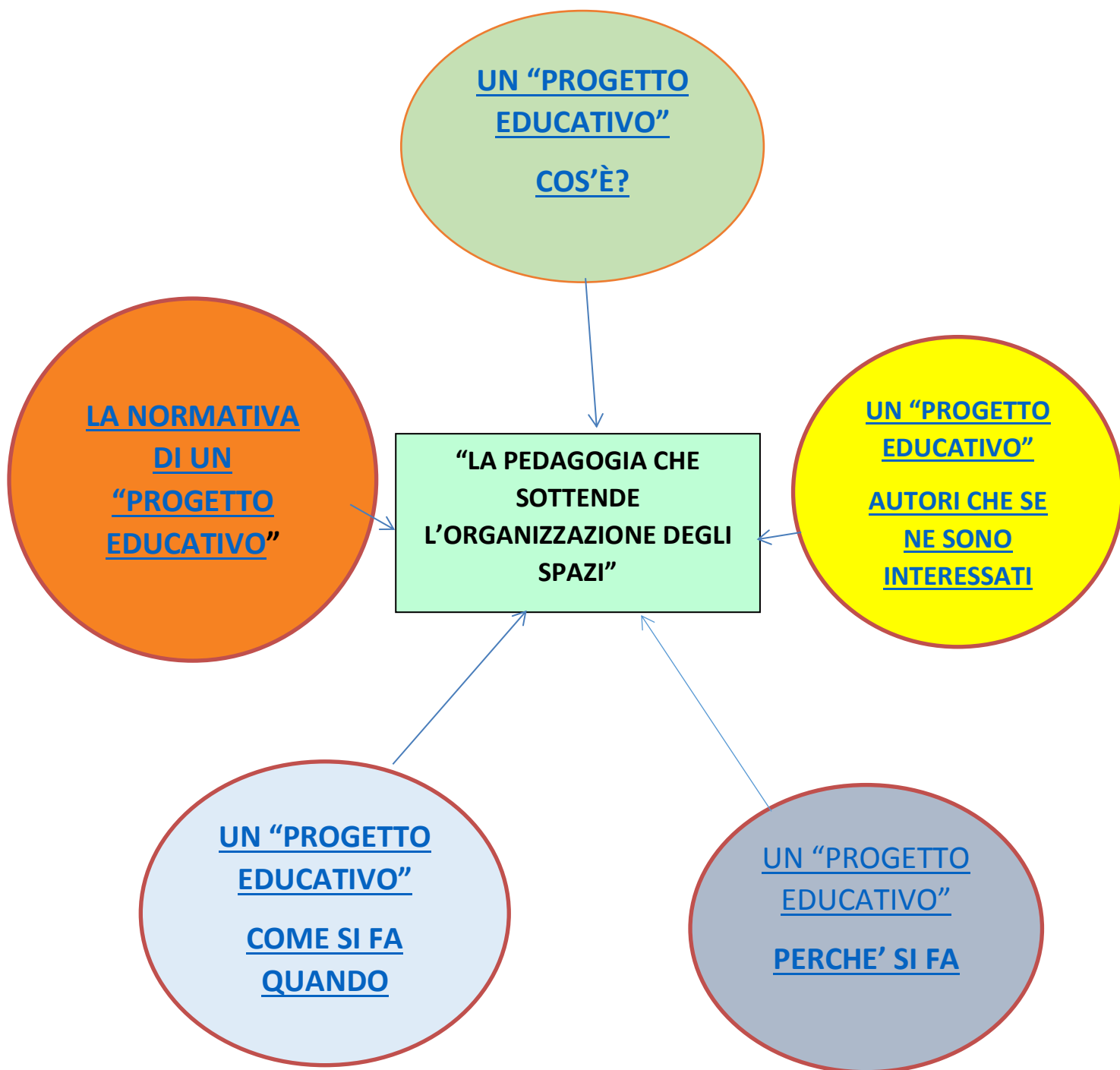




UN “PROGETTO EDUCATIVO”

COS'È?

1.1. Per una definizione di Progetto educativo

Sinteticamente potremo definire un progetto educativo come quello *strumento* che sviluppa un processo educativo - o anche varie forme di attività didattiche- all'interno di un contesto di apprendimento.

E' un progetto di lavoro che partendo dai bisogni espliciti ed impliciti di un gruppo discendente descrive un percorso atto a realizzare finalità educative mediante il raggiungimento di specifici obiettivi all'interno di una comunità di apprendimento.

La pratica educativa, in qualsiasi ambito si espliciti -scolastico, socio-assistenziale, di animazione culturale, di formazione degli adulti,- ha come tratto costitutivo la dimensione progettuale.

Nell'infinito panorama delle concezioni di *educazione* emerge su tutti un carattere comune, ossia quello di educazione come attività modificatrice, fonte di metamorfosi, evoluzioni e processi tesi a promuovere lo sviluppo della personalità. In questa cornice il progetto è la struttura fondante e l'elemento indispensabile per ogni situazione che voglia porsi come educativa.

Di più, possiamo dire che non solo il progetto dà senso all'esperienza educativa ma è anche il luogo in cui le persone coinvolte e gli educatori scopriranno ciò che occorre loro.

1.2. Elementi costitutivi del progetto educativo

I progetti educativi, sia scolastici che non, rispondono agli stessi tratti salienti:

1. Identificazione dei BISOGNI EDUCATIVI
2. Definizione delle FINALITA' EDUCATIVE
3. Definizione degli OBIETTIVI
4. Scelta dei CONTENUTI
5. Individuazione dei METODI
6. Fissazione dei CRITERI DI VALUTAZIONE dei risultati attesi

Provando ad approfondire e problematizzare :

- il **bisogno educativo** non è un “dato”: da un lato scaturisce da un’interpretazione, da una costruzione di significato elaborata dall’educatore, dall’altro, e ancor prima, l’analisi del bisogno è preceduto e contestualizzato in un quadro di riferimento teorico, scientifico e politico. E ancora, vale la pena ricordare come esistano anche **bisogni non percepiti** o non chiari -innanzi tutto ai diretti interessati- che non si manifestano in una esplicita domanda educativa.
- per **finalità** intendiamo i comportamenti generali attesi che riguardano la formazione dell'uomo e del cittadino. Affinché le finalità perdano il loro carattere di vaghezza, indeterminatezza e discrezionalità, dovranno essere tradotte in obiettivi. Le finalità possono essere suddivise in:
 - "Finalità educative generali": legate ai presupposti generali di un'istituzione educativa. Ad esempio "Educare alla legalità", alla "convivenza", alla "responsabilità", alla "cittadinanza"
 - "Finalità educative specifiche": più incentrate a delineare lo sfondo propositivo appartenente ad una particolare disciplina o ambito.

- gli **obiettivi** si riferiscono alle trasformazioni o ai cambiamenti che si vorrebbero apportare a seguito di un processo finalizzato a perseguire delle finalità educative. Il raggiungimento degli obiettivi porta al soddisfacimento dei bisogni educativi. Si possono distinguere in:
 -"Obiettivi educativi": quelli di tipo generale e di "sfondo" di un contesto educativo
 -"Obiettivi didattici": direttamente collegati col percorso di apprendimento proposto. Sono di tipo specifico, legati all'acquisizione di saperi e competenze da parte dei discenti.
- **valutare** un'azione educativa impone obbligatoriamente che si valuti la combinazione delle diverse componenti entrate in gioco, senza dimenticare che questa combinazione è dinamica; parliamo quindi di una valutazione a carattere sistemico.

1.3. Le strutture portanti del progetto educativo: per un'esperienza perennemente aperta.

La progettazione educativa, come d'altronde qualsiasi altra progettazione, mobilita forze immaginative e ideative e richiede al tempo stesso anche sistematicità e riflessione. Ciò che connota la dimensione progettuale è la capacità di immergersi nella realtà per modificarla: mettere in campo un progetto educativo, infatti, significa attivare un processo in cui educando ed educatore si modificano reciprocamente: c'è lavoro pedagogico solo là dove c'è **intenzionalità e cambiamento**.

La complessità dell'evento educativo ne fa emergere la sua **natura sistemica** dove per sistema si deve intendere un tutto organico formato da diversi elementi o fattori (variabili) tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi. Potremo anzi sostenere con piena legittimità che l'educazione consiste in un "sistema di sistemi": infatti, ciascun dei suoi principali elementi, fattori, protagonisti o condizioni, è comprensibile solo in termini ancora una volta sistemici. Prendendo ad esempio un qualsiasi evento educativo, entrano in gioco almeno quattro variabili principali: quella personale o soggettiva, quella sociale od oggettiva, quella culturale e quella strumentale e tra queste variabili sussistono correlazioni strettissime e reciproche. Il carattere della sistematicità

si presenta e specifica a sua volta secondo due prospettive: quella della **globalità**, che comporta la consapevolezza di non poter isolare una o anche solo poche variabili presenti nel sistema educativo e quella dell'**interdisciplinarietà** che obbliga chi mette in atto un qualsiasi intervento educativo ad una formazione e aggiornamento costanti e il più ampi possibile.

L'esperienza educativa è fondata sulla **relazione reciproca**, relazione in cui non c'è un "progettante" e un "progettato" ma un incontro tra progetti, una co-progettualità dove è necessario un reciproco legame: una persona che cerca di far emergere ed attivare nell'altro il progetto di sé ed una persona consapevole del bisogno dell'incontro con l'altro per poter realizzare il proprio essere se stesso. È evidente che questa *dialettica educativa* sia un'esperienza perennemente aperta. In quanto *esperienza* educativa non può che essere in situazione quindi sempre ancorata alle situazioni storiche e alle condizioni contingenti.

Accanto al carattere della *sistemicità* (l'educazione è intesa come un tutto organico formato da diverse variabili tra loro in una correlazione tanto stretta da comportare variazioni nel tutto a partire da variazioni dei singoli elementi) troviamo tra i tratti irrinunciabili di un progetto educativo quello della **circolarità**: tutti i percorsi progettuali sono processi a spirale, poiché lo schema generale prevede, quasi sempre, che ogni passo del percorso si compia sulla base degli esiti della fase precedente e dunque in ogni momento è possibile intervenire per adeguare l'itinerario alla realtà e ai bisogni dei soggetti in formazione.

Il progetto è concreto ma non limitato, non si esaurisce con la realizzazione di un qualsiasi progetto preciso, essendo piuttosto un'istanza inesauribile che incessantemente si ricrea. Ciò comporta di necessità che l'educazione non possa considerarsi mai conclusa ma sempre in atto, cioè permanente, aperta ad un futuro e ad un possibile. Di più, l'esperienza educativa - così come qualsiasi esperienza umana - si costituisce nel possibile ed il futuro ne è la dimensione temporale strutturalmente più significativa. Dal punto di vista pedagogico e scientifico si potrebbe affermare che solo se risulta effettivamente aperta al possibile, un'esperienza educativa può dirsi propriamente tale. La prospettiva della **possibilità** richiama l'educatore e la prassi educativa ad una fondamentale non-sicurezza, guardarsi cioè dalle eccessive sicurezze che potrebbero irrigidire, limitare o impedire quel cambiamento che è l'essenza stessa del processo educativo; possibilità fa anche rima con **libertà**, con il rispetto della libertà dell'educando.

1.4. Principali modelli di progettazione educativa

Generalmente vengono riconosciuti tre modelli di progettazione educativa:

- I modelli lineari-sequenziali
- I modelli tipo “Ricerca-Azione”
- I modelli della “progettazione partecipata”

Nei *modelli lineari-sequenziali* l'accento è posto sull'identificazione dei punti di partenza e di arrivo, sull'identificazione dei traguardi in termini di mete relativamente precise e scandite, sulla sequenzialità dei percorsi, sulla razionalità delle scelte operative e sul controllo della loro efficacia. Pur vantando organicità e chiarezza, la rigidità sequenziale di questo modello rischia tuttavia di non corrispondere alla dinamicità della realtà e al cambiamento continuo che la caratterizza.

Nei *modelli “Ricerca-azione”*, la ricerca-azione si concentra sulla risoluzione di un problema, si fonda sul confronto collaborativo tra pratici e ricercatori e richiede un incessante dialogo nei confronti della realtà. Il progetto nasce per rispondere ad un problema posto dai pratici (individuazione del problema) che si ritiene debba essere approfondito, chiarito e interpretato (chiarificazione del problema) con l'aiuto dei ricercatori i quali rivestono il ruolo di guida.

Il progetto di azione che ne scaturisce viene sottoposto ad un continuo processo di osservazione/verifica e riflessione sull'azione da parte del ricercatore e degli operatori.

Nei *modelli di progettazione “partecipata”* l'approccio partecipativo implica il coinvolgimento attivo dei potenziali beneficiari dell'intervento fino dalla fase iniziale della progettazione. I soggetti destinatari del progetto partecipano quindi alla costruzione del progetto stesso, che scaturisce pertanto dal dialogo e dalla negoziazione tra tutti gli attori coinvolti. Recita la Commissione Europea: una corretta progettazione “deve identificare le reali esigenze dei beneficiari e ciò non è possibile senza un'analisi della situazione locale così come viene percepita dai diversi gruppi di attori interessati”.

La progettazione è così ipotetica, dialogica, dinamica. Ogni progetto educativo è valido come ipotesi di lavoro, come primo e fondamentale orientamento operativo: nella sua attuazione esso richiede continui aggiustamenti, mediazioni, revisioni sulla base di un costante confronto/dialogo con la realtà.

1.5. Pratica Psicomotoria e Progetto educativo

Proprio per il principio secondo cui ogni progetto educativo nasce da una sua cornice epistemologica e pedagogica, può essere interessante approfondire la visione di Bernard Aucouturier.

Secondo il suo punto di vista, la pratica psicomotoria si inserisce in un progetto educativo, filosofico e sociale, in cui la scuola è vista come *luogo di apprendimento della democrazia e luogo di formazione del cittadino*. Al di fuori di questi contesti la Pratica rischia di diventare una proposta senza forza e senza futuro. Secondo Aucouturier un progetto educativo può dirsi coerente, quando difende tenacemente queste tre finalità: comunicare creare e pensare; ossia favorire lo sviluppo armonioso del bambino, dandogli la possibilità di *esistere come soggetto* unico e di esprimere un suo discorso particolare e specifico collegato agli avvenimenti della sua storia personale; significa, allo stesso tempo, dare al bambino la possibilità di inserirsi in un discorso più generale di maturazione psicologica, indispensabile allo sviluppo del piacere di comunicare creare e pensare.

LA PEDAGOGIA CHE SOTTENDE

UN “PROGETTO EDUCATIVO”

Per individuare gli autori che si sono interessati al progetto educativo è sembrato utile, come primo passo, cercare di comprendere in modo più approfondito il **progetto educativo di Aucouturier**, prendendo in esame, in particolare, la parte seconda del “Il me todo Aucouturier”, in cui Aucouturier affronta “**La pratica Psicomotoria educativa e preventiva**”¹.

In questa parte del libro si trovano esposti i seguenti argomenti: i **principi pedagogici**, la **pratica psicomotoria educativa e preventiva** e la figura dello psicomotricista.

La lettura di questi temi è sembrata un’utile base di partenza per evidenziare i valori pedagogici che avvicinano Aucouturier ad altri autori, o perché espressamente citati o perché presentano con il suo pensiero elementi di consonanza.

AUCOUTURIER

LA RIFLESSIONE TEORICA IN SINTESI

Il bambino

Il bambino è visto come soggetto unico, originale e aperto alla vita. Egli è dotato di potenzialità che esprime innanzitutto attraverso l’azione. Il suo sviluppo affettivo e psicologico ha origine nella relazione madre-bambino, da cui prende avvio la crescita individuale e sociale. Per spiegare lo sviluppo del pensiero del bambino Aucouturier riprende Piaget, soffermandosi soprattutto sulla decentrazione, fase di sviluppo che rappresenta il risultato della maturazione affettiva e psicologica del b, che egli può raggiungere vivendo il piacere di comunicare, di agire, di creare e di pensare. Nelle attività in cui può comunicare, agire, creare e pensare il bambino, partendo dai fantasmi d’azione che risiedono nella relazione con la madre, vive il piacere di esistere, arrivando a riconoscersi e a riconoscere gli altri. Un importante ruolo è svolto dal linguaggio e dalle rappresentazioni mentali.

