-Stato. Non vuole essere questo, un discorso di resa, perché non bisogna assolutamente rinunciare a lottare per una piena parità e autonomia di tutto il sistema scolastico. Il timore, tuttavia, è che senza il riconoscimento del valore insostituibile della famiglia per il bene delle nuove generazioni e della società e, conseguentemente, senza politiche che la sostengano efficacemente, non si andrà lontano. I dati sui finanziamenti alle scuole paritarie per lo svolgimento del servizio educativo all'interno del sistema nazionale di istruzione si è chiarito negli ultimi tre anni grazie alla definizione del costo nazionale standard per alunno nelle scuole statali. Però non esiste un capitolo nel bilancio ordinario dello Stato destinato ai contributi per le scuole paritarie. Ogni anno il Ministero deve emanare un decreto che assegna i fondi chiarendo i requisiti necessari per riceverli, primo fra tutti l'esistenza di un'attività non commerciale che si concretizza nel non richiedere una retta superiore al costo studente standard per alunno nelle scuole statali. L'importo medio delle rette richieste alle famiglie nelle scuole paritarie è di 4500 euro l'anno. Il contributo per alunno che viene dato alle scuole paritarie dal Ministero è in media di 1000 euro all'anno. L'altro capitolo da tenere in considerazione sono i contributi per gli alunni con disabilità che si assottigliano arrivando ad un media di 4.500 euro ad alunno all'anno, a prescindere dalla gravità (con un importo di questa entità si possono pagare al massimo 2 ore di insegnante di sostegno l'anno). Per quanto riguarda i finanziamenti per progetti dedicati agli studenti, per la formazione per i docenti, per la realizzazione di laboratori, per il piano scuola digitale ordinario, le scuole paritarie in questi anni sono sempre state escluse. L'idea che la scuola statale sia l'unica a svolgere una funzione pubblica in questi anni è stata ulteriormente confermata dal PNRR, che sta aumentando ancora di più questa disparità di trattamento. Le scuole dell'infanzia paritarie si reggono per il 51 per cento sui fondi versati dalle

famiglie attraverso le “rette”. A livello statale, il Fondo nazionale per il Sistema Integrato zerosei prevede risorse per circa 500 milioni di euro, a cui il Governo Meloni ha sommato ulteriori 60 milioni di euro per il 2023 e 50 milioni per i successivi tre anni fino al 2026. Fism ha calcolato che attraverso la gestione oculata, la presenza di religiose (seppur ridotta), l’azione dei volontari, le economie di scala messe in campo, le scuole paritarie permettono allo Stato un risparmio di sei miliardi di euro l’anno, eppure i contributi statali risultano insufficienti. A livello locale, invece, la Regione Veneto dal 2015 a oggi ha tagliato i contributi del 7 per cento, passando da 21 milioni a 19,5 milioni di euro, erogati peraltro in ritardo. A livello comunale il sostegno presenta una situazione a macchia di leopardo, con Comuni che contribuiscono con 200 euro l’anno a bambino e altri che superano anche i mille euro (Brendola 1000€). La scuola paritaria è un sistema indispensabile eppure senza finanziamenti. “Ogni giorno in Veneto 67 mila bambini frequentano una scuola della Fism, spiega il presidente di Fism Veneto, Stefano Cecchin, due su tre”. Il Veneto rappresenta un caso unico proprio per la presenza capillare sul territorio di scuole dell’infanzia paritarie. Una realtà riconosciuta dalla legge n° 62 del 2000 del ministro Berlinguer. Una legge che tuttavia non ha avuto il necessario riconoscimento economico alle nostre scuole. Un bambino di una scuola paritaria costa dai 3.500 ai 4 mila euro l’anno, contro i 7 mila della statale. Tante scuole paritarie sono parrocchiali e a complicare la situazione in Veneto, ma anche in tutta Italia si è aggiunta la **crisi della Parrocchia**, che si presenta come un cambiamento epocale. Da un punto di vista ecclesiale, la parrocchia è un terminale di molti fenomeni: essa sente, subisce e vive numerosi e profondi mutamenti, manifestando l’esigenza di alcuni punti cruciali di ripensamento. Oggi la parrocchia è bisognosa di cura, di rinnovamento, di coraggio. Basta parlare con i sacerdoti e i laici impegnati, basta viverla un poco per avere subito idea di quanto profondo sia lo smottamento. La parrocchia è *“l’ultima localizzazione della Chiesa, è in un certo senso la Chiesa stessa che vive in mezzo alle case dei suoi figli e delle sue figlie”* [Christifideles Laici, 26]. Eppure la parrocchia, a cui viene riconosciuto un ruolo così decisivo nella trasmissione della fede, è in profonda crisi. Per questo deve essere protagonista di una vera riforma: *«dobbiamo riconoscere che l’appello alla revisione e al rinnovamento delle parrocchie non ha ancora dato sufficienti frutti perché siano ancora più vicine alla gente, e siano ambiti*