Prima di raggiungere la decentrazione il pensiero del bambino è caratterizzato dall’egocentrismo, che va dai due ai cinque-sei anni. È il periodo durante il quale il bambino assorbe le persone e gli oggetti (l’assimilazione), li fa suoi e li deforma secondo la sua affettività e i suoi sentimenti di amore e odio. Dal momento che l’egocentrismo ha valore strutturante nella formazione del pensiero, l’azione educativa non deve porsi l’obiettivo di liberare il bambino dall’egocentrismo, ma deve permettere al bambino di viverlo e di

¹B. AUCOUTURIER, *Il metodo Aucouturier: fantasmi d’azione e pratica psicomotoria*, Milano, F. Angeli, [2005].

superarlo². Un'evoluzione graduale permette al bambino di stabilire tra le cose, le persone e se stesso un sistema di relazioni più obiettivo. La decentrazione è anche a livello tonico-emozionale poiché presuppone l'integrazione delle emozioni nelle rappresentazioni mentali. Il bambino acquista un'identità come soggetto sessuato appartenente a una precisa filiazione. Il padre e la madre devono essere disinvestiti d'affetto: nuove e diverse relazioni affettive con altri bambini e adulti vanno a compensare la distanza da quella relazione privilegiata. La decentrazione corrisponde all'età in cui iniziano gli apprendimenti strutturati che richiedono l'accettazione dei codici linguistici imposti a tutti i bambini di cinque-sei anni. Il passaggio è segnato da un'evoluzione linguistica importante: il bambino supera il linguaggio puramente d'azione per collegarlo al senso, così, ad esempio, il bambino dice che la torre serve per proteggere gli abitanti contro gli invasori.

“Possiamo considerare perciò la decentrazione come il punto in cui affettivo e operatorio si articolano e come il risultato di una perdita ben compensata dal guadagno sostitutivo di una astrazione piena e creatrice, opposta ad una astrazione mutilata e troppo carica d'affetti, che tenderebbe ad economizzare sull'espressività motoria”³

L'educatore

Scopo dell'educazione è **“la realizzazione delle condizioni indispensabili alla maturazione psicologica di ogni individuo all'interno di un gruppo e la creazione di particolari condizioni di base che permettano lo sviluppo armonioso di ogni bambino”**.

Nel perseguire questa finalità l'educatore è un **modello**, che rifugge da rigidità e omologazione.

Aucouturier ponendosi la questione se occorra come educatore essere un modello riflette sul fatto che non dare un modello significherebbe confidare in una natura buona che alcuni bambini hanno la fortuna di avere ma molti altri no. “Aiutare significa soprattutto non reprimere, non manipolare e non soffocare sul nascere le potenzialità ma accettare il bambino come essere unico, emozionalmente diverso da tutti gli altri bambini”⁴.

L'educatore, precisamente, è il **catalizzatore della maturazione psicologica**.

“L'educatore perciò svolge un ruolo importante nello sviluppo del bambino, non basta che si limiti ad osservare [...]. È il catalizzatore della maturazione psicologica, maturazione che innanzitutto va capita, per poter essere integrata nella pedagogia e nella metodologia di ogni

² Ivi, p. 146.

³ Ivi, p. 152.

⁴ Ibidem

educatore. In ultima analisi noi non escludiamo che il bambino si identifichi col maestro, cioè con colui che mostra la direzione da dirigere”.

"L'atteggiamento dell'educatore deriva da un principio filosofico che viene applicato nelle relazioni con tutti: credere nella persona!" Egli non impone nessun gioco o attività al gruppo di bambini; si pone con atteggiamento empatico nei confronti del bambino, accoglie la sua espressività e le sue creazioni senza darne un valore di merito. Favorisce la realizzazione di un clima di fiducia nel quale il bambino si sente accolto nella sua unicità e rassicurato; su questi basi si riesce a creare una reale comunicazione. Egli è preparato, nel suo percorso di formazione, ad osservare, accogliere e dare senso all'espressività motoria del bambino al fine di offrire risposte adeguate ai suoi bisogni profondi. Diventa partner simbolico di gioco, quando è necessario, mantenendo comunque sempre la posizione privilegiata di ascolto e di garante della sicurezza del bambino nella sua globalità espressiva.

L'educatore, infatti, riconoscere l'**originalità di ogni bambino**.

Riconoscere l'originalità di ogni bambino vuol dire farlo esistere nella sua unicità, quindi permettergli di vivere la propria onnipotenza, cioè la pulsionalità motoria che accompagna la dinamica dei fantasmi in azione. Infatti, avere (possedere), distruggere (aggreddire) e ripetere (riprodurre in modo uniforme) sono le forme primitive di un modo di esistere, ma sono anche preludio alla perdita.

“L'azione educativa consiste nell'aiutare il bambino a far evolvere la sua pulsionalità motoria, che di per sé non è né buona né cattiva, fino al piacere di compiere azioni più sfumate, anche con intenti di tipo sociale”. [...] “La pulsionalità motoria evolve verso il *moto pulsionale*, cioè quel movimento tonico affettivo interno che permette al bambino di evocare, senza realmente agire, sensazioni di azioni e il piacere a loro collegato. Il moto pulsionale dà origine quindi al processo che prepara all'azione e al desiderio dell'intenzione di agire e della capacità di trattenere, di memorizzare. Se il bambino, con l'aiuto dell'educatore, non compie questo percorso, resta nell'impulsività motoria, cioè in una situazione di utilizzo di un'energia sproporzionata e senza controllo rispetto all'attività che intende realizzare”⁵. L'educatore può essere spaventato dalla pulsionalità motoria del bambino, ma i suoi strumenti pedagogici e psicologici dovrebbero portarlo a rispondere a questa pulsionalità, facendola evolvere verso il piacere di agire e di creare insieme agli altri.

⁵ Ivi, p. 139.

Si tratta di un'evoluzione lenta che arriva di solito fino ai sei-sette anni e che non si deve accelerare perché è “sorgente vitale” del piacere di agire e trasformare il mondo, di essere se stessi e di acquisire conoscenza.

In sintesi l'originalità del bambino è nella sua pulsionalità motoria, pulsionalità che va vissuta e accettata in quanto sorgente vitale che evolverà, con l'aiuto dell'educatore, intorno ai 6 anni, in capacità di pensare, trattenere, ricordare, trasformare il mondo e conoscere.

APPLICAZIONE AI CONTESTI EDUCATIVI

In un progetto educativo coerente il discorso personale di ogni bambino deve potersi aprire ad un discorso più generale volto alla maturazione psicologica. Le tre finalità educative entro cui la pratica psicomotoria si inserisce sono **comunicare, creare, pensare**. Alla pratica psicomotoria fa da cornice un progetto educativo che assume lo spessore di un progetto filosofico e sociale. La scuola è vista come luogo di democrazia e di formazione del cittadino.⁶ La Pratica Psicomotoria, infatti, poggia su delle basi semplici e universali: gioco spontaneo, movimento corporeo e piacere del vissuto relazionale. Innato e universale, il gioco è il mezzo per eccellenza a disposizione del bambino per scoprire se stesso e il mondo. La possibilità di poter giocare e muoversi in libertà, sentendosi sicuro e accettato, è per il bambino il terreno ideale per esprimere tutto il suo potenziale creativo e raccontarsi agli altri nella sua unicità. Il bambino gioca perché prova piacere, piacere di relazionarsi con il mondo, di scoprirlo e di conquistarlo. Questo piacere vissuto favorisce lo sviluppo armonico del bambino, base importante per un rapporto positivo e equilibrato con se stesso e con tutto ciò che lo circonda, purché lo si aiuti nella sua consapevolezza e lo si riconosca nella sua originalità. E' forse questo il punto di partenza per la conquista di quella libertà individuale che comprende in sé il riconoscimento di essere cittadini del mondo.

L'obiettivo da non perdere mai di vista è quello di permettere al bambino di vivere l'egocentrismo e di aiutarlo a superarlo attraverso la decentrazione, fattore indispensabile per la sua apertura mentale. “La decentrazione è una finalità educativa che difendiamo con forza per evitare al bambino di vivere la sofferenza provocata da un insuccesso scolastico”⁷.

⁶ Ivi, p. 140.

⁷ Ivi, p. 151.

Comunicare

Comunicare con il bambino fin dai primi anni di vita è importante quanto nutrirlo.

Per questo “ogni proposta educativa dovrebbe farsi carico dei problemi affettivi del bambino, dandogli la possibilità di esprimerli e forse tentando di risolverli”⁸.

“Un bambino che comunica è un bambino che ha visto riconosciute e rispettate fin dalla nascita le componenti non verbali della comunicazione. [...] la comunicazione non verbale, economica, rapida e sempre carica d'affetto, è basilare per una comunicazione verbale ben costruita; si tratta però di una tappa di sviluppo in cui è bene che il bambino non permanga.

La comunicazione verbale è l'espressione simbolica di una separazione. Poiché il bambino spontaneamente non pone richieste, è compito dell'educatore stimolare ed organizzare la richiesta invitandolo a parlare perché parlerà di sé e delle sue emozioni. È bene evitare però di tendere troppo precocemente ad una comunicazione astratta perché impedirebbe al bambino di arrivare ad una comunicazione caratterizzata da sufficiente ascolto da parte degli altri e di se stesso.

A livello di sviluppo del pensiero “

la comunicazione è preludio alla decentrazione tonico emozionale, elemento indispensabile per la formazione del pensiero operatorio”⁹.

Il piacere di creare

Aucouturier rimanda alla concettualizzazione elaborata da Winnicott sul funzionamento del pensiero creativo. “Holding” (letteralmente "sostegno") è un termine introdotto da Winnicott per

definire la capacità della [madre](#) di fungere da contenitore delle [angosce](#) del bambino. *Holding* è

la capacità di contenimento di una madre sufficientemente buona, la quale sa istintivamente quando intervenire dando amore al bambino e quando invece mettersi da parte nel momento in

cui il bambino non ha bisogno di lei. All'interno dell'*holding* il bambino può sperimentare

l'[onnipotenza soggettiva](#), ovvero la sensazione di essere lui, con i suoi desideri, a creare ogni cosa.

⁸ Ivi, p. 141.

⁹ Ibidem

Questa [esperienza](#) è necessaria ed indispensabile per il sano sviluppo dell'individuo, e può verificarsi soltanto all'interno di uno spazio fisico e psichico (un *holding environment*) che possa permettere la sua espressione.

All'interno dello spazio transizionale acquista notevole importanza l'[oggetto transizionale](#). Questo termine denota un oggetto, generalmente di qualità tattile-pressoria (lembo di [coperta](#), [peluche](#),

pezzo di stoffa. ecc.) che viene acquisito dal bambino come aiuto nel suo sviluppo psicologico;

esso viene ad essere il primo oggetto assimilato dal bambino come "non-me". Importante, quindi,

secondo il pensiero di W., è il primitivo rapporto madre-bambino, per cui è necessario porre attenzione verso le delusioni e le frustrazioni che il bambino sperimenta in tale relazione.

A partire da quanto sopra, dal legame inconscio madre bambino, in particolare dal piacere da loro condiviso, si costituisce "un'area intermedia", uno spazio psichico e vitale, composto di [fantasmi d'azione](#) confusi con quelli della madre, che permette al b di crearsi l'illusione di un'azione che lo lega ad essa. Il seno è l'oggetto esterno su cui può agire, garante della sua sopravvivenza biologica e del suo piacere. Il bambino può creare oggetti transizionali come l'orsetto che ha funzione di rassicurazione sull'angoscia di perdita ed esorcizza il senso di colpa dell'amore aggressivo.

Attraverso il piacere di creare, il bambino vive **l'onnipotenza della creazione**. Il bambino nel creare, prima, quando appare assorto e concentrato, sperimenta il senso di onnipotenza e riceve dalla sua produzione creativa il senso di esistere; poi, nel momento in cui guarda la sua produzione creativa, si distacca dalla sua opera e da se stesso.

Il **gioco** è creazione: "è atto creativo, dà forma ai contenuti inconsci, cioè ai fantasmi d'azione; il gioco è il piacere di mettere in scena rappresentazioni inconscie"¹⁰. Il corpo è mezzo di espressione di questi contenuti e primo oggetto transizionale, ed è il primo materiale per creare. Il gioco riconcilia il bambino con se stesso e contemporaneamente con gli altri perché stimola all'incontro, fa scaturire l'ascolto e la comprensione sensibile dell'altro".

¹⁰ Ivi, p. 144.

Il piacere di pensare

Ha origine “dalla creazione del fantasma d’azione: l’azione è immaginata come azione illusoria capace di incorporare o rifiutare l’*oggetto*”. [...] Il piacere di pensare nasce da un’azione illusoria che unisce il bambino alla madre e si forma dall’attività di rappresentazione”¹¹.

Il bambino esprime il piacere di pensare nei **giochi di trasformazione**:

“Il piacere di pensare richiede di prendere in considerazione tutti i giochi di trasformazione che permettono al bambino di passare da formazioni psichiche inconscie alla loro traduzione cosciente, indissociabile dall’accesso al linguaggio verbale”¹².

Per poter pensare il b deve poter vivere il **piacere di agire**:

“il piacere di pensare richiede che il bambino sia lasciato libero di esprimere i suoi fantasmi d’azione attraverso il piacere di agire. Solo così potrà esprimere tutta la sua potenza nel trasformare il mondo e quindi liberarsi dagli oggetti cattivi interni ed esterni che possono invaderlo: prendere, gettar via, riunire, selezionare, associare significa già ‘pensare in azione’. Il pensiero in azione evolverà nella misura in cui il b sarà capace di rappresentarsi le proprie azioni senza agirle (...). “il b potrà giungere gradualmente a forme di pensiero sempre meno permeate d’affetti che potranno essere esaminate e trattate come oggetti provenienti da sé ma non dipendenti da sé”¹³.

Il bambino scopre che il piacere di **pensare un proprio pensiero** è anche piacere di esistere. La decentrazione è quindi il risultato di una maturazione affettiva e psicologica.

Per favorire questo passaggio l’azione educativa dovrà quindi aiutare il bambino a creare **azioni di trasformazione nella propria testa**, per meglio capire e controllare gli avvenimenti della vita. Si può chiedere: Cosa puoi fare? Cosa avresti potuto fare? Cosa non devi fare?

Il piacere di pensare e di apprendere accoglie anche i grandi interrogativi umani, che lo stesso educatore deve porsi, rendendosi aperto a condividerli con i bambini, anche se non ci sono risposte assolute.

¹¹ Ivi, p. 145.

¹² Ibidem

¹³ Ivi, p.146.

La pratica educativa e preventiva

L'equipe pedagogica

Per realizzare la pratica educativa e preventiva è necessaria da parte dell'equipe educativa un'ottica comune, aperta sul bambino, che dia molta importanza all'azione nei processi di apprendimento, all'espressione libera, al gioco, alle emozioni, al linguaggio, così come all'attenzione continua verso le potenzialità di ogni bambino e del gruppo;

“richiede un'ottica condivisa su una pedagogia che privilegi l'esperienza dei bambini, la ricerca collettiva...”¹⁴.

Anche nella comunicazione con le altre figure educative occorre aiutare a comprendere l'importanza del piacere di agire, trasformare, esprimersi. È questo il motivo per **cui bambini non debbono fare solo attività motoria, ma devono essere aiutati e sollecitati ad usare anche altri mezzi di espressione come il disegno, le costruzioni, il linguaggio.**

Obiettivi della pratica psicomotoria educativa e preventiva:

- favorire lo sviluppo della funzione simbolica: “dal piacere di agire al piacere di pensare all'agire”¹⁵;
- favorire lo sviluppo del processo di rassicurazione rispetto alle angosce tramite il piacere di tutte le attività ludiche;
- favorire lo sviluppo dei processi di decentrazione.

La Scuola dell'Infanzia

La scolarizzazione ha un ruolo importante nel favorire la decentrazione del bambino, accanto a quello dei genitori che, attraverso la loro disponibilità ad accogliere l'originalità e l'autenticità emozionale del loro bambino, risvegliano la sua decentrazione. “La scuola materna, infatti, obbliga il bambino ad uscire dall'ambiente affettivo familiare e a scoprire altri centri d'interesse”. L'attività psicomotoria può permettere al bambino di scoprire il piacere sensomotorio e il piacere di condividere i giochi, in questo modo egli acquisisce maggiore autonomia ed è facilitato nel superamento della fissazione sull'oggetto d'amore che limitava la risoluzione del complesso edipico.

¹⁴ Ivi, p. 154.

¹⁵ Ivi, p. 156.