di comunione viva e di partecipazione, e si orientino completamente verso la missione» [Evangelii Gaudium 28]. Ci sono stati tentativi di cambiamento nelle molteplici crisi che investono le comunità parrocchiali, ma la parrocchia è un corpo statico che procede spesso per inerzia, fortemente conservatore e refrattario ai cambiamenti profondi. Possiamo dire che la parrocchia vive:

- Una crisi di fede:* se la fede oggi attraversa delle profonde trasformazioni, è inevitabile che tutto questo si riversi nella parrocchia. In essa sopravvive tanta religiosità, ma si fatica a scorgere una proposta di vita di fede buona calata sul XXI secolo. La parrocchia non riesce a far vivere la fede oltre il culto e il rito che spesso stancamente si trascinano. Rianimare liturgie e preghiere, dare spazio al silenzio, ascoltare la Parola, superare devozioni non più eloquenti per l'uomo del terzo millennio sembrano obiettivi ardui.
- Una crisi di persone:* quantitativamente i fedeli diminuiscono. Sempre meno sono i frequentatori delle attività. Meno persone significa anche meno volontari, minor disponibilità per svolgere attività che sono lascio di altri tempi e conseguente sovraccarico di impegni per i pochi rimasti. Ma c'è anche una crisi che, dobbiamo ammetterlo, riguarda la qualità umana degli assidui alla parrocchia. Non raramente essa diviene il luogo dove si manifestano frustrazioni, piccole lotte di potere, concezioni proprietarie che hanno sovente fragilità umane evidenti, fatte pagare ad altri. Può accadere che donne e uomini liberi e acuti, intraprendenti e coraggiosi, formati e capaci vengano messi ai margini, o si allontanino spontaneamente perché non si sentono più a casa. C'è un esilio silenzioso dalla parrocchia che impoverisce le stesse comunità di volti, di storie, di carismi, di dialogo e confronto. È un esilio che trasforma la parrocchia in un fortino identitario, assai refrattario a chi non si riconosce nella linea dominante, spesso indicata dal clero. A tutto ciò si deve aggiungere la questione anagrafica: l'emorragia dei giovani è una realtà di fatto, l'età media dei parrocchiani è alta, tanto da domandarsi cosa accadrà nel futuro prossimo.
- Una crisi di pensiero:* meno persone significa anche meno menti pensanti, meno figure capaci di leggere i segni dei tempi e elaborare un pensiero per l'oggi. Ma crisi di pensiero significa anche un progressivo impoverimento culturale della parrocchia: sempre meno si investe in cultura, formazione adeguata, proposte significative, accontentandosi di ciò che è gratuito, di ciò che compie il volontario di turno, di ciò che piace alla gente. Sembra arduo alle-

stire un percorso che tocchi la ragione e che aiuti a vivere il XXI secolo con consapevolezza, al di là di formule stantie e vuota retorica che fanno sorridere o peggio allontanano uomini e donne, credenti o non credenti, che hanno invece strumenti culturali più solidi. Peraltro, sarà innegabile notare che la crisi di pensiero diventa

-*Una crisi di formazione*, che investe sia il clero che i laici. Tante volte basta sfogliare un bollettino parrocchiale, ascoltare qualche omelia per avere certezza di come crescano la sterilità di pensiero e di studio, la mancanza di ricerca e di acutezza. Che la cultura sia sparita da troppe agende parrocchiali e diocesane è dimostrato dal fatto che la maggior parte delle diocesi italiane non ha né un vicario né un ufficio che si occupi della cultura.

-*Una crisi di strutture*: frutto di un passato di mobilitazione, di fedeltà e di generosità, le parrocchie oggi possiedono beni materiali e strutture sproporzionate rispetto al numero delle persone che la frequentano e dei fondi che essa raccoglie. Tali strutture sono spesso vecchie e bisognose di ristrutturazione. Necessitano di segni di bellezza artistica, di preoccupazione educativa, di carità fattiva. C'è un patrimonio bisognoso di cura che necessita di risorse e di competenze non più assolvibili dalla comunità. Tra restauri, debiti, vincoli normativi, le strutture oggi sono spesso un peso sul cui utilizzo si fatica a decidere, tra nostalgie, legittimi dispiaceri e dubbi, legacci comunitari.

-*Una crisi di comunicazione*: abituata per molto tempo ad essere l'unica realtà capace di elaborare proposte di fatto onnicomprensive (dalla formazione dei bambini scuole per l'infanzia, alle attività ricreative oratori, dalla carità alla cultura), oggi si trova a competere con agenzie ed enti molto più capaci di comunicare, perché in grado di intercettare le giovani generazioni, di valorizzare competenze professionali, così da oscurare il canale comunicativo parrocchiale. Basti anche qui un esempio: nell'era di Internet tante parrocchie non hanno un sito web, o se c'è, può accadere che non sia aggiornato. La parrocchia fatica a comunicare le sue attività, anche quando sono interessanti e creative. La fatica di comunicare è conseguenza di un problema di linguaggio: la grammatica e il lessico parrocchiale troppe volte non dicono più niente all'uomo di oggi, non si fanno eloquenti né comprensibili.

-*Una crisi di identità*: frutto spesso delle crisi precedenti. Cosa vuole essere la parrocchia? Erogatrice di sacramenti? Rassegnata comunità di superstiti nostalgici del tempo antico? Banco vendita dei propri talenti? Agenzia socia-

le? Agenzia del culto? Gruppo autoreferenziale di amici? Centro anziani? Cerchia di impauriti che si riconosce in poche parole d'ordine? Ente pellegrinaggio? Centro estivo per bambini? C'è un'identità che deve essere ricostruita, tra rinunce salutari e probabilmente dolorose, aperture, coraggio e smarrimenti. So di aver divagato a lungo sulla parrocchia, ma da qui è nato l'asilo e tutto il percorso della scuola dell'infanzia in tempi tristi e grami del primo dopoguerra quando la parrocchia svolgeva il suo ruolo. Sono considerazioni già fatte in altre occasioni ed in altri libri, ma niente fa sospettare che sia partita un'aria di cambiamento e revisione. Ed intanto più o meno velocemente le scuole dell'infanzia parrocchiali e paritarie stanno chiudendo i battenti. Il fatto è confermato anche dalla FISM. Non tutti sanno cos'è la Fism: vediamo di riportare alcune informazioni. Nel 1973 la C.E.I. ha promosso la costituzione della Federazione Italiana Scuole Materne e nell'ottobre 1974, sulla base di esperienze associative provinciali già operanti, si tenne il Congresso di fondazione della F.I.S.M. Come da Statuto, la F.I.S.M. è la Federazione delle scuole dell'infanzia paritarie no profit di ispirazione cristiana, capillarmente diffuse sul territorio nazionale, tutte paritarie ai sensi della Legge n.62/2000. Le scuole aderenti alla F.I.S.M. sono impegnate a promuovere l'educazione integrale del bambino, secondo una visione cristiana dell'uomo, del mondo e della vita. In particolare F.I.S.M. propugna:

- il diritto dei genitori ad istruire ed educare i figli; ad essere agevolati nell'adempimento di compiti educativi;
- il diritto di Enti e privati ad istituire scuole ed istituti di educazione;
- il dovere dello Stato di assicurare alle scuole non statali piena libertà ed agli alunni un trattamento scolastico equipollente a quello delle scuole statali;
- i diritti fondamentali di libertà e uguaglianza;
- il diritto alla libertà di espressione e di educazione spirituale e religiosa.

Svolge funzioni di rappresentanza, servizio, coordinamento e tutela degli Enti federati (Art. 5 Statuto F.I.S.M.) ai diversi livelli (nazionale, regionale,..). In particolare:

- promuove il coinvolgimento dei genitori nella realizzazione del progetto educativo e il loro coinvolgimento nella vita della scuola;
- procura agli Enti federati assistenza giuridica, pedagogica, didattica e amministrativa;
- predispone opportuni mezzi di informazione all'interno della Federazione;

- rappresenta gli Enti federati nei rapporti con le autorità civili e religiose;
- favorisce la qualificazione e la formazione permanente delle educatrici e di quanti operano nella scuola dell'infanzia, mediante iniziative di studio e di aggiornamento;
- sollecita, con adeguata azione ai diversi livelli, provvedimenti legislativi ed economici;
- sensibilizza l'attenzione dell'opinione pubblica intorno sul servizio educativo e sociale reso dalla scuola dell'infanzia.

La Fism tratta con i sindacati dei dipendenti e firma per conto degli enti federati (scuole infanzia paritarie) il CCNL. Un contratto particolare, tutto a favore degli enti gestori, visto che riesce ad ottenere basse remunerazioni ed un alto monte ore di lavoro per i dipendenti. La situazione si giustificava per un tempo ormai passato quando tanto personale docente dipendente era rappresentato dalle suore, che si accontentavano di un piccolo riconoscimento e svolgevano il lavoro in modalità praticamente gratuita. Ora le cose sono cambiate: suore come docenti sono una rarità e quasi tutto il personale insegnante è laico e, a volte non praticante. Quindi è giusto continuare a pagare poco le docenti? E' giusto chiedere sacrifici a chi ha fatto il normale corso di formazione per la docenza e ha gli stessi obblighi della docente statale, ma viene pagata meno e lavora più ore? Il gestore si giustifica con la mancanza di consistenti contributi statali e la necessità di non far pagare rette astronomiche alle famiglie già in difficoltà. Perché la Fism non va a Roma a consegnare le chiavi delle scuole e scarica, come sarebbe giusto, i costi sulla collettività nazionale? Perché la Fism accetta questa ingiustizia in contraddizione con i principi fondativi ed ugualitari predicati? Non c'è libertà senza giustizia, non c'è equità senza pari opportunità. E' accettabile andare in deroga a tante normative sulla sicurezza e sull'idoneità di tanti locali? E' accettabile che il volontariato venga utilizzato in larga misura per sopravvivere ai costi di manutenzione? E' sopportabile che tanti gestori non abbiano competenze in materia e non possiedano requisiti sufficienti per amministrare una scuola dell'infanzia? Le regole della società civile valgono anche per le istituzioni religiose e in un mondo diverso da un recente passato non si può continuare con modalità obsolete e superate. Auto dichiararsi migliori perché si crede e si aderisce alla religione cattolica non può essere sufficiente ed è la passione per il proprio lavoro che fa la differenza non le dichia-