AUTORI CHE SI SONO INTERESSATI AL PROGETTO EDUCATIVO

Per Aucouturier la pratica psicomotoria acquista rilevanza nella crescita del bambino se è inserita entro le m finalità educative di **comunicare, creare e pensare**. Il progetto educativo che ne scaturisce permettere di mettere in evidenza, a nostro avviso, almeno i seguenti aspetti:

il bambino è soggetto attivo che si esprime attraverso l'azione = pedagogia attiva (Dewey e Montessori)

il pensiero del bambino si sviluppa attraverso delle tappe = psicologia cognitiva (Piaget)

la "scuola come ambiente di vita" (Bruner)

L'idea di educazione come progetto pensato per aiutare lo sviluppo del bambino, protagonista attivo del processo educativo, rimanda alla visione di **pedagogia attiva** quale si è andata affermando dalla fine del XIX secolo. Secondo questa corrente di pensiero l'azione diretta del bambino sull'ambiente è attività di indagine e di apprendimento. Il gioco del bambino è indagine e scoperta della realtà, in rapporto alla quale egli opera al pari di un piccolo scienziato, dalla formulazione di ipotesi fino alla loro verifica. In quanto tale, dunque, tutta l'attività del bambino va rispettata attentamente e aiutata. Per quanto riguarda la scuola si dovranno creare contesti educativi su misura del bambino per permettergli di vivere attivamente la propria crescita. L'attivismo pedagogico origina anche dalla ricerca psicologica, la quale scopre nell'infanzia il periodo formante dell'uomo, periodo delicato che, se traumatico, può generare disturbi indelebili nella vita adulta. Da qui l'importanza di permettere all'infanzia di svolgersi secondo le sue leggi e la sua misura, senza essere sopraffatta dall'adulto.

Tra gli autori più importanti che si rifanno a questa visione pedagogica sono da ricordare Jhon Dewey e Maria Montessori, pur con le divergenze che caratterizzano le loro riflessioni.

DEWEY (1859-1952)

La riflessione teorica. Dewey è il fondatore della "scuola nuova", una scuola democratica dove tutti sono uguali e in cui il sapere si basa sull'esperienza. Il concetto di esperienza, fulcro della pedagogia di D., è da intendere nella sua valenza filosofica come momento dialettico e dinamico, in cui l'individuo raggiunge una nuova verità della cosa, che modifica

la verità di partenza e induce la coscienza a un rovesciamento; fare esperienza vuol dire anche andare incontro al cambiamento e essere diversi da quelli che si era prima¹⁶.

Dewey concependo la pedagogia come filosofia applicata, vede nell'esperienza il motore per lo sviluppo della personalità e delle potenzialità umane. Affinché l'esperienza sia qualitativamente superiore a quella offerta dal modello tradizionale essa deve presentare tre caratteri fondamentali:

- continuità: sia sotto l'aspetto del dinamismo, sia sotto l'aspetto della concatenazione con le tappe precedenti e future. Ogni esperienza modifica chi agisce e al tempo stesso questa modificazione influenza la qualità delle esperienze che seguiranno.
- crescita: la continuità delle esperienze deve portare a una crescita dell'uomo, sviluppando in lui la capacità di acquisire nuove esperienze, di interagire positivamente con la realtà e di imparare continuamente dall'esperienza. L'educazione è vista anche come una trasmissione di esperienze tra generazioni che si volge alla comprensione del passato per guardare il futuro.
- interazione: ogni esperienza educativa è l'incrocio tra le persone coinvolte e le loro esperienze precedenti.

Applicazione ai contesti educativi

Nell'azione educativa possono essere messi in risalto i seguenti principi:

- attenzione allo sviluppo affettivo degli allievi;
- l'esperienza va pensata nei suoi aspetti qualitativi;
- le esperienze devono essere programmate e organizzate rispettando i principi di continuità, crescita, interazione;
- l'influenza di ogni esperienza sulla successiva deve essere positiva, in particolare deve favorire l'acquisizione di nuove esperienze qualitativamente di grado più elevato;
- l'esperienza deve promuovere la crescita umana: la capacità di acquisire nuove conoscenze, di interagire con il mondo...;
- evitare, nella programmazione delle esperienze, blocchi al dinamismo dell'apprendimento (esperienze diseducative);
- le esperienze devono portare a comprendere il sapere del passato e ad orientarsi verso il futuro;
- l'educatore deve possedere solide conoscenze psicopedagogiche, per far incontrare il soggetto e l'oggetto dell'atto educativo;

¹⁶R. ROSSOLINI, *John Dewey- Maria Montessori. Il concetto di esperienza come motore dell'azione educativa*, in www.montessoridesing.it4fondazione Chiaravalle Montessori.

- l'educatore deve creare situazioni di apprendimento rispettando i principi di continuità, crescita e interazione, nella consapevolezza della continuità tra passato, presente e futuro, per lo sviluppo armonico della persona;
- egli dovrà tenere ben presente gli impulsi, la creatività, la spontaneità ed i bisogni dei discenti, ma dovrà anche fare in modo di promuovere e sostenere la socializzazione e la crescita culturale, cioè favorire il progredire plurilaterale di tutto e di tutti. Ecco l'importanza del metodo attivo, che attraverso l'educazione progressiva cerca la partecipazione attiva dell'alunno, il suo coinvolgimento, lo sviluppo in lui di interessi reali concreti, della sua creatività, potenziando il suo fattore motivante (motivazioni intrinseche), quindi la sua partecipazione al processo formativo;
- non deve essere rigido, ma pronto a mettersi in discussione facendo appello a tutte le risorse che ha dentro di sé.

MARIA MONTESSORI (1870-1952)

L'opera di Maria Montessori si presenta come un'approfondita analisi sull'infanzia, sui processi di sviluppo e sulle condizioni atte a favorirlo. La sua esperienza ha segnato fortemente l'identità della Scuola dell'Infanzia. I concetti di personalità, di sviluppo e di esperienza hanno preso via via colore e concorrono anche oggi a dare significato allo "sviluppo integrale della persona".

Al pari di Dewey e, come precedentemente visto, di Aucouturier, la Montessori è ispirata da un grande ideale filosofico e umano: l'**educazione** è un mezzo per il pieno sviluppo delle facoltà umane e per far sì che l'uomo possa crescere come cittadino libero di pensare.

Cuore del suo pensiero pedagogico è la piena fiducia nel bambino e nelle sue potenzialità, le quali per potersi dispiegare devono essere **educate creando un ambiente e dei materiali adeguati**¹⁷.

¹⁷ A distanza di più di cento anni dall'istituzione della prima Casa dei bambini, la proposta montessoriana è ancora oggi un modello di grande interesse, come dimostra l'attenzione riservata dal dibattito scientifico alla sua opera. Emergono in particolare importanti elementi precursori rispetto ad istanze che si sono affacciate nel dibattito pedagogico solo in tempi successivi a quelli in cui la pedagoga visse. Tra questi, in primis, l'approccio dell'impostazione metodologica della pedagoga, basato su una stretta integrazione tra scienza e pedagogia e sul rispetto del bambino. poi, all'interno di questa cornice, due elementi acquistano particolare rilievo, manifestandosi come fattori capaci di innalzare la qualità dei processi formativi attuali: la qualità dell'ambiente e la qualità dei processi che in esso si svolgono.

Quanto mai attuale è proprio il progetto di dare attraverso opportuni materiali di sviluppo, accuratamente predisposti nello spazio e ben studiati dall'insegnante, il nutrimento di cui il bambino ha bisogno, concepiti in modo che egli possa operare, apprendere e autocorreggersi.

Nel panorama europeo dell'inizio del XX secolo il lavoro di Maria Montessori è espressione del nuovo interesse per l'infanzia e le dinamiche evolutive, che si presentò con la fisionomia di una pedagogia scientifica di tradizione positivista, a forti contenuti psicologici, medici e sperimentali. Maria Montessori fu quindi influenzata nella sua attività dallo sviluppo e dall'apporto delle scienze umane, soprattutto della psicologia, della sociologia e della medicina, percorrendo una strada diversa da quella tracciata dalla cultura pedagogica italiana che si distinse per l'impronta fortemente antipositivistica che rifiuta gli apporti sperimentali¹⁸. Nella sua formazione assunse senz'altro rilievo la laurea in medicina, in particolare l'interesse per la biologia, la psichiatria e la pediatria, che andrà ad intrecciarsi con l'infaticabile lavoro di educazione fatto con i bambini¹⁹.

La teorizzazione della pedagogia scientifica ha le sue radici nell'esperienza fatta con i b. anormali. Negli interventi educativi messi a punto con i ritardati mentali infatti la dottoressa, recependo i contributi di Sèguin e Itard, rilevò la necessità di dare importanza all'educazione dei sensi e del corpo, ed elaborò il metodo medico-pedagogico per il recupero delle abilità carenti nei minorati psichici, a fondamento del quale pose la riorganizzazione dell'ambiente e gli esercizi sistematici.

I principi del metodo Montessori, nella sua elaborazione iniziale, si ritrovano esposti nel testo di un intervento della dottoressa al convegno pedagogico di Torino nel 1898 e nelle lezioni di didattica tenute nel 1900 alle maestre di Roma per incarico del ministro della pubblica istruzione Bacelli.

Da queste lezioni prese avvio la Scuola magistrale orto frenetica che la Montessori diresse per due anni, durante i quali raggiunse risultati sorprendenti con i bambini esclusi dalle scuole elementari per insufficienza mentale, portandoli a leggere e a scrivere fino al punto di poter affrontare con successo l'esame nelle scuole pubbliche.

¹⁸ Rispetto alla scuola italiana del tempo la studiosa assume una posizione molto critica, in quanto si applicavano metodi che costringevano fin dalla tenera età ad attività innaturali. Le potenzialità che lei attribuisce al bambino, quale persona dotata di natura psichica, di energie creative e di disposizioni morali, erano sconosciute all'epoca.

¹⁹ Le esperienze della Montessori possono essere accostate a quelle di Decroly, anche se il lavoro dell'uno fu indipendente da quello dell'altro; molti sono le esperienze che li accomunano: erano medici, entrambi si occuparono di anormali e si impegnarono ad elaborare materiali per l'apprendimento.

Da questi successi nacque nella Montessori l'idea di adattare i suoi metodi ai fanciulli normali. Successivamente la Montessori lasciò la scuola orto frenetica e si iscrisse alla facoltà di lettere e filosofia di Roma. Ottenuta la libera docenza in antropologia pedagogica, tenne su questa materia corsi liberi all'università²⁰.

L'ipotesi di estendere determinate procedure metodologiche risultate di grande efficacia ai normali contesti educativi si concretizzò nell'esperimento educativo delle Case dei bambini che esercitò un grande richiamo internazionale²¹. Alla prima casa dei bambini aperta nel quartiere popolare romano di San Lorenzo nel 1907 seguirono la pubblicazione due anni dopo dell'*Antropologia pedagogica* e dell'*Autoeducazione* nelle scuole elementare che definiscono il quadro della pedagogia montessoriana e l'impianto organizzativo del metodo.

Le case dei bambini si diffusero in tutta Italia e più ancora all'estero, in tutti i continenti. La Montessori tenne corsi sistematici nelle parti più diverse del mondo.

La scoperta del bambino, rielaborazione del *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle case dei bambini* e *L'autoeducazione nelle scuole elementari* sono state tradotte in tutte le lingue del mondo²².

I tre cardini del pensiero pedagogico della Montessori sono il bambino, l'ambiente e la maestra.

Il bambino

Presupposto della pedagogia montessoriana è conoscere, attraverso l'osservazione in situazioni spontanee, il bambino sul piano biologico, fisico, psichico e sociale, per poterlo guidare allo sviluppo di tutte le sue potenzialità. Il bambino è il vero protagonista del processo educativo e compito dell'educazione è creare le condizioni per promuovere il suo sviluppo mentale. L'educazione è concepita in termini di 'difesa del bambino', 'riconoscimento scientifico della sua natura' e 'proclamazione sociale dei suoi diritti'.

Il bambino possiede in se stesso l'energia psicofisica e ha il potere di istruire se stesso, come rivelano le straordinarie conquiste che compie nei primi tre anni di vita, tanto che a tre anni è

²⁰ Grande dizionario enciclopedico. UTET

²¹ L'ingegnere Edoardo Talamo, direttore generale dell'Istituto romano dei beni stabili di Roma, incaricò la Montessori di aprire due scuole infantili all'interno di due complessi di case popolari. Per sottolineare l'orientamento puerocentrico e non puramente assistenziale dei due istituti, la Montessori abbandonò la vecchia denominazione di "asilo" e diede loro il nome di "casa dei bambini".

²² Nel 1912 Kilpatrick, allievo di Dewey, venne in Italia per studiare il funzionamento delle case dei bambini e ritornato in America scrisse un testo in cui ne esprimeva elogi e critiche. Proprio in America Helen Parkhurst, anch'essa formatasi parzialmente alla scuola di Dewey, dopo essere venuta in Italia per formarsi, dal 1915 al 1918 diresse quattro corsi di aggiornamento sul nuovo metodo.

già un uomo²³. Recependo le ricerche psicologiche sulla prima infanzia la M scrive che l'educazione dovrebbe partire dalla nascita e che ad essa è legato il futuro dell'umanità. È infatti convinta che l'umanità può sperare in una soluzione dei suoi problemi, fra cui quelli più urgenti di pace e di unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del b e allo "sviluppo della grande potenzialità della personalità umana in corso di formazione". L'educazione è insieme aiuto alla personalità umana e aiuto alla vita . A proposito dei bambini che a 5 anni avevano imparato a leggere e scrivere, la M. si esprime con queste parole: "scoprimmo così che l'educazione non è ciò che il maestro dà, ma un processo naturale che si svolge spontaneamente (...) che essa non si acquisisce ascoltando delle parole, ma per virtù delle esperienze fatte nell'ambiente".

Due presupposti scientifici costituiscono il terreno che si concretizza poi nel lavoro organizzato svolto dai bambini.

Il primo è che il b ha per sua natura dei periodi sensitivi, spinte delicate e profonde, che lo portano a realizzare il proprio sviluppo psichico. Tali impulsi, che originano ad esempio il movimento e il linguaggio, presiedono alla preparazione di forze e poteri che non potranno essere positivamente acquisiti quando i corrispondenti periodi sensitivi abbiano cessato di agire in modo intenso.

Il secondo è che il b ha una forma mentale propria, diversa da quella dell'adulto: "è la mente inconscia e assorbente, creatrice della natura dell'uomo e della sua cultura: movimento, linguaggio, pensiero, amore. Ma il b non crea e assorbe a caso, ma attraverso una guida severa e ordinata. Per il solo fatto di vivere il b impara o meglio assorbe e fa suo tutto ciò che l'ambiente offre alla sua attenzione trasformandolo in cultura e civiltà e assicurando così la continuità storica dell'umanità".

Per la Montessori "Il movimento è il fattore fondamentale per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo che ha il bambino per mettersi in relazione con la realtà esterna ". Attraverso il proprio corpo e l'attività motoria il bambino acquisisce la conoscenza di sé, la conoscenza delle cose e degli altri; può così agire intenzionalmente sull'ambiente ed iniziare ad essere autonomo e indipendente.

Il rilievo riconosciuto all'educazione dei sensi si coniuga al concetto di esperienza. Nella visione montessoriana l'educazione al fare e al costruire costituisce il mezzo più importante per il dispiegarsi delle potenzialità umane, in quanto è condizione perché si realizzi sia l'educazione alla espressione individuale, sia l'educazione alla comunicazione e alla socialità.

²³ Nelle nostre prime scuole i b venivano a tre anni ; nessuno poteva insegnare loro, perché non erano ricettivi; ma essi ci offrivano strabilianti rivelazioni della grandezza della mente umana", in *La mente del bambino*.

L'educazione al fare e al costruire adegua, infatti, l'immaginazione "fabulatrice" del bambino ed avvia il pensiero intuitivo in direzione del pensiero razionale. Nella dimensione del fare l'intelligenza si sviluppa concretamente come capacità di risolvere problemi legati all'ambiente .

“Il fare infantile, infatti, implica un processo diretto a collegare percezioni visive, sonore, spaziali, temporali, in rapporti di identità, differenze, causalità (...)all'interno di situazioni di esperienza, con l'esercizio e l'affinamento dei sensi, col ripetere e lo sperimentare”.

L'ambiente

La casa dei bambini è innanzitutto un luogo adatto alle esigenze quotidiane di crescita, una realtà di vita e di ricerca. La scuola è quindi pensata come un ambiente di vita che accoglie bambini di età eterogenea e adatto al lavoro individuale e in piccolo gruppo. La casa è il parametro di riferimento, con spazi articolati, ricchi di angoli nascosti, di cantucci tranquilli dove lavorare, pensare, immaginare secondo i propri ritmi. Oggetti e arredi sono proporzionati all'età, risultano rivelatori dell'esattezza e dell'ordine, ma permettono anche di muoversi autonomamente. Il bambino deve poter circolare nelle aule e nei corridoi per liberamente scoprire possibilità di lavoro e conoscenza. Affinché le potenzialità dei bambini possano dispiegarsi, i bambini svolgono in questo ambiente attività di vita pratica (pulizia, riordino, cura...) e attività con i materiali di sviluppo.