razioni di aderenza ad una fede. Qui è il caso di spendere due parole di elogio per tante persone che si impegnano indipendentemente dallo stipendio e credono nella funzione docente permettendo di continuare a fare scuola oltre il dovuto. Quindi non si può condannare quelle insegnanti che, in prossimità della pensione, si limitano a fare il minimo sindacale e sono poco interessate alle novità. La funzione docente ha perso molto del suo fascino. Un tempo insegnare significava non solo essere un punto di riferimento e una figura di prestigio per la classe o la scuola, ma addirittura per l'intera comunità. Se la comunità era piccola, l'insegnante di solito era il tipico maestro unico e la sua figura si avvaleva della stessa importanza di quella di un medico o di un avvocato. Oggi non è più così. Le piccole comunità, per la maggior parte, non esistono più e anche il maestro unico è andato a sparire con il tempo. Oggi l'insegnante è una delle figure professionali più precarie in Italia: prima di diventare di ruolo possono passare diversi anni, in attesa di un pensionamento di un collega o di un concorso che non sembra arrivare mai. Si sente sminuito, poco importante, avverte che tutti i sacrifici fatti sono stati inutili. Questa situazione provoca nei docenti, anche giovanissimi, pesante stress. Si ritrovano a dover seguire delle classi numerosissime senza poter contare su nessun altro. Lo studio decennale **Getsemani**, dal titolo *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, mostra che la categoria degli insegnanti è quella che più conduce verso patologie psichiatriche e inabilità al lavoro. I docenti sono infatti sottoposti a diversi stress di tipo professionale. Il degrado della scuola, inteso come mancanza di strumenti, strutture, fondi, è diventato un degrado generale, anche nei rapporti umani. Non è nostalgia, ma una volta la figura dell'insegnante aveva una sua valenza, rappresentava un valore. Oggi invece abbiamo scuole dell'Ottocento mentre si chiedono programmazioni d'avanguardia. Il sociologo Carlo Brizzi ha dichiarato: *«I docenti oggi percepiscono come diminuito il proprio prestigio sociale. Ancora peggio, la loro sensibilità li spinge ad affermare che diminuirà ulteriormente. Il problema è che l'insegnante si percepisce come una persona con una forte funzione sociale o come un professionista con un compito di rilievo. In realtà poi come si vede riconosciuto? Alla stregua di un impiegato, di un funzionario pubblico. La discrasia è forte e non tutti riescono a farvi fronte»*. Sicuramente il sistema scolastico italiano sta vivendo una gravissima crisi e cela profondi problemi e contraddizioni, che non sembra vedranno

una soluzione tanto presto. Non stupisce, quindi, se in molti si arrendono o si rifugiano nella routine. Il problema dell'autorevolezza dei docenti non è soltanto un affare di categoria, ma è ampiamente avvertito anche dal resto della popolazione italiana. Le cause principali di questa crisi di credibilità sono individuate soprattutto nelle costanti ingerenze dei genitori, che screditano il ruolo dell'insegnante agli occhi dei figli, e le condizioni contrattuali non degne di una figura professionale così importante per la crescita del Paese. È quanto emerge da un sondaggio flash realizzato dalla Swg per la Gilda degli Insegnanti. Come restituire autorevolezza e credibilità a una figura professionale che in passato era tra quelle più prestigiose e rispettate? Le proposte più condivise puntano a un innalzamento della qualità del corpo docente attraverso interventi sia sul fronte della formazione che su quello del reclutamento. Notevole importanza, però, rivestono anche i livelli salariali e la stabilità lavorativa, leve su cui sarebbe necessario agire secondo due terzi degli italiani. Per l'81% degli italiani potenziare formazione e aggiornamento dei docenti sarebbe cruciale per restituire credibilità alla categoria, così come il miglioramento dei processi di selezione (80%). Molto importante per il 65% sarebbe anche limitare gli spazi di intervento dei genitori e, per la metà degli italiani, sostituire la figura dell'attuale dirigente scolastico. In un mondo in cui chiunque ha libero accesso a un'infinità di materiale didattico di grande qualità ed efficacia e a comunità virtuali di studio e lavoro, il cuore delle attività scolastiche e il loro senso restano quello della mediazione umana tra le discipline e gli studenti, rappresentata dal lavoro quotidiano degli insegnanti. L'investimento più efficace in materia di istruzione non può dunque che riguardare la qualità del personale docente; qualità che difficilmente si otterrà se non riconoscendola adeguatamente in termini di salario e condizioni di lavoro.

E PER FINIRE

La crisi è finita e queste pagine sono le considerazioni conclusive di un'esperienza, di un impegno e di un sogno mai realizzato. Sono temi trattati in maniera schematica e riassuntiva di un mondo gigantesco, esplosivo, determinante per il futuro di un popolo e di una nazione, se esisteranno ancora, in un mondo globalizzato. Sono i nostri figli o nipoti il patrimonio da salvare. Sono loro che potranno rinfacciarci tutto quello che avremo potuto fare ed abbiamo tralasciato, impegnati come siamo a pensare al nostro benessere. La nostra attenzione è quotidianamente concentrata sull'economia, sui guadagni, sulla tecnologia e ci sfugge l'essenziale: la loro crescita come futuri cittadini. Viviamo come se non ci fosse futuro e quindi senza senso per le nuove generazioni. Togliere l'eternità e la speranza è un delitto imperdonabile. Sognare un mondo diverso e migliore rimane il senso dello scorrere del tempo e della fatica per cambiare. Queste pagine sono scritte per focalizzare il mio pensiero e la mia mente e non per criticare o mettere in discussione le persone che lavorano nel mondo della scuola. Sono riflessioni, considerazioni ed analisi per chiarire un percorso fatto in questi anni, per capire a posteriori tante situazioni e realtà vissute. Credo nell'intelligenza collettiva e quindi nella possibilità di gettare quanto condensato nelle righe e riscrivere i temi trattati dopo un confronto, un dialogo e una verifica con quanti sono interessati agli argomenti. Sarei felice se quanto scritto diventasse una sculetta di lavoro e di dibattito con più persone, con gente più esperta e preparata, con tanti studiosi. E' anche vero che la scuola ormai è diventata una delle tante agenzie formative per cui un bambino potrebbe anche riuscire a sviluppare la sua intelligenza e la sua formazione senza la scuola. Certamente solo pochi riuscirebbero a costo di grandi sacrifici e difficoltà. Questa considerazione serve esclusivamente a sostenere che niente è assoluto, ma non è un'affermazione per esimere tutti noi dall'essere responsabili e dedicare tutte le energie e risorse necessarie a creare un'opportunità seria e concreta alle nuove generazioni. Inoltre non bisogna dimenticare che tra compagni di scuola si instaura spesso un clima gioioso di amicizia: è bello raccontarsi i piccoli segreti o diventare i confidenti dell'amico più caro. Tante amicizie tra adulti sono nate proprio a scuola, grazie alla complicità che lega due bambini che fanno un lungo percorso insieme. Come tutti ben sappiamo, tra compagni di scuola nasce sempre tanta complicità e solidarietà: è bello ritrovarsi sulla "stessa barca" ed aiutarsi a vicenda a superare le piccole crisi e

gli attimi inevitabili di sconforto, condividendo gioie e dolori. In questo modo le amicizie si cementano e diventano forti e durature. Sappiamo che le attività didattiche sono progettate per sviluppare le capacità dei bambini attraverso l'esplorazione, l'esperienza e il gioco. Questo primo step educativo è fondamentale per la formazione dei bambini, poiché fornisce loro le basi per un futuro. La scuola dell'infanzia è progettata per sviluppare le capacità sociali, cognitive, fisiche e emotive dei bambini. La scuola dell'infanzia rappresenta un ambiente sicuro e protetto, dove i bambini possono sentirsi liberi di esplorare e imparare. È quindi fondamentale che venga considerata una fase educativa a tutti gli effetti, con una forte valenza didattica e formativa. Inoltre è fondamentale che i bambini abbiano accesso a un'educazione di qualità, che permetta loro di crescere in modo armonioso e completo. Questo rappresenta la chiave per un futuro positivo sia a livello personale che collettivo.