In particolare nella casa dei bambini l'ambiente sarà:

- proporzionato alle capacità motorie, operative e mentali per essere attivamente usato e padroneggiato;
- ordinato e organizzato, affinché il bambino possa formarsi una propria visione della realtà che anche emotivamente abbia carattere di rassicurazione;
- calmo e armonioso per favorire la libera espansione degli interessi e delle esperienze e una positiva dimensione psicoaffettiva necessaria al sorgere del sentimento di fiducia in sé e negli altri;
- curato e ben articolato nei particolari per stimolare nel bambino la scoperta dell'errore e l'autocorrezione;
- attraente e bello per educare al senso estetico, alla gentilezza, alla cura.

Il materiale

Il materiale scientifico ha lo scopo di stimolare ad esercitare le risorse sensoriali attraverso oggetti adatti allo sviluppo. I materiali messi a punto sono “sperimentalmente determinati in rapporto allo svolgimento psichico del fanciullo: e non hanno come scopo di dare una conoscenza, ma rappresentano dei mezzi che valgono a far esplicitare spontaneamente le interne energie”.

L'educare prima i sensi e poi l'intelletto è l'idea ispiratrice della pedagogia montessoriana, tanto che la studiosa ha creato del materiale con cui i b. possono imparare a leggere e scrivere con l'aiuto dell'esperienza sensibile. Il materiale di sviluppo non offre il contenuto della mente, ma l'ordine per quel contenuto.

Il materiale ha un duplice fine:

- Rispondere ai bisogni di manipolazione e di gioco del bambino.
- Rispettare la gradualità legata allo sviluppo dei sensi e dell'intelligenza infantile.

La Montessori individuò quattro qualità fondamentali del materiale:

1. deve permettere il controllo dell'errore;
2. deve essere attraente, curandone il colore, la lucentezza, l'armonia delle forme;
3. deve avere una dimensione attiva, offrendo al bambino la possibilità di agire;
4. deve essere limitato in quantità, perché il bambino non sia sovraccaricato di stimoli.

L'educatore

L'educatore deve avere fiducia nel bambino, nelle sue potenzialità, consapevole che il suo sviluppo psichico si realizza secondo le leggi dettate dalla natura . “Aiutami a fare da solo non è solo uno slogan pedagogico, ma una domanda ‘scientifica’ posta dalla natura stessa del bambino, per cui il compito dell'educatore è quello di liberare il bambino da ciò che ostacola il disegno naturale del suo sviluppo” . Di fronte alla curiosità e al desiderio di avere risposte del bambino, l'insegnante deve mostrarsi all'altezza. A questo proposito, ha scritto la Montessori “la scuola deve essere animata da un maestro saggio, più saggio di qualunque altro individuo umano, che conosce e rispetta le leggi dell'educazione”. Importante è dare, attraverso l'ambiente e il materiale di sviluppo, il nutrimento di cui i bambini hanno bisogno.

Due compiti fondamentali spettano all'educatore:

1. Saper costruire un ambiente che susciti gli interessi che via via si manifestano e maturano nel bambino
2. Evitare, con interventi inopportuni, di disturbare il b nel suo lavoro, pratico e psichico. L'insegnante montessoriano, che ha una particolarissima specificità e identità, presenta le seguenti caratteristiche:
 - Osserva i bambini e le interazioni tra essi e l'ambiente. L'insegnante non giudica i risultati conseguiti dal bambino, ma cerca di capire le circostanze che ostacolano il normale sviluppo;
 - Rispetta i tempi e i ritmi di apprendimento di ognuno;
 - Rispetta la libera scelta del bambino, quale presupposto di un ambiente psico-sociale calmo, tranquillo, pacifico;
 - Nella classe non ha un centro e una periferia, è contemporaneamente assente e presente, è vicino al bambino che richiede la sua presenza, gli siede accanto ma non lo sovrasta con il corpo o la parola adulti, lo aiuta senza interrompere e correggere, senza disturbare gli altri bambini;
 - È figura di aiuto e facilitazione, organizza e osserva la vita psichica e culturale del bambino;
 - Prepara accuratamente le attività, gli spazi e i materiali, in vista del lavoro auto educativo del bambino;
 - Nell'uso del materiale l'insegnante ha un ruolo di contatto e di mediazione. Lo studia e lo sperimenta, adotta nuovi mezzi, conformi ai principi del metodo.

Applicazione ai contesti educativi

Il progetto educativo

Si basa su un principio di fondo: la fiducia nell'interesse spontaneo del bambino e nel suo impulso naturale ad agire e a conoscere. Fondamentale è la preparazione di un ambiente adatto, scientificamente organizzato e predisposto, in cui ogni b possa accendere naturalmente il proprio interesse ad apprendere, a lavorare, a costruire, a portare a termine le attività iniziate. "Interesse, attività, sforzo sono i caratteri del lavoro spontaneo e auto educativo nel

quale il bambino si immerge con entusiasmo e amore, rivelando e costruendo le qualità superiori dell'uomo.”²⁴

Il curriculum è inteso come l'espressione operativa di un programma organizzato e sequenziato secondo particolare assunti psicologici che ne giustificano sia i processi che i metodi. Gli obiettivi sono quelli sperimentati dai bambini attraverso l'esperienza attiva con i materiali. Il curriculum “è la scoperta e la descrizione della cultura infantile di cui la Montessori, come ha scritto David Elkind, è stata la ricercatrice infaticabile facendone conoscere la nascita, lo sviluppo, i contenuti e il modo in cui il bambino la incarna diventando individuo colto e competente”²⁵.

Il curriculum della casa dei bambini si articola in: vita pratica e socialità, educazione sensoriale, linguaggio, mente logico-matematica, educazione cosmica, educazione musicale, educazione all'arte rappresentativa²⁶.

PIAGET

Il valore dell'educazione

Il biologo svizzero Piaget, insieme ai suoi collaboratori, ha dedicato quattro decenni di estese e intense osservazioni sulle condotte infantili finalizzate allo studio dello sviluppo del pensiero del bambino. La sua teoria ha avuto una grande influenza e forza stimolante sugli studi che sono venuti in seguito, alcuni dei quali hanno aperto nuovi filoni di ricerca.

“Il grande merito di Piaget è stato quello di sottolineare, in un'epoca di predominante comportamentismo, la necessità della **partecipazione attiva del bambino** nell'avventura **della costruzione e trasmissione delle conoscenze**; in particolare si è sempre più consolidata la tesi secondo la quale non ci può essere apprendimento se il **bambino** (ma più in generale

²⁴ Progetto educativo Montessori, Gli aiuti Montessori-sezione quaderni n.2, Edizioni Vita Dell'infanzia, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2003-n. 2, p. 6.

²⁵ Ivi, p. 15.

²⁶ I traguardi da raggiungere nel sistema montessoriano sono riconducibili allo sviluppo di competenze volte al conseguimento dell'autonomia sul piano cognitivo, affettivo e motorio, dimensioni queste che sono concepite in stretta sinergia, tanto che le competenze che il b acquisisce investono tutte le dimensioni considerate. Tale aspetto è di grande attualità almeno su due fronti. Da una parte le neuroscienze evidenziano che la motricità è la chiave di tutta la personalità e che pensiero e azione funzionano insieme esprimendosi nell'unità funzionale della persona: le stesse regioni del cervello, infatti, presiedono sia al pensiero che al movimento. Dall'altra parte, alla scuola si richiede sempre più attenzione ai processi cognitivi e socio affettivi che permettono all'alunno lo sviluppo di competenze di tipo trasversale e la capacità di imparare ad imparare.

l'uomo) non è **l'autore** (si potrebbe dire il coautore) del proprio **sviluppo**, **agendo sulla realtà**, riflettendo sulle proprie azioni e **interiorizzandole sotto forma di strutture mentali** che forniscono equilibrio e efficacia al suo pensiero²⁷.

Anche l'intensa attività di studio di Piaget è illuminata da alti ideali culturali messi in luce da una recente pubblicazione che ha sottolineato come la ricerca scientifica rappresenti per Piaget una missione volta a riscattare la ragione tradita dalla guerra, a rifondare la conoscenza come etica dell'intelligenza e a battersi in favore dell'educazione alla pace e all'educazione internazionale²⁸.

LA RIFLESSIONE TEORICA

Negli anni venti, mentre in America, si stava diffondendo il comportamentismo, in Europa Piaget iniziava a occuparsi di psicologia presso l'istituto Rousseau di Ginevra.

Piaget, giovane biologo, è guidato nella sua riflessione teorica da due elementi di fondo: la formazione universitaria in **biologia**, da un lato, e la filosofia di **Kant**, dall'altro. Il principio kantiano che Piaget assume è che la conoscenza della realtà avviene attraverso categorie di cui la mente umana è dotata a priori o che si costruisce a posteriori sulla base dell'esperienza²⁹. **Lo sviluppo cognitivo rappresenta un'evoluzione dello sviluppo biologico** e **l'intelligenza** è un caso particolare di **attività biologica** con funzione di adattamento.

Lo sviluppo cognitivo

L'evoluzione del bambino è spiegata in termini di equilibrio; lo sviluppo mentale è una costruzione continua di equilibrio in cui intervengono due aspetti: un certo **funzionamento costante**, che consente il passaggio da uno stato di equilibrio a quello successivo e **strutture variabili**, che definiscono le forme o stati successivi di equilibrio (i periodi di sviluppo sensorio-motorio, rappresentativo, operatorio formale).

Il *funzionamento costante* è garantito da *aspetti funzionali invarianti* comuni a ogni stadio, che operano sempre come risposta a un bisogno o squilibrio³⁰ :

²⁷ C. PONTECORVO (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 42-43.

²⁸ E. DAMIANO, *Jean Piaget : epistemologia e didattica*, Milano, Angeli, 2010.

²⁹ S. CACCIAMANI, *Psicologia per l'insegnamento*, Roma, Carrocci, 2002.

³⁰ Il continuo meccanismo di riequilibrio che connota l'azione umana esprime la tendenza della nostra mente all'adattamento alla realtà.

- La tendenza all'organizzazione.

La mente si organizza, crea da sé le strutture per agire sulla realtà. Tali strutture possono essere schemi (strutture cognitive semplici), e operazioni (strutture cognitive più complesse). Schemi e operazioni creano una sorta di ossatura mentale astratta di una sequenza di azioni, non vincolata alla situazione in cui è stata messa in atto per la prima volta, ma generalizzabile e utilizzabile in situazioni nuove, come nel caso dello schema di afferrare e portare alla bocca, che prima il bambino mette in atto con il ciuccio e poi può generalizzare ad altri oggetti.

- La tendenza all'adattamento.

La tendenza all'adattamento si attua attraverso i due processi di assimilazione e accomodamento.

- a. Assimilazione: il bambino incorpora i dati della realtà nella struttura mentale che possiede, senza che questa venga alterata.
- b. Accomodamento: il bambino per poter incorporare i dati dell'esperienza deve modificare la propria struttura mentale, ossia riadattare le strutture già costruite agli oggetti esterni.

L'adattamento segna il raggiunto equilibrio tra assimilazione e accomodamento, un equilibrio destinato a rompersi e a ricostituirsi continuamente in forme più avanzate. Assimilazione e accomodamento sono processi mentali che agiscono insieme in ogni interazione con la realtà, in cui si alternano momenti di utilizzo delle strutture che possediamo, accanto ad altri che ne richiedono la modifica, regolando il passaggio da una struttura cognitiva all'altra.

Le *strutture variabili*, invece, sono costruite come spiegazioni agli 'interessi' che emergono nella loro diversità ad ogni grado di sviluppo intellettuale. Tali strutture appaiono come forme di organizzazione dell'attività mentale e si manifestano sia sotto un aspetto motorio e intellettuale che affettivo, in una duplice dimensione individuale e sociale. In base alla costruzione di queste strutture lo sviluppo viene diviso in stadi, che obbediscono ai seguenti criteri³¹:

1. Gli stadi si succedono secondo un ordine costante, anche se possono variare le età medie che li caratterizzano.
2. Ogni stadio è caratterizzato da una struttura d'insieme, che spiega le principali reazioni particolari.

³¹ J.PIAGET-B.INHELDER, *La psicologia del bambino*, Paris 1966, Torino, Einaudi, 2001, pp. 130-131.

3. Le strutture d'insieme sono integrative e non si sostituiscono l'una all'altra: le acquisizioni di uno stadio non si perdono con il passaggio a quello successivo, ma vengono integrate in strutture più evolute (interdipendenza causale o integrazione gerarchica tra stadi).

Gli stadi di sviluppo

Tra la nascita e l'adolescenza Piaget distingue sei stadi o periodi di sviluppo, che indicano l'apparizione delle strutture costruite in successione.

I primi tre stadi costituiscono *la prima infanzia* che va dalla nascita a circa 1 anno e mezzo - 2 anni e sono anteriori al linguaggio e al pensiero propriamente detto.

Il quarto stadio è proprio della *seconda infanzia*, dai 2 ai 6/7 anni. È chiamato anche periodo *preoperatorio* ed è caratterizzato dalla comparsa e dallo sviluppo *dell'attività rappresentativa* del pensiero attraverso il gioco simbolico, il linguaggio verbale e l'imitazione differita (in assenza del modello da imitare).

Il quinto stadio è quello delle *operazioni intellettuali concrete* (inizio della logica) e dei sentimenti morali e sociali di cooperazione. Va dai 7 agli 11-12 anni.

Il sesto stadio è quello delle *operazioni intellettuali astratte*, della formazione della personalità e dell'inserimento affettivo e intellettuale nel mondo degli adulti (adolescenza).

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, essa coincide con lo stadio **dell'intelligenza rappresentativa**. Fra i 2 e i 7 anni si ritrovano tutte le fasi di transizione tra le due forme estreme di pensiero: da una parte il pensiero che procede all'assimilazione dei dati e alla loro incorporazione all'io, in cui l'egocentrismo esclude ogni forma di oggettività, dall'altra il pensiero adeguato agli altri e al reale, che prepara al pensiero logico. Nel progressivo adattamento alla realtà la seconda forma prevale sulla prima.

Lo sviluppo della **funzione simbolica**, che consente l'evocazione rappresentativa di un oggetto o di un avvenimento assente, amplia l'equilibrio precario del pensiero senso-motorio sia nella direzione dell'assimilazione sia nella direzione dell'accomodamento. Essa si manifesta attraverso:

- il gioco simbolico e di finzione, che si sviluppa verso il polo dell'assimilazione;
- l'imitazione differita, che si sviluppa verso il polo dell'accomodamento;

- il disegno, o immagine grafica, che si pone tra il gioco simbolico e l'imitazione differita. Passa attraverso diverse fasi: dal 'realismo fortuito' dello scarabocchio al 'realismo mancato' dei pupazzi testoni, e poi dal 'realismo intellettuale' privo di prospettiva e di relazioni metriche al 'realismo visivo' che introduce queste dimensioni.
- simboli e segni. I simboli presentano somiglianze più o meno grandi con i loro significati e sono creazioni individuali, i segni sono invece convenzionali e collettivi. Il bambino impara quelli che trova nell'ambiente, per esempio i segni del linguaggio e i numeri.

Il linguaggio

Il linguaggio, che a partire dai 18 mesi conosce un rapido sviluppo, è per Piaget un aspetto della capacità simbolica. La sua comparsa segna il passaggio dall'intelligenza senso-motoria all'intelligenza rappresentativa. In particolare le condotte verbali rispetto a quelle senso-motorie presentano i seguenti vantaggi:

- 🌈 grazie alla narrazione e all'evocazione sono svincolate dall'effettiva successione degli avvenimenti. Consentono di superare l'immediato e di allargarsi su distese spazio-temporali più vaste;
- 🌈 possono dar luogo a rappresentazioni d'insieme simultanee.

Il linguaggio, inoltre, essendo già elaborato socialmente, contiene in anticipo un insieme di strumenti conoscitivi (relazioni, classificazioni...) al servizio del pensiero. Dal momento che rende possibile la comunicazione consente atti di pensiero che non appartengono esclusivamente all'io, ma anche ad altri soggetti, contemporaneamente analoghi o estranei all'io, generando così prospettive distinte e multiple che dovranno essere coordinate e differenziate.

Il linguaggio sostiene lo sviluppo del pensiero rappresentativo e favorisce il passaggio dall'egocentrismo al decentramento.

Dall'egocentrismo al decentramento

A 3-4 anni il pensiero del bambino è egocentrico in quanto prende in considerazione un elemento per volta; il bambino è convinto che il suo punto di vista sia condiviso da tutti, così se posto di fronte a un plastico crede che l'altro bambino posizionato dalla parte opposta del plastico veda quello che vede lui. Per questa peculiarità del pensiero i bambini fino ai 7 anni circa spiegano l'azione delle entità naturali attribuendo loro obblighi e intenzioni,

dimostrando di non distinguere tra causazione fisica e psicologica; ad esempio per il bambino il sole è intelligente perché fa caldo, mentre le nuvole non lo sono perché vogliono battere il sole. L'egocentrismo intellettuale interessa tutta la persona, condizionandone il comportamento affettivo, emotivo, sociale, il linguaggio, il pensiero causale e spazio temporale.

I perché: il bambino dà ai perché un significato di causa e finalità insieme.

Finalismo: il bambino può pensare che tutto è fatto per gli uomini e per i bambini.

Animismo: gli oggetti sono viventi e mossi da una loro intenzionalità.

Le condotte sociali: nello sviluppo sociale le condotte sociali rilevano di essere a metà strada rispetto a una reale socializzazione, in quanto l'individuo è ancora centrato su di sé. In una situazione in cui più bambini sono in una stessa stanza a lavorare insieme si assiste a una "sorta di monologo collettivo che consiste nell'incitarsi reciprocamente all'azione più che a comunicarsi veri pensieri". Anche nei giochi collettivi i più piccoli giocano ognuno per sé, senza prendere in considerazione le regole del vicino. Inoltre il bambino piccolo, oltre a parlare agli altri, parla di continuo anche a sé stesso, mettendo in atto nel gioco autentici monologhi ad alta voce rafforzativi dell'azione. Questi fatti si manifestano nel linguaggio spontaneo con una considerevole frequenza ancora fra i 3 e i 4 anni, per poi diminuire gradatamente fino ai 7, di pari passo con l'aumentare del linguaggio socializzato, che consiste nell'adattare l'informazione a chi ascolta affinché possa comprenderla.

Gli scambi verbali tra bambini risultano più efficaci di quelli tra bambini e adulti per promuovere il superamento dell'egocentrismo sia intellettuale che verbale. Con l'adulto infatti "il bambino segue il filo della fantasia senza essere interrotto, mentre i monologhi fatti in presenza di altri bambini sono inframmezzati di domande di ogni genere e di interventi di ogni genere legati alle peripezie del gioco"³².

Irreversibilità

Proprio per questa peculiarità l'intelligenza rappresentativa, per il periodo preso in esame, è definita 'preoperatoria'. Il bambino manifesta una scarsa capacità di assumere rispetto ai dati dell'attività rappresentativa un atteggiamento operatorio. Egli non è ancora in grado di collegare le rappresentazioni mentali in sistemi che permettano di attivarle rapidamente e in

³² lvi

modo coordinato. Ciascuna rappresentazione mentale rimane isolata e non si coordina alle altre.

Nelle attività percettive si riscontra lo stesso limite: i bambini si lasciano guidare da fattori di organizzazione strutturale ad azione automatica, e restano fermi alla considerazione di proprietà vistose che si impongono alla loro attenzione a discapito di altre. Il pensiero è prelogico o intuitivo, ancora legato ai dati della percezione, come risulta dalla prova dei gettoni. Se si mostra una fila di gettoni blu e si chiede di costruire una seconda fila con altrettanti gettoni rossi, il bambino farà una fila della stessa lunghezza ma non dello stesso numero, valutando la quantità in base allo spazio che occupa. Intorno ai 6 anni sarà poi in grado di mettere ciascun gettone rosso accanto a ciascun gettone blu ottenendo due file uguali, però se si distanziano i gettoni di una fila negherà che siano ancora uguali. Pertanto egli valuta l'equivalenza sulla base di indici visivi anziché ricorrere a un ragionamento logico.

Tra i 3 e i 6 anni alcune fondamentali acquisizioni anticipano e preparano lo stadio successivo. Innanzitutto il bambino riconosce che gli oggetti e le persone conservano la propria identità anche se subiscono delle trasformazioni che ne modificano l'aspetto. Così, il numero di gettoni non cambia se li avviciniamo o li distanziamo, come non si modifica la quantità d'acqua contenuta in un bicchiere se la travasiamo in un bicchiere di forma diversa. In secondo luogo, il bambino in questo arco di tempo impara a decentrarsi, considerando anche il punto di vista degli altri.

Con il passaggio allo stadio operatorio concreto è possibile l'acquisizione di nozioni fondamentali per il pensiero: di quantità, di durata, di peso, di lunghezza, di superficie, di volume, di numero intero, di frazione...Piaget distingue nozioni temporali da una parte e nozioni logiche dall'altra. Attraverso le prime il bambino conosce come valori invarianti certi rapporti spaziali di ordine topologico o metrico (distanza, lunghezza, volume, peso, durata, velocità), attraverso le seconde elabora le nozioni di classe, di serie e di numero (senza il coinvolgimento dei dati spazio temporali).

Lo sviluppo della vita affettiva

La vita affettiva evolve in parallelo allo sviluppo delle funzioni intellettuali; "in ogni condotta infatti le motivazioni e il dinamismo energetico dipendono dall'affettività". Con l'intelligenza intuitiva emergono i seguenti aspetti:

- Sviluppo dei sentimenti interindividuali (affetti, simpatie, antipatie);

- Sentimenti morali intuitivi, originati dai rapporti tra i bambini e gli adulti;
- Organizzazione di interessi e valori, legati al pensiero intuitivo.

Gli interessi, che nascono da un bisogno e orientano l'assimilazione mentale, si moltiplicano e si differenziano; all'azione si attribuiscono scopi sempre più complessi e determinate attività acquistano valore di pari passo con i bisogni (interesse per le parole, per il disegno, per alcuni esercizi fisici). Agli interessi o ai valori attribuiti all'attività sono poi connessi sentimenti di autovalutazione, quali il senso di inferiorità o di superiorità. I successi e gli insuccessi sono registrati in una specie di scala permanente di valori, con la conseguenza che i successi alzano le aspirazioni riguardo alle azioni future. Ne consegue un giudizio del soggetto su di sé a cui egli giunge a poco a poco con ripercussioni sull'intero sviluppo, sul quale possono incidere insuccessi reali o immaginari.

I sentimenti interindividuali nascono da uno scambio sempre più ricco di valori; fondamentalmente si prova simpatia per le persone che rispondono ai nostri interessi o che li valorizzano. Riguardo all'amore per i genitori, Piaget lo spiega con l'esistenza di un'intima comunanza di valorizzazione per cui tutti i valori del bambino ineriscono l'immagine della madre e del padre.

I primi sentimenti morali avrebbero origine dal sentimento del rispetto, un misto di affetto e timore verso persone che il bambino giudica superiori. Dal rispetto deriverebbe il senso del dovere che sarebbe determinato dagli ordini vissuti dal bambino come obbligatori, in quanto impartiti da persone verso cui nutre rispetto.

APPLICAZIONE AI CONTESTI EDUCATIVI

L'applicazione della teoria di Piaget ai contesti educativi non appare univoca, in quanto probabilmente lo stesso Piaget non se ne è interessato in maniera specifica. Tuttavia le applicazioni sono state numerose. Per un ambiente di apprendimento costruito in una prospettiva piagetiana emergono tre aspetti in particolare³³:

1. la sequenza in cui vengono presentati gli argomenti di studio.

L'insegnante per progettare un intervento scolastico mirato deve conoscere lo stadio di sviluppo dell'alunno; per questo ricorrerà al colloquio, all'osservazione e alle prove

³³ CACCIAMANI, cit.

mirate. Dovrà presentare gli argomenti seguendo l'ordine previsto dalle fasi evolutive, senza accelerare lo sviluppo. Riguardo ai contenuti, l'interesse di Piaget per gli aspetti logico matematici ha portato a sviluppare curricula soprattutto di Matematica e scienze, mentre solo più recentemente si sono approfonditi il giudizio morale, le relazioni sociali, gli aspetti economici e politici.

2. **l'interesse per le strutture cognitive, per i concetti, per le idee, più che per le prestazioni.**

Alcune prestazioni possono ingannare sul reale possesso della struttura cognitiva che assicura una reale comprensione della situazione. Ad esempio il bambino che riconosce che una pallina di plastilina che viene schiacciata a pizza ha la stessa quantità della pallina tonda non è detto che possieda effettivamente la capacità di comprendere che la quantità è rimasta la stessa, attraverso un'azione pensata mentalmente che ridia alla plastilina la forma di pallina.

3. **la metodologia di insegnamento.**

L'insegnante, rifacendosi alle situazioni che i bambini affrontano nelle ricerche di Piaget, valorizza l'**autoscoperta** e l'**apprendimento attivo**.

L'alunno deve poter operare con oggetti concreti per risolvere problemi, discutere ipotesi e condurre esperimenti con altri compagni. Il confronto diretto delle sue idee con la realtà o con le idee degli altri crea situazioni di conflitto cognitivo che determinano una discrepanza tra le convinzioni di partenza e i dati dell'esperienza. Da tale discrepanza si generano processi di cambiamento delle strutture cognitive, quando queste risultano insufficienti per interpretare la realtà.

I **caratteri fondamentali** della teoria di Piaget possono essere riassunti ed esemplificati come segue:

- Attenzione ai processi mentali;
- Concezione qualitativa dello sviluppo mentale;
- Concezione interazionista dello sviluppo mentale;
- Base cognitiva di tutto il comportamento;
- Primato del pensiero sulla percezione e sul linguaggio;
- Valorizzazione della rappresentazione mentale;
- Concezione costruzionista dell'apprendimento e del pensiero;
- Visione soprattutto logica del pensiero;
- Crisi cognitive come determinanti dello sviluppo mentale;

- Connessione del lavoro cognitivo con le conoscenze pregresse;
- Presenza di invarianti funzionali nello sviluppo mentale.

Nell'elaborazione teorica di Piaget lo sviluppo è dato dal cognitivo: il lavoro cognitivo sviluppa la mente e ogni condotta umana³⁴. Assumendo una visione interazionista, egli concepisce la costruzione dell'intelligenza, o apprendimento, in stretta interazione con lo sviluppo mentale; da una parte l'apprendimento sostiene lo sviluppo mentale, dall'altra è proprio lo sviluppo della mente a consentire le azioni apprenditive.

Gli anni della scuola dell'infanzia, in sintesi, rappresentano un periodo d'oro per il bambino che compie straordinarie conquiste. Imitazione differita, gioco di finzione e gioco simbolico, disegno, linguaggio, simboli e segni compaiono con la funzione simbolica e concorrono a svilupparla. La funzione simbolica è espressione del pensiero rappresentativo che si sviluppa attraverso il linguaggio. Attraverso il linguaggio il bambino procede dall'egocentrismo verso il decentramento. In questo passaggio importanti sono gli scambi con i pari. Il pensiero è irreversibile e certi dati percettivi si impongono sulla valutazione di altri dati. La vita affettiva è un tutt'uno con quella mentale. Nuovi interessi guidano l'azione e il senso di riuscita è determinante sulla motivazione. Infatti i successi alzano le aspirazioni future mentre gli insuccessi le abbassano. Ne consegue che il giudizio del bambino su di sé ha ripercussioni sull'intero sviluppo, sul quale possono incidere insuccessi reali o immaginari.

Come per la Montessori l'esperienza sensibile e il movimento sono alla base dello sviluppo. La conoscenza del mondo, degli oggetti e dello spazio inizia per mezzo dei sensi e del movimento costituendo la base per la costruzione degli schemi mentali e delle strutture del pensiero.

Il **bambino** non è passivo recettore di influenze ambientali, ma è attivo costruttore delle proprie conoscenze. Lo sviluppo consiste nella trasformazione di strutture che non sono innate, ma si costruiscono grazie all'attività dell'individuo. L'intelligenza del b ha strutture diverse da quelle dell'adulto, anche se le modalità di funzionamento della vita mentale sono le stesse.

Il gioco, per Piaget, aiuta ad assimilare.

Tra le critiche mosse a Piaget c'è quella di aver trascurato il ruolo della cultura e dell'interazione sociale anche legata alla scuola.

³⁴ CRISPIANI P., *Didattica cognitivista*, Roma, Armando, 2004, pp. 33-34,

BRUNER (1915-2016)

Un notevole contributo alla conoscenza del funzionamento dei processi cognitivi è stato offerto dagli studi, in ambito psicologico, di J. S. Bruner. Lo psicologo statunitense analizza e confronta le teorie che si stavano sviluppando nel corso del '900, prendendo in considerazione:

- Gestalt= sottolinea l'importanza della presenza di strutture innate nel soggetto, con una
consequenziale messa in atto di queste da parte del soggetto stesso;
- Comportamentismo= sottolinea come aspetto fondamentale il comportamento osservabile, considerando il soggetto in maniera passiva poiché attraverso il condizionamento si è in grado di manipolare il comportamento del soggetto stesso;
- Psicoanalisi = sottolinea l'importanza di pulsioni, motivazioni inconscie e bisogni istintivi del soggetto.

Attraverso studi teorici e sperimentali, in opposizione ai comportamentisti, e tenendo conto dei precetti teorici delle teorie sopra esposte (importanza sfera inconscio), B. ha dato inizio ad un nuovo indirizzo di ricerche per studiare e conoscere come avviene la percezione, chiamato "New look on perception". Questo metodo sostiene la continuità tra l'attività percettiva e quella concettuale, portando Bruner ad apprezzare anche le idee di Maria Montessori sul valore del materiale strutturato per lo sviluppo logico.

I fondamenti della teoria di Bruner sono tre:

1. *La percezione non è passiva, ma il soggetto compie una categorizzazione per semplificare la realtà ed economizzare energie.* Il bambino organizza la sua conoscenza in categorie attraverso l'inferenza e l'anticipazione; la prima gli consente di trasferire dei dati che conosce, mentre la seconda gli dà un quadro di riferimento;
2. *Esistono dei fattori interni che hanno una funzione selezionatrice ed ordinatrice della realtà.*

I bisogni, le esperienze passate e le pulsioni incidono sulla categorizzazione;

3. *Il riconoscimento percettivo è legato a fattori sociali e culturali.* Il modo di vivere, il concetto di scienza, il linguaggio, la religione e l'etica influenzano il processo di categorizzazione.

Secondo Bruner, infatti, il bambino ha sia delle forme, delle strutture, sia dei valori trasmessi dalle figure parentali e dalla società, ed opera facendo una selezione di tutto ciò che proviene dall'esterno e che per lui è importante.

Quindi, se il bambino seleziona i suoi interessi, opera in modo attivo sull'ambiente.

Bruner, in sintesi, unisce gli aspetti più importanti di diverse teorie affermando che:

esistono strutture innate, pulsioni e fattori ambientali e culturali che influenzano il bambino.

Non esistono stadi di sviluppo ben delineati, ma una serie di strategie che servono ad interpretare ciò che si verifica nell'ambiente e che portano il bambino verso una padronanza

del mondo sempre più adeguata. B. distingue tre modalità di rappresentazione attuate dal bambino:

1. esecutiva → il bambino rappresenta il suo mondo prevalentemente attraverso l'azione;
2. iconica → il bambino rappresenta il suo mondo attraverso l'immagine che progressivamente si libera dai condizionamenti percettivi. Il bambino conosce attraverso la vista e valuta gli oggetti e li classifica a seconda del colore, della forma e delle dimensioni;
3. simbolica → costituisce la forma più sofisticata e flessibile di rappresentazione effettuata attraverso codici simbolici (linguaggio).

Queste tre forme di rappresentazione che il bambino attua caratterizzano comportamenti distinti

di diverse fasi evolutive (bambino, fanciullo, preadolescente) e continuano a coesistere nel corso

dello sviluppo, interagiscono in vario modo e sono largamente influenzate dalla cultura.

Il linguaggio, in particolare, a disposizione dell'uomo fin dall'infanzia, ha il potere di creare e stipulare realtà sue proprie³⁵. Così, noi creiamo delle realtà quando mettiamo in guardia la gente, o quando la incoraggiamo e, più in generale, quando diamo un nome alle cose. Questa

³⁵ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, laterza, Roma, 1993, pp. 80-92.

componente del linguaggio, definita costitutività, crea e trasmette cultura e determina il nostro posto all'interno di essa.

Il linguaggio non è fatto solo di locuzioni, ma anche di una componente illocutiva che permette di indicare ciò che si vuol dire pronunciando un certo enunciato in una determinata circostanza. Pertanto, imparare l'uso del linguaggio equivale ad apprendere la cultura e i modi in cui si esprimono le intenzioni in quella cultura. Miti e storie definiscono la gamma dei personaggi canonici, delle situazioni in cui operano, delle azioni consentite e comprensibili; forniscono la mappa dei ruoli e dei mondi possibili, in conformità ai quali azione, pensiero e definizione di sé sono consentiti o desiderabili. "In nessun caso può darsi un 'io' indipendente dalla propria esistenza storico-culturale. L'io scaturisce dalla capacità di riflettere sui propri atti, in virtù di operazioni metacognitive"³⁶. L'attività metacognitiva (autoammonimento e autocorrezione) compare nelle persone in modo diseguale, varia col variare dello sfondo culturale e può essere insegnata con successo alla stregua di altre abilità. A proposito dell'egocentrismo infantile, in opposizione a Piaget, Bruner pone in rilievo che il bambino adotta uno schema egocentrico quando non conosce il copione. Il bambino, quindi, non può assumere la prospettiva di un altro se non dopo aver compreso la situazione in cui opera.

Applicazione ai contesti educativi

Secondo Bruner, l'apprendimento avviene attraverso la trasmissione di contenuti di conoscenza,

proprio all'interno di specifici contesti sociali, come per esempio la scuola; i "saperi" vengono,

dunque, acquisiti dal bambino attraverso le esperienze compiute all'interno del **contesto sociale e**

culturale di appartenenza. I bambini, per acquisire adeguatamente i "saperi", necessitano di essere motivati ad apprendere, grazie alla disponibilità dell'insegnante di creare le condizioni e le

situazioni adatte all'apprendimento stesso, nel rispetto dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi di ciascun bambino. Il pensiero, non può dunque essere considerato né un processo puramente casuale, né solamente adattivo: esso costituisce invece un'attività volta

³⁶ Ivi, p. 83.

alla soluzione di problemi, alla sistemazione di categorie e alla definizione di strategie. Pensare significa collocarsi in una continuità circolare che lega e connette astrazioni e concretezza, classificando, scegliendo, ordinando, imponendo un sigillo concettuale agli oggetti di esperienza, e dominando una molteplicità di dati secondo un criterio; l'apprendimento è così capace di organizzare l'esperienza e di inserirla in una "struttura".³⁷ È pertanto importante non operare una separazione tra conoscenza, affettività e azione. La gente "persenpensa", ossia percepisce, sente, pensa e agisce³⁸.

Per Bruner, la vita imita l'arte, e la nostra sensibilità per la narrativa costituisce il legame più importante tra il nostro senso dell'io e il nostro senso degli altri nella realtà sociale che ci circonda.

In poche parole Bruner come Piaget considera l'apprendimento come processo attivo e costruttivo e, come Vygotskij, ritiene che l'apprendimento sia interattivo e socialmente e culturalmente influenzato.

L'apprendimento viene concepito come un processo collaborativo, poiché si realizza in uno spazio "intersichico", cioè in uno spazio ricco di rapporti interpersonali, all'interno del quale si elaborano le prime competenze che, in un secondo momento, vengono trasformate sotto forma di pensiero secondo un percorso logico. L'apprendimento è soprattutto un'attività comunitaria, poiché è proprio all'interno di una comunità di individui che il bambino vive situazioni cognitive che lo inducono a progredire nei propri livelli d'apprendimento.

È importante, poi, sottolineare come alla base dell'apprendimento del bambino vi sia la sua predisposizione all'apprendimento stesso e il suo rapporto con **l'ambiente dell'apprendimento**. Da un lato, infatti, egli possiede una vasta gamma di risorse per l'acquisizione di conoscenze, che interessano sia la sfera neurologica (plasticità cerebrale, basi neurofisiologiche della memoria, sviluppo neurosensoriale ecc.) sia quella psicologica (curiosità infantile, spinta all'esplorazione ambientale e alla socializzazione, strategie cognitive per l'apprendimento ecc.).

Dall'altro, le risorse di cui il bambino dispone possono essere pienamente sfruttate solo se egli percepisce la presenza di un **clima rassicurante e sereno**: ne deriva l'importanza dell'ambiente nel quale il soggetto apprende. È dunque importante che l'educatore/insegnante garantisca un ambiente che ponga il bambino nelle condizioni ottimali per poter attivare e sviluppare le sue competenze,

³⁷ J. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

³⁸ BRUNER, *La mente...*, cit., pag. 85.

evitando l'innescarsi di meccanismi neurofisiologici di difesa da situazioni ansiogene. Ciò sarà

possibile solo se si **rispetteranno le peculiarità dell'apprendimento infantile**. Quest'ultimo varia a seconda dello stadio infantile nel quale il bambino si trova; ad esempio, nel periodo della prima

infanzia, l'apprendimento sarà caratterizzato da alcuni elementi quali:

- La **pragmaticità**, in quanto si fonda su azioni concrete, sulla possibilità di interagire con l'ambiente e con gli altri, sull'attivazione di molteplici canali neurosensoriali;
- La **ludicità**, poiché il gioco non è solo un passatempo per il bambino, bensì la modalità da lui privilegiata per apprendere;
- L'**attivazione di meccanismi di memoria implicita**, basati sulla spontaneità e sull'inconsapevolezza dei processi formativi in corso (sebbene nella seconda e terza infanzia emergano e predominino anche meccanismi di memoria esplicita, fondati sull'intenzionalità).

Da qui deriva che **si può insegnare tutto a tutti**, nel senso che qualsiasi argomento di studio può

essere presentato ad ogni età ai fanciulli, **a condizione che le relative strutture concettuali siano**

presentate in un linguaggio conforme al grado di sviluppo psicologico degli allievi.

L'ideale è che il bambino incontri via via nelle varie fasi dell'età evolutiva i linguaggi adatti alla fase psicologica vissuta, capaci di fargli "costruire" le stesse strutture. È questo il principio dell'insegnamento a spirale, per cui "la scuola traduce il contenuto dell'istruzione in forme di pensiero congrue all'età, stimolanti e tali da invogliare il fanciullo ad andare avanti, ad anticipare".

Le discipline vengono infatti concepite da Bruner come un insieme organizzato e coerente di conoscenze e non come semplice insieme di nozioni. In questa visione di "spirale" si parte da un approccio intuitivo alla conoscenza, per proseguire con ciclici approfondimenti e successivi ritorni e iterazioni. In questo modo si permette di comprendere le idee di base connesse alle varie discipline ed è possibile insegnare qualsiasi problematica a chiunque in ogni età, purché si adegui il materiale da insegnare alla modalità di rappres

entazione della realtà di chi apprende. Questo significa che le stesse strutture di contenuto debbono essere mediate da processi pedagogici di tipo operativo, visivo e simbolico.

“Si può insegnare al bambino qualsiasi cosa, basta tener conto delle sue capacità attuali di elaborare il messaggio”.

Bibliografia

- AUCOUTURIER B., *Il metodo Aucouturier: fantasmi d'azione e pratica psicomotoria*, Milano, F. Angeli, [2005].
- BERTI A. E.- BOMBI A.S., *Corso di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il mulino, 2005.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza, 1993.
- BRUNER J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.
- CACCIAMANI S., *Psicologia per l'insegnamento*, Roma, Carrocci, 2002.
- CAMAIONI- L., DI BLASIO P., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il mulino, 2007.
- CRISPIANI P., *Didattica cognitivista*, Roma, Armando, 2004.
- DAMIANO E., *Jean Piaget : epistemologia e didattica*, Milano, Angeli, 2010.
- MONTESSORI M., *La mente del bambino*, 1952, Milano, Garzanti, 1999.
- MONTESSORI M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2000.
- PIAGET J.-INHELDER B., *La psicologia del bambino*, Paris 1966, Torino, Einaudi, 2001.
- PONTECORVO C.(a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, 1999 .
- Progetto educativo Montessori*, Gli aiuti Montessori-sezione quaderni n.2, Edizioni Vita Dell'infanzia, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2003.
- R. ROSSOLINI, *John Dewey- Maria Montessori. Il concetto di esperienza come motore dell'azione educativa*, in www.montessoridesing.it4fondazione Chiaravalle Montessori.

LA PEDAGOGIA CHE SOTTENDE

UN “PROGETTO EDUCATIVO”

PREMESSA

IL PROGETTO COME ESIGENZA DELLA SOCIETA' CONTEMPORANEA

La progettualità può essere definita come riflessione sullo scopo, sull'esito, su ciò che si va a fare e come farlo al meglio, ovvero coscienza della meta e della via più opportuna per raggiungerla.

Si può dire che uno dei tratti peculiari della natura umana è la capacità di elaborare progetti, di vivere la propria vita come progetto, di riferirsi al futuro.

L'uomo è quindi connesso alla realtà attraverso la dimensione **progettuale**.

Dalla filosofia della progettazione esistenziale, che ritroviamo nell'esistenzialismo di Heidegger, nell'ermeneutica di Gadamer e nella fenomenologia di Husserl, nasce la pedagogia della progettazione educativa.

Sul piano pedagogico nella progettualità emerge la componente intenzionale del processo. Poiché questo abbia successo si devono mettere in atto tutte le forme di aiuto e intervento che promuovono la piena realizzazione delle potenzialità del soggetto e il raggiungimento della sua massima autonomia.

La dimensione progettuale, specie in campo educativo, si svolge intorno a motivi fondamentali, quali il **prevedere** (si progetta per ridurre l'ansia derivante dall'impossibilità di conoscere il risultato delle proprie azioni), l'**ottimizzare** (la progettazione, ovvero la traduzione pratica della progettualità, consente di usare le risorse nel modo migliore), l'**innovare** (la capacità di progettare viene associata con la possibilità di ideare nuove soluzioni e creare servizi utili) e il **conseguire** (seguire le tappe previste dalla progettazione consente di giungere agli obiettivi previsti).

Il primo ingrediente della progettualità può essere individuato nell'**orientamento al futuro**. Secondo fattore è la connessione tra **desiderio e decisione**; di fatti, per il grande pedagogista americano John Dewey, fa parte del momento progettuale il proiettare il pensiero sulle conseguenze dell'idea adottata e immaginarne gli esiti in rapporto alla soluzione del problema iniziale. Un terzo elemento riguarda il **substrato valoriale**

implicato nella definizione del progetto, ossia i valori di fondo che giocano un ruolo prioritario quando si decide se perseguire il proprio progetto o rinunciarvi. Il quarto fattore progettuale consiste nell'**ottimismo** nelle proprie capacità di incidere in modo determinante sulla realtà, poiché la progettualità si configura come capacità di “guardare oltre”, stabilendo una relazione attiva tra essere e dover essere, oltre alla difficile mediazione tra necessità e possibilità. Il quinto elemento della dimensione progettuale è connotato dalla **complessità**, poiché in ogni situazione interagiscono molteplici agenti in differenti modi e non sempre le proprie azioni conducono agli effetti desiderati. Oltre all'imprevedibilità degli eventi la situazione si presenta “complessa” perché per progettare è necessario considerare molteplici condizioni, come obiettivi, metodi e contenuti, ma anche valori e personalità.

Il progetto educativo, inoltre, non può prescindere dalla **dimensione temporale** secondo una duplice modalità. C'è un tempo per pensare e uno per agire. L'uno non deve togliere spazio all'altro, non sono in contrapposizione.

PENSARE l'intervento significa avere a disposizione tutto il tempo necessario per stabilire il percorso che si vuole compiere. È il momento in cui l'educatore si apre al futuro e immagina ciò che vuole realizzare.

Quando si AVVIA l'intervento ci si confronta con il tempo imprevedibile; è il tempo in cui "non c'è tempo per fermarsi, interrogarsi, riflettere", a volte sembra che si possa solo agire.

Alla dimensione ideativa e tranquilla, e a quella realizzativa legata all'imprevisto, se ne aggiunge una legata alla SPERANZA. È la fase in cui si attendono i frutti dell'intervento, significa fermarsi e cogliere i segnali del cambiamento in atto, che non sempre sono immediati. È il momento più chiamato a tollerare la frustrazione.

In educazione il tempo adeguato sarà allora quello necessario al raggiungimento del fine, impiegando determinati mezzi con metodi appropriati. L'educazione non è dunque pianificabile nella stessa misura di altre attività umane; essa è costretta a includere anche lo scacco e la sconfitta nel suo repertorio. L'educatore, incapace di prevedere tutto, lavora nell'incertezza e nel rischio.

La progettualità, infine, va intesa come **disponibilità al cambiamento**. E' proprio la spinta a raggiungere un obiettivo ad attivare quei procedimenti logici, cognitivi ed emozionali che ci fanno dire di essere di fronte a un percorso progettuale. La progettualità educativa si configura quindi come strumento utile per aiutare ogni persona a svilupparsi il più completamente possibile nella direzione che gli è propria. Come il cambiamento ha bisogno

di una progettualità sottostante, allo stesso modo il progetto formativo necessita di scoprire la dimensione del cambiamento e deve lasciarsi perforare dalla categoria della flessibilità.

DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE:

DALLA PEDAGOGIA PER OBIETTIVI ALLA PROGETTAZIONE PER SITUAZIONI

Secondo il paradigma “classico” la conoscenza è in grado di rispecchiare la realtà in modo fedele e presuppone l’esistenza di un punto di vista oggettivo che consente di indagare tutti gli aspetti del reale, giungendo a scoprire il significato proprio delle cose. Questo modello prevede un concetto di razionalità forte in grado di spiegare l’oggetto di indagine in modo inequivocabile. La concezione lineare della causalità, che connota il paradigma classico, ha dato vita al concetto di PROGRAMMAZIONE, intesa come progettazione dell’azione capace di garantire che mezzi e metodi conducano sicuramente al raggiungimento degli scopi stabiliti. Questo modello deve fare tuttavia i conti con il paradigma della complessità che, invece, riconosce la presenza, nel reale, del disordine e delle complicazioni e ammette l’esistenza di teorie non riconducibili a un unico punto di vista. Da qui ne deriva il concetto di “sistema” e la teoria che ne consegue, la “Teoria Generale dei Sistemi” che, proponendo un approccio olistico, sottolineano la continua interazione degli elementi del sistema tra loro e l’insostenibilità dei modelli lineari unidirezionali. Occorre comunque avere sempre in mente che il fulcro dell’attenzione consiste nella soddisfazione dei bisogni del soggetto in formazione piuttosto che la riuscita dello schema d’azione. Il paradigma “ontologico” è però quello che si preferisce adottare all’interno dei modelli progettuali, poiché gli schemi di intervento si applicano a una realtà, quella sociale, che deve fare i conti con l’idea di un uomo sottostante al proprio operato. Sempre all’interno di questo paradigma, esistono quattro diversi modi di impostare la progettazione educativa:

- **1 PROGRAMMAZIONE LINEARE-SEQUENZIALE:** si rifà alla pedagogia empirica, finalizzata all’apprendimento umano, i cui cardini sono sperimentazione e controllo metodologico. Qui conta solo l’immediato e ciò che può essere osservato. E’ frutto del tentativo di orientare in senso curricolare l’organizzazione scolastica e didattica. In questa modalità progettuale rientrano l’istruzione programmata, le tassonomie e le teorie curriculari.

- **2 PROGETTAZIONE COMPLESSA E RETICOLARE:** si può collocare all'interno delle teorie della complessità, poiché qui si enuncia che la realtà è complessa e che, in quanto tale, non può essere progettata in termini causali. In questa modalità rientrano teorie didattiche quali la "didattica per concetti" e il "lavoro di rete" nell'ambito extrascolastico.

- **3 POSTPROGRAMMAZIONE:** modalità che approda al superamento definitivo di qualunque schema progettuale. Qui si richiede una vera e propria riorganizzazione concettuale. Essa si rifà alla pedagogia che sostiene la valorizzazione educativa dei sentimenti, tiene conto degli eventi inattesi, ed è anche una modalità progettuale che lascia spazio all'immaginazione. Si fonda sulla centralità del soggetto e non dell'obiettivo. La complessità viene qui intesa come il senso delle infinite possibilità di esperienza dell'essere umano. La singolarità dei processi di apprendimento, fondata sul principio della pluralità delle intelligenze e della personalizzazione degli stili cognitivi è il contesto da cui si sviluppa la teoria della "post-programmazione". I concetti base della programmazione educativa e didattica, come linearità e prevedibilità, risultano inadeguati a comprendere eventi imprevedibili e sorprendenti. Invece questa nuova teoria vuole essere uno stile e non una tecnica per aiutare il soggetto ad offrirgli uno stato di qualità. Si configura come un invito ad ascoltare le soggettività implicate nel processo educativo per fare in modo che tutti i componenti apprendano. Concetto fondamentale è che se la programmazione è fondata sugli obiettivi e non sui soggetti si negano le differenze e l'unicità degli stessi. Recupero della soggettualità da parte di insegnanti e allievi. Rifiuto di obiettivi sequenzialmente e gerarchicamente preordinati. Avere obiettivi rigidi vuol dire trascurare le occasioni e le possibilità non inserite nella programmazione. Il limite principale è quello di costituirsi in reazione alla rigidità della programmazione curricolare. L'azione didattica deve saper animare l'agire quotidiano e realizzare un coinvolgimento personale per realizzare una conoscenza partecipata. Il sapere si configura come domanda rivolta a sé, agli altri, alle cose e implica l'ascolto dell'altro e il dialogo.

- **4 PROGETTAZIONE APERTA O COOPERATIVA:** modalità progettuale che va incontro alle esigenze dei soggetti a cui si rivolge l'intervento. Si connota per una particolare disponibilità al confronto, al dialogo, al rispetto dei bisogni altrui. Momento fondamentale di tale prassi riguarda l'apertura alla comunicazione e all'incontro. Il percorso si costruisce in itinere ed è fortemente personalizzato. L'ambito in cui si definisce questo tipo di progettazione riguarda per es. situazioni di degrado ambientale e comportamenti marginali come un precoce abbandono scolastico.

- **LE TASSONOMIE:** a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta, si è sviluppato un forte interesse per la questione relativa agli obiettivi dell'istruzione. Bloom in particolar modo, sottolinea i limiti della metodologia tradizionale e prospetta un'uguaglianza dei risultati a patto di calibrare l'insegnamento sulle differenze individuali. Si tengono in grande considerazione le caratteristiche psicologiche e umane dello studente e la TASSONOMIA degli obiettivi educativi per giungere, all'individualizzazione dell'insegnamento. Stabilire gli obiettivi è l'atto centrale del programmare, perchè così si determina lo stile di insegnamento e l'evoluzione degli apprendimenti. Le "tassonomie" hanno come tratti peculiari la gerarchia, la linearità, la programmabilità e la contabilità. Al loro interno gli obiettivi coincidono con unità minime di apprendimento che devono essere chiare, concrete, non ambigue e rilevabili oggettivamente. Tali caratteristiche, tutte di chiara impronta comportamentista, presumono che l'apprendimento umano sia il risultato di un insieme di acquisizioni successive che, sovrapponendosi, formano una struttura complessa
- **TEORIA DEL CURRICOLO:** la risposta ai limiti delle "tassonomie" viene affidata, dagli anni Settanta in poi, a questo tipo di teoria che introduce una flessibilità maggiore rispetto alle rigide tappe previste dalla precedente programmazione. Con il "curricolo" si passa dalla programmazione alla dimensione progettuale. Si articola un modello circolare di programmazione capace di rispondere più adeguatamente alla complessità e al dinamismo dell'atto formativo; l'elaborazione di un curriculum è un movimento aperto e senza fine, caratterizzato da una particolare attenzione al feed-back. Il punto focale delle teorie curriculari si sposta dalla scrupolosa definizione degli obiettivi all'analisi della situazione. La loro elaborazione tiene conto del fatto che gli alunni differiscono tra loro: ciascun alunno è un "singolo". Nell'elaborazione del curriculum, oltre a insegnante e alunni, bisogna pure considerare l'ambiente in tutti i suoi aspetti, la struttura e il clima scolastico. L'individualizzazione dell'insegnamento nella prospettiva curricolare si traduce in un'adeguata scelta e organizzazione dei contenuti e, quindi, dei metodi. L'elaborazione di un curriculum si configura, dunque, come un processo continuo e dinamico, che può servire al tempo stesso anche come occasione per il continuo aggiornamento degli insegnanti. Inoltre, la situazione di apprendimento è libera e sperimentale, e alunni e insegnanti lavorano e imparano insieme.
- **MODELLO STRUTTURALISTA:** rientra nell'ambito della progettazione in ambienti complessi; fino al "curricolo" si è data molta importanza all'insegnamento, trascurando l'apprendimento, forse per il fatto che gli atti di insegnamento sono osservabili e possono essere valutati in base a criteri certi, mentre l'apprendimento può essere solo inferito

dall'osservazione del comportamento. In J. Bruner, appare evidente la preoccupazione di adeguare i processi di acquisizione delle conoscenze (e competenze) e i curricoli scolastici alle richieste, ai modelli e alle strutture della società contemporanea. Egli vede inoltre nella valutazione, tappa fondamentale della programmazione, un importante strumento per orientare e migliorare il programma e i mezzi di insegnamento, al fine di favorire lo sviluppo dell'alunno. In quest'ottica si colloca il "modello strutturalista", che prevede un'organizzazione delle strutture d'apprendimento che consenta agli alunni di affrontare problemi e formulare congetture, proprio perchè il sapere è un costrutto in continuo mutamento. Un progetto didattico che prevede tale impostazione necessita dell'identificazione delle strutture concettuali fondamentali e la loro traduzione nelle forme del pensiero tipiche dell'età evolutiva in cui si trovano i soggetti dell'intervento. Questo modello ha il vantaggio di superare la visione sommativa-trasmissiva della conoscenza, sottolineandone le caratteristiche di processo attivo contrassegnato da trasformazioni continue. Anche in tale impostazione rimane latente il rischio di una formalizzazione dell'insegnamento, ossia il rischio di stabilire percorsi didattici lontani dal dinamismo dei contesti esistenziali-situazionali e irrigiditi in schemi sperimentati.

- **DIDATTICA PER CONCETTI:** al tentativo di programmazione flessibile proposto dal modello strutturalista, si affianca questo tipo di didattica, che prevede la messa a punto di mappe concettuali dei contenuti dell'insegnamento. Anche quest'approccio include uno stadio di programmazione generale in cui si definiscono i concetti chiave di ogni ambito di studio, e sempre qui assume particolare rilevanza il ruolo del docente nella progettazione didattica. La conoscenza consiste nella costruzione e nell'organizzazione di concetti e che la concettualizzazione consente di vivere e affermarsi nell'ambiente. L'elaborazione che ne deriva permette di ottenere che il soggetto apprenda, partendo proprio dalle conoscenze spontanee già possedute. E' importante che l'attività didattica sia congruente con le informazioni già padroneggiate dal soggetto. Tra i limiti di questa modalità bisogna però dire che l'apertura alle potenzialità apprenditive non sempre trova spazio adeguato perchè la forma della mappa viene ovviamente determinata in anticipo.

PERCHE' FARE UN PROGETTO EDUCATIVO

a) Perché il progetto educativo è espressione della necessità di promuovere negli studenti crescita personale e sociale.

Il termine stesso progettazione educativa e didattica evidenzia un'idea di scuola che deve essere attenta a perseguire un fine educativo oltre che didattico. Quindi, non più promozione di professionalità e cultura da parte dei docenti, ma la capacità di costruire "Educazione", oltre che "Istruzione".

L'aggettivo educativo sta ad indicare che il progetto deve indicare l'orizzonte valoriale entro cui sviluppare gli obiettivi didattici. La progettazione educativa, quindi pianifica prospettive generali e a lungo termine (ne è espressione ad esempio il PTOF) mentre quella didattica è relativa agli apprendimenti che si intende perseguire in un arco di tempo più breve e limitato.

b) Perché la progettualità è l'essenza vera e profonda del decentramento amministrativo ottenuto con l'autonomia scolastica.

Con l'avvento dell'Autonomia delle Istituzioni Scolastiche, le singole scuole divengono veri e propri cantieri, laboratori progettuali che hanno il diritto/dovere di innovare, attraverso un modus operandi meno rigido, formale, burocratico.

c) Perché un'azione progettuale è per sua natura più flessibile e quindi più adeguata a soddisfare l'esigenza emergente di una scuola che sappia proporre percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati.

La scuola dell'infanzia ha una grande responsabilità, perché ha il compito di promuovere precocemente percorsi che favoriscano un'idea di benessere e puntino alla costruzione del progetto di vita di ognuno dei suoi alunni.

La scuola si propone come luogo che offre occasioni di vita, di relazioni umane, di opportunità di crescita per il bambino, di percorsi che possono rispondere ai bisogni dei bambini. L'eterogeneità dell'attuale realtà della scuola dell'infanzia, in cui si incontrano alunni diversamente abili, alunni con svantaggio socio-culturale e linguistico, alunni stranieri, alunni con disagio comportamentale/relazionale; necessita di una didattica di qualità, che sappia includere le differenze, valorizzandole. Una scuola che considera e

valorizza le differenze individuali permette il passaggio da una didattica basata sull'inclusione a una didattica inclusiva, cioè una didattica che non si “adatta” alle differenze ma le valorizza mettendole al centro dell'azione educativa.

I principi alla base della progettualità dell'inclusione sono:

- ✚ accoglienza intesa come apertura al nuovo e al diverso;
- ✚ relazione come incentivo all'apprendimento;
- ✚ ambiente educativo volto a costruire percorsi che favoriscono lo scambio e l'iniziativa personale in un contesto di regole condivise;
- ✚ azione didattica con metodologie atte allo sviluppo e all'utilizzo di diversi linguaggi.

Dunque per arrivare ad una scuola realmente formativa per gli alunni è importante un'offerta didattica molto differenziata, che necessita di un'organizzazione dell'intero sistema scolastico che riguarda il modo di essere e di pensare l'insegnamento. La diversità degli alunni ha origine già a livello genetico, ma è destinata ad aumentare con il trascorrere del tempo a causa delle influenze socio-culturali degli ambienti in cui essi vivono e sviluppano la propria personalità. Progetti educativi e didattici diversificati hanno lo scopo di promuovere percorsi d'insegnamento e di apprendimento relativi alle persone che presentano difficoltà a livello individuale e/o sociale, a causa di motivi fisici, psichici, intellettivi o sociali. L'insegnamento e la progettazione si individualizzano nel caso di soggetti in situazioni di handicap, disadattamento socio-relazionale, o con deficit di apprendimento.

La normativa sull'autonomia scolastica chiede all'insegnante di differenziare la sua offerta formativa individuando parallelamente obiettivi comuni e obiettivi integrativi. Gli insegnanti devono essere forniti di competenze specifiche nella progettazione di percorsi educativi e didattici mirati alla tipologia di alunni con cui hanno a che fare e nell'utilizzo delle metodologie di trasmissione del sapere più adatte per ogni situazione.

d) Perché lavorare per progetti incrementa l'unitarietà dell'insegnamento.

Un team progettuale deve necessariamente mettersi al lavoro secondo uno spirito di squadra che presuppone l'ascolto reciproco, il dialogo, la condivisione di esperienze, la volontà di mediazione e negoziazione. Ciò è indispensabile sia in fase di elaborazione concettuale del progetto, sia in fase di attuazione e verifica.

Il lavoro progettuale in team è davvero espressione dello spirito professionale che deve animare la scuola autonoma, la qu

ale ha il diritto/dovere di innovare, sperimentare con metodo quotidiano, creare situazioni cognitive, apprenditive e organizzative, atte a sfruttare al meglio, secondo efficacia, efficienza e economicità, ogni risorsa disponibile e mobilitabile.

Tutto ciò presuppone una cultura professionale improntata alla flessibilità come abito mentale, alla capacità di adattamento al nuovo e all'imprevisto, alla previsione e alla gestione dei rischi, alla prevenzione e alla risoluzione dei conflitti.

Ciò contribuisce a creare e consolidare lo spirito di squadra, il senso di appartenenza alla istituzione, l'identità culturale delle singole Unità-Scuola come centro di promozione sociale e culturale e costituisce un serio antidoto alla autoreferenzialità del contesto scolastico, alla sua connaturata tendenza all'isolazionismo, all'individualismo tradizionale del corpo docente e non, stimolando in ognuno dei partecipanti la responsabilità consapevole della sua azione lavorativa che, per forza di cose deve essere spesa nello spirito di collaborazione, cooperazione e sinergia, per essere davvero utile.

e) Perché fare un progetto educativo, promuove naturalmente la creazione di situazioni motivanti l'entusiasmo e l'interesse dei bambini.

La progettazione, figlia della scuola autonoma, più che lineare, è reticolare e complessa e dà vita a percorsi esperenziali, legati ad una didattica attiva, che vede il bambino protagonista consapevole del suo processo di apprendimento.

[LA PEDAGOGIA CHE SOTTENDE](#)

UN “PROGETTO EDUCATIVO”

COME SI FA, QUANDO.

STRUTTURAZIONE DELLA SCUOLA AL SUO INTERNO E ALL’ESTERNO

DISPOSITIVI SPAZIALI ALL’INTERNO

Luoghi e materiali

Gli edifici scolastici che corrispondono esattamente alle esigenze dell’utenza, sia dal punto di vista delle dimensioni sia nella suddivisione e dislocazione degli ambienti, sono in bassa percentuale. Ciò tuttavia non può e non deve impedire al corpo docente di poter organizzare – ciascuno nella propria realtà – ambienti atti a trovar risposte adeguate al bisogno dei bambini di esprimersi e di gestire autonomamente i propri rapporti con gli altri e con i materiali. In questo modo si rispettano anche le esigenze di ogni educatore che ha bisogno di sentirsi bene con ciò che fa. Il valore aggiunto passa attraverso la condivisione e la cooperazione del team insegnante senza cui anche lo spazio ottimale può risultare sottoutilizzato. La collaborazione altresì può sopperire efficacemente alle carenze strutturali e degli spazi. Il dialogo, alla base di ogni gruppo di lavoro, è determinante nella costruzione del progetto educativo didattico e tiene conto della possibilità di ragionare e riflettere insieme senza escludere nessuno.

Senza ciò l’allestimento dell’aula e la disposizione degli arredi talvolta coincidono più con le esigenze “di controllo” dell’insegnante, con uno stile educativo di tipo “frontale” che con un dispositivo educativo puntato sulla centralità del bambino in quanto soggetto in fase evolutiva e “... titolare di diritti e doveri e portatore di bisogni e desideri.” (A. Ceccon)

L’organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell’ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica.

La scuola, in quanto luogo privilegiato per la maturazione del bambino deve essere in grado di offrire una gamma diversificata di opportunità operative nelle quali ciascuno si senta riconosciuto e rispettato nella sua individualità e valorizzato nelle proprie peculiarità e necessità di esplorazione/scoperta, costruzione/edificazione, autonomia, movimento, prerequisiti essenziali per la liberazione dell’intelligenza. “...il desiderio di imparare non è che una delle componenti secondarie del desiderio di agire, del desiderio d’essere. L’espressione astratta non è altro che un mezzo di affermazione di sé che progressivamente sostituisce l’espressione motoria, assicurandone la continuità ed assumendone tutto il contenuto simbolico. I conflitti non risolti a livello dell’espressione motoria primaria saranno dunque trasferiti a livello dell’espressione astratta.”

Ciò premesso, la scuola dovrebbe offrire a ciascun bambino l’opportunità di

- Lasciare la propria traccia, realizzare manufatti:

- Esprimere le proprie emozioni
- Identificarsi nei ruoli
- Esplorare, scoprire, apprendere

in luoghi opportunamente allestiti, che fungono da contenitori e che permettono da un lato il calo della pressione diretta sul bambino dall'adulto e dall'altro gli consentono di organizzare propri percorsi.

Ricordiamo che quando il bambino manipola trasforma ecc. lascia sempre la propria traccia. In ogni attività espressiva spontanea egli vive "il presente" che è il risultato del suo passato e pone le basi per l'evoluzione futura. Evoluzione che avviene con tempi e modalità differenti per ciascuno, quando si è ben consolidato il presente. La ripetizione dell'azione (più o meno prolungata nel tempo) gli consente di rassicurarsi a patto che ciò non si manifesti come fissità³⁹.

Affinché queste opportunità siano favorite al meglio, la scuola deve essere in grado di allestire luoghi, interni ed esterni all'aula, complementari gli uni agli altri, ben definiti e con materiali appropriati che consentono al bambino di potervi accedere in un contesto organizzato sulla base di regole condivise, coerenti con le indicazioni pedagogiche indicate da B. Aucouturier.

Ecco alcuni esempi

- Luogo delle costruzioni dove sia possibile realizzare tanto un progetto individuale, quanto condiviso con altri con materiali strutturati (tipo Lego e affini)
- Luogo affettivo, pieno di emozioni, mobilità dell'immaginario, dove i bambini si identificano nei ruoli parentali con la presenza di oggetti di uso domestico, bambole, travestimenti...
- Luogo del segno, del colore, del collage, (vi sono vari tipi di carta e cartoncino; diversi generi di colori; forbici; colla;
- Luogo della progettazione e creazione mediante l'assemblaggio di materiale informale (scatole, cartoni, stoffe, piccolo materiale di recupero)
- Luogo della manipolazione: pasta di sale e stampini, plastilina)
- Luogo dei giochi da tavolo, con regole (puzzle, i domino, le tombole, i memory, ecc.)
- Luogo della lettura: con libri di vario formato.

Affinché non vi sia monotonia e fissità e favorire l'apertura a nuove esperienze, è opportuno che in questi luoghi, pur mantenendo le proprie caratteristiche, vi sia periodicamente la sostituzione dei materiali. È altresì importante che l'accesso a questi luoghi sia organizzato in modo tale da permettere a tutti i bambini la fruizione con una certa circolarità.

1 Lasciare traccia di sé è il desiderio di sopravvivenza, dalla creatività alla creazione, è ciò che si legge nel testo "La simbologia del movimento" di B. Aucouturier. La traccia ha una valenza simbolica profonda, è ancora esporsi, è ancora rendere visibile la propria forma su un differente livello.
pag.110 "la simbologia del movimento"

SISTEMA DEL TERRITORIO

Tenendo conto che ogni bambino compie le sue prime esperienze ed elabora le proprie conoscenze nell'ambiente di provenienza la progettazione di un percorso didattico educativo da parte della scuola non può prescindere dalla conoscenza del territorio in cui essa è immersa.

Nella società in cui operiamo – attraversata da modelli e stili di vita non “naturalmente” compatibili con la scuola essa è l'unica istituzione che ancora accoglie tutti i bambini, con i loro differenti modelli culturali, linguistici, religiosi, sessuali, estetici, alimentari. In questo contesto la scuola ha il compito di mettere in relazione ed integrare i differenti modelli prima citati. Spesso però ha difficoltà ad accogliere la pluralità di soggetti, gruppi e modi di pensare. Il ruolo educativo non spetta solo alla scuola. Condizione necessaria è che il territorio collabori con le istituzioni scolastiche anche con contesti formativi non formali, che contribuiscono comunque in maniera determinante alla formazione dei futuri cittadini.

La qualità della relazione che si sviluppa fra la scuola ed il territorio è la condizione di un buon governo delle politiche dell'istruzione e dell'educazione.

La crescita, infatti, di cittadini colti attiene alla complessiva qualità culturale di un territorio, per il miglioramento della quale la scuola deve avere un ruolo da protagonista, da mediatore tra i bisogni e gli strumenti da mettere in campo.

In tal senso, è importante che tutti i soggetti che hanno un ruolo educante sul territorio si riuniscano intorno ad un patto educativo, che serva a coordinare il rilevamento dei bisogni e a far interagire le opportunità educative esistenti*

La partita va giocata a tutto campo, riservando alle giovani generazioni anche opportunità educative esterne alla scuola, e contesti di espressione della propria identità generazionale, diritto di socializzazione, capacità di movimento e di relazione all'interno dei propri contesti di vita.

Questa azione diviene indispensabile anche per lavorare intorno ad un meccanismo di coesione sociale che investa tutta la comunità e che con coerenza venga espressa sia in ambito scolastico che territoriale.

I bisogni possono essere non solo di carattere personale della singola bambina/bambino, ma possono essere riconducibili alla famiglia, alle problematiche locali e anche ai processi di cambiamento più globali, che hanno ricadute diverse sui singoli territori: mobilità sostenibile, orti urbani e alimentazione, efficienza energetica, smaltimento dei rifiuti e riuso dei materiali per iniziare insieme un percorso di condivisione e di cambiamento reale attraverso l'adozione di uno stile di vita più ecosostenibile ed la promozione di azioni concrete.

Occorre tener conto di diversi aspetti:

- Composizione sociale, culturale ed etnica

Presenza o assenza di:

- Istituzioni ed Enti con cui rapportarsi (università, comune, regione...)
- spazi verdi
- servizi pubblici (palestre, centri sportivi, centri culturali, biblioteche, ludoteche, teatri)

la scuola si apre alle famiglie ed al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica. (CURRICOLO)

MAPPA DEI SERVIZI TERRITORIALI "IERI E OGGI"
CIÒ DI CUI NECESSITA LA SCUOLA E COSA OFFRONO LO STATO, IL
COMUNE E GLI ENTI COMPATIBILMENTE CON LE SUE ESIGENZE

Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extra curricolare, educativa e di organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia (comma 1 art. 3 POF)

ai fini di cui al comma 2 il DS attiva i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali, economiche operanti sul territorio.

LA SCUOLA E GLI ENTI LOCALI: UNA NUOVA PARTNERSHIP

Il rapporto tra scuola e ente locale...

..una risorsa culturale preziosa per la vita del territorio

Il rapporto tra scuola ed ente locale si costituisce a partire dai compiti che lo Stato ha affidato all'una e all'altro per ottemperare al dettato costituzionale che garantisce a tutti i cittadini il diritto allo studio.

All'ente locale è toccata così la costruzione, la proprietà e la gestione degli edifici. Alla scuola la responsabilità di organizzare e amministrare le attività che in esso hanno luogo.

Tale divisione dei compiti ha comportato che le istituzioni scolastiche non abbiano mai avuto un controllo diretto sui locali in cui sono ospitate, sulla qualità delle strutture, sulla loro manutenzione. Questa circostanza ha fatto sì che i rapporti tra istituti ed enti locali siano stati - e sono - poveri di comunicazione e collaborazione, segnati da una sostanziale dipendenza dei primi nei confronti dei secondi.

I frequenti casi di degrado degli edifici scolastici e la cronica inadeguatezza nell'innovazione tecnologica sono state solo alcune delle principali conseguenze di tale assetto.

Con l'autonomia scolastica si sta aprendo ora una nuova pagina che vede scuola ed ente locale accomunati dal comune obiettivo di rendere un servizio sempre più adeguato ed efficace all'utenza.

Flessibilità e integrazione di risorse sono gli elementi chiave di una scuola che si propone agli enti locali come interlocutore qualificato, capace di progettualità e innovazione, in grado di condividere le esigenze che sorgono dal contesto locale di diventare, perciò, una risorsa culturale preziosa per la vita del territorio.

COSA DICE LA NORMATIVA
(rif. **BUONA SCUOLA**)

1. Art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa

1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo.

Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato.

Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali.

5. La dotazione finanziaria essenziale delle istituzioni scolastiche già in possesso di personalità giuridica e di quelle che l'acquistano ai sensi del comma 4 e' costituita dall'assegnazione dello Stato per il funzionamento amministrativo e didattico, che si suddivide in assegnazione ordinaria e assegnazione perequativa.

Tale dotazione finanziaria è attribuita senza altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie di ciascuna tipologia e di ciascun indirizzo di scuola.

10. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi.

Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa.

Gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, il Centro europeo dell'educazione, la Biblioteca di documentazione pedagogica e le scuole ed istituti a carattere atipico di cui alla parte I, titolo II, capo III, del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sono riformati come enti finalizzati al supporto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche autonome.

12. Le università e le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni allo scopo di favorire attività di aggiornamento, di ricerca e di orientamento scolastico e universitario.

19. Il Ministro della pubblica istruzione presenta ogni quattro anni al Parlamento, a decorrere dall'inizio dell'attuazione dell'autonomia prevista nel presente articolo, una relazione sui risultati conseguiti, anche al fine

di apportare eventuali modifiche normative che si rendano necessarie.

DOTAZIONE FINANZIARIA Art. 6 [...]

3. Le istituzioni scolastiche utilizzano le risorse finanziarie a loro assegnate senza altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento proprie di ciascun grado, ordine e tipo di scuola, nel rispetto delle competenze attribuite, nelle stesse materie, alle regioni e agli enti locali con il decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112..

.4. Le disposizioni del presente articolo non escludono l'apporto di ulteriori risorse finanziarie da parte dello Stato, delle regioni, degli enti locali, di altri enti e di privati per l'attuazione di progetti promossi e finanziati con risorse a destinazione specifica

5. Lo Stato, le regioni, gli enti locali, le istituzioni scolastiche ed altri soggetti pubblici e privati possono stipulare accordi di programma per la gestione di attività previste dai commi 3 e 4

Art. 136. Definizioni

1. Agli effetti del presente decreto legislativo, per programmazione e gestione amministrativa del servizio scolastico si intende l'insieme delle funzioni e dei compiti volti a consentire la concreta e continua erogazione del servizio di istruzione.

Art. 138. Deleghe alle regioni

1. Ai sensi dell'articolo 118, comma secondo, della Costituzione, sono delegate alle regioni le seguenti funzioni amministrative:

- a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;**
- b) la programmazione, sul piano regionale, nei limiti delle disponibilità di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali, assicurando il coordinamento con la programmazione di cui alla lettera a);**
- c) la suddivisione, sulla base anche delle proposte degli enti locali interessati, del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa;**
- d) la determinazione del calendario scolastico;**
- e) i contributi alle scuole non statali;**
- f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite.**

Art. 139.

Trasferimenti alle province ed ai comuni

1. Salvo quanto previsto dall'articolo 137 del presente decreto legislativo, ai sensi dell'articolo 128 della Costituzione sono attribuiti alle province, in relazione all'istruzione secondaria superiore, e ai comuni, in relazione agli altri gradi inferiori di scuola, i compiti e le funzioni concernenti:

- a) l'istituzione, l'aggregazione, la fusione e la soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione;
- b) la redazione dei piani di organizzazione della rete delle istituzioni scolastiche;
- c) i servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazione di svantaggio;
- d) il piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche;
- e) la sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti;
- f) le iniziative e le attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite;
- g) la costituzione, i controlli e la vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, sugli organi collegiali scolastici a livello territoriale.

2. Decreto del Presidente della Repubblica n. 233 Roma, 18 giugno 1998

Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59

Dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche statali e organici funzionali di istituto

Art. 1 (Finalità)

1. Il raggiungimento delle dimensioni ottimali delle istituzioni scolastiche ha la finalità di garantire l'efficace esercizio dell'autonomia prevista dall'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, di dare stabilità nel tempo alle stesse istituzioni e di offrire alle comunità locali una pluralità di scelte, articolate sul territorio, che agevolino l'esercizio del diritto all'istruzione.

Art. 2 (Parametri)

1. L'autonomia amministrativa, organizzativa, didattica e di ricerca e progettazione educativa è riconosciuta alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ivi comprese quelle già dotate di personalità giuridica, che raggiungono dimensioni idonee a garantire l'equilibrio ottimale tra domanda di istruzione e organizzazione dell'offerta formativa. A tal fine sono definiti, a norma dell'articolo 3, gli ambiti territoriali, di ampiezza differenziata a seconda del grado di istruzione, nei quali va assicurata la permanenza e la stabilità delle suddette istituzioni, con particolare riguardo alle caratteristiche demografiche, geografiche, economiche, socioculturali del territorio, nonché alla sua organizzazione politico amministrativa.

. Nell'ambito degli indici, minimo e massimo, stabiliti dal comma 2, la dimensione ottimale di ciascuna istituzione scolastica è definita in relazione agli elementi di seguito indicati: consistenza della popolazione scolastica residente nell'area territoriale di pertinenza, con riferimento a ciascun grado, ordine e tipo di scuola contemplato dall'ordinamento scolastico vigente; caratteristiche demografiche, orografiche, economiche e socioculturali del bacino di utenza; estensione dei fenomeni di devianza giovanile e criminalità minorile; complessità di direzione, gestione e organizzazione didattica, con riguardo alla pluralità di gradi di scuole o indirizzi di studio coesistenti nella stessa istituzione, ivi comprese le attività di educazione permanente, di istruzione degli adulti e di perfezionamento o specializzazione, nonché alla conduzione di aziende agrarie, convitti annessi, officine e laboratori ad alta specializzazione o con rilevante specificità.

Art. 4 (Attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia)

2. Agli enti locali è attribuita ogni competenza in materia di soppressione, istituzione, trasferimento di sedi, plessi, unità delle istituzioni scolastiche che abbiano ottenuto la personalità giuridica e l'autonomia. Tale competenza è esercitata su proposta e, comunque previa intesa, con le istituzioni scolastiche interessate con particolare riguardo al raggiungimento delle finalità di cui all'articolo 1, comma 2, nel rispetto delle competenze di cui all'articolo 137 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE TITOLO I ISTITUZIONI SCOLASTICHE NEL QUADRO DELL'AUTONOMIA CAPO I Definizioni e oggetto Art.1 (Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche)

1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

CAPO II Autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo

Art. 7 (Reti di scuole)

1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento della proprie finalità istituzionali.

8. Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.

9. Anche al di fuori dell'ipotesi prevista dal comma 1, le istituzioni scolastiche possono promuovere e partecipare ad accordi e convenzioni per il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Tali accordi e convenzioni sono depositati presso le segreterie delle scuole dove gli interessati possono prenderne visione ed estrarne copia.

LA BUONA SCUOLA

Articoli e commi della Buona Scuola e relativi decreti attuativi in cui sono nominati gli Enti Locali:

Gazzetta Ufficiale

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 (La buona Scuola)

Art. 1

- Comma 7.

r) alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali;

– Comma 14.

Punto 5. Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti».

– Comma 22.

Nei periodi di sospensione dell'attività didattica, le istituzioni scolastiche e gli enti locali, anche in collaborazione con le famiglie interessate e con le realtà associative del territorio e del terzo settore, possono promuovere, nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, attività educative, ricreative, culturali, artistiche e sportive da svolgere presso gli edifici scolastici.

19. Il Ministro della pubblica istruzione presenta ogni quattro anni al Parlamento, a decorrere dall'inizio dell'attuazione dell'autonomia prevista nel presente articolo, una relazione sui risultati conseguiti, anche al fine di apportare eventuali modifiche normative che si rendano necessarie.

DECRETI ATTUATIVI

Testo dei 7 decreti attuativi

[http://www.anci.lombardia.it/dettaglio-circolari/20175191257-decreti-attuativi-legge-n-107-15-\(%E2%80%9Cbuona-scuola%E2%80%9D\)/](http://www.anci.lombardia.it/dettaglio-circolari/20175191257-decreti-attuativi-legge-n-107-15-(%E2%80%9Cbuona-scuola%E2%80%9D)/)

Alcuni di questi decreti interessano direttamente i Comuni perché sono relativi a servizi scolastici comunali (in particolare, i decreti n. 63, 65 e 66).

http://www.anci.lombardia.it/documenti/6615-Decreto_63.pdf

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 63

Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera f), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17600071)

art. 1, 2, 3, 5, 7 (commi 2 e 5), 9 (comma 5), art. 12 (comma 1 cap. a), art. 13 (comma 1)

http://www.anci.lombardia.it/documenti/6617-Decreto_65.pdf

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65

Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione **dalla nascita sino a sei anni**, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073)]

Premesse (VISTO... ecc. con riferimenti alle leggi vigenti)

Art. 1 - Principi e finalità (comma 4)

Art. 3 - Poli per l'infanzia (commi 2, 6, 8)

Art. 5 - Funzioni e compiti dello Stato (comma 1 cap. d, e)

Art. 6 - Funzioni e compiti delle Regioni (comma 1 cap. c, f)

Art. 7 - Funzioni e compiti degli Enti locali

Art. - Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione (comma 2)

Art. 9 - Partecipazione economica delle famiglie ai servizi educativi per l'infanzia (comma 2)

Art. 10 - Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (comma 2)

Art. 12 Finalità e criteri di riparto del Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (comma 3)

1. Agli effetti del presente decreto legislativo, per programmazione e gestione amministrativa del servizio scolastico si intende l'inhttp://www.anci.lombardia.it/documenti/6618-Decreto_66.pdf

DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66

Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074)

Capo I Principi generali

Capo II Prestazioni e indicatori di qualità dell'inclusione scolastica

Art. 3 - Prestazioni e competenze (commi 1, 5, 6)

Art. 9 - Gruppi per l'inclusione scolastica (comma 2, 6ca. b,

Art. 16 - Istruzione domiciliare (comma 1)

NORMATIVA

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1907 Maria Montessori «La Casa dei Bambini»	Regime fascista Mussolini	Riconosciment o del bambino come persona e come soggetto di diritti. Il bambino maestro di sè stesso (autonomia e indipendenza)	Modello di scuola la “Casa del bambino”, ambiente su misura fisica, psichica ed emotiva.	Adulto accogliente, osserva e ascolta i bisogni del bambino. L’insegnante come “direttrice” nel senso di indirizzare lo sviluppo del bambino.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1914 Ministro Credaro: Istruzioni, programmi e orari Per gli asili infantili e i giardini d'infanzia. Documento ufficiale (operante fino al 1958). Non accompagnato da provvedimento attuativo. Situazione critica e confusa.	Prima guerra Mondiale	Il bambino ha bisogno di “fare” e apprendere facendo.	Formare un bambino sano robusto e lieto dandogli un’educazione di tipo materno.	L’insegnante sollecita e incoraggia l’azione del bambino. Nel 1916 viene istituita per l’intero territorio nazionale, la Scuola pratica magistrale per le educatrici d’infanzia. Vi si accede con un livello di studi post-elementari ed è di durata biennale e si consegue il titolo di maestra-assistente che si perfeziona in quello di maestra giardiniera dopo due anni di lodevole servizio. Il modello frobeliano ha soppiantato il modello aportiano.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1939 Carta della scuola (Ministro