La scuola di oggi racconta di un paese scollato, che non riesce a tenere insieme insegnanti in crisi di legittimazione e bambini/ragazzi asserragliati nelle ultime file. Poco più in là, famiglie sfiduciate che per i figli vorrebbero più certezze e lavori sicuri che dubbi e saperi considerati vecchi. È lo specchio di un'Italia in cui tutti vorrebbero insegnare e nessuno ha più voglia di imparare. È il ritratto di un'Italia di solitudini tenute insieme dentro la stessa penisola. La scuola, invece, è nata perché quelle solitudini venissero ricucite con un alfabeto uguale per tutti. Perché la scuola non serve a qualcosa, ma è necessaria per poter immaginare un paese migliore. Bisogna tornare a quello che c'è dentro qualsiasi scuola: la cultura. La cultura contiene il verbo "coltivare": le nozioni, certo, ma anche la convivenza, oltre a una lettura del mondo. Non a caso, la scuola è il nostro primo luogo di aggregazione, comunità, condivisione. E' quindi indispensabile in un'epoca di profonde solitudini come la nostra. Tanti purtroppo considerano gli insegnanti degli impiegati statali e fannulloni che a volte, bisogna dirlo, si attaccano conservativamente al vecchio mondo. E così perdono autorità. L'unica cosa che può fare un insegnante, di fronte al discredito collettivo, è dare testimonianza di sé, plasmando l'istruzione con entusiasmo e metodi concreti, alternativi alla tradizione. Come diceva Hannah Arendt, del resto: «*L'insegnante è il testimone del mondo*». Ma qui c'è un ulteriore passaggio fondamentale. L'insegnante è parte integrante dello Stato. Lo Stato deve aiutarlo e restituirgli quella au-

torità: dall'immaginario collettivo ai compensi, fino all'agibilità degli edifici. Un insegnante deve avere le spalle coperte. Da solo non ce la può fare. È inquietante che le riforme degli ultimi anni siano state tutte dettate da esigenze economiche e dai numeri più che da un nuovo approccio pedagogico o di insegnamento. Si devono sviluppare dialettica e senso critico nei bambini, ma anche negli insegnanti. Invece, si è sviluppata una passività sempre più marcata a tutti i livelli. Bisogna ripartire dalle parole che pesano e salvano. È una delle grandi sfide: insegnare a tutti come farsi certe domande e scegliere, per dare forma al mondo, le parole giuste. Soprattutto nel magma di Internet, dove c'è a disposizione tutta l'informazione possibile, che senza il filtro della scuola, è merce senza valore. Ecco questa è la direzione che sogno venga intrapresa e che in maniera sommaria ho cercato di raccontare. Ricordo ancora che la parola sogno si rivolge al futuro. Da sempre sostengo che quando più persone camminano nella stessa direzione nasce una strada che può portare ad un mondo migliore attraverso nuove speranze e nuovi orizzonti.

INDICE

INTRODUZIONE	1
SCUOLA DELL'INFANZIA: PUNTO DI AGGREGAZIONE	9
IL TERRITORIO	19
IL BILANCIO SOCIALE	29
SPAZI	35
PAROLE	61
DIDATTICA.....	81
PROGETTAZIONE.....	113
PROGRAMMAZIONE.....	123
COLLEGIO DOCENTI.....	131
DIDATTICA TECNOLOGICA	149
TEMPO DELLA SCUOLA.....	159
SICUREZZA.....	165
SENSO CRITICO.....	181
CRITICITA'	187
E PER FINIRE	201

Sito: giuseppevisona.it
Email: giuseppevisona@gmail.com

Stampato in proprio

Febbraio 2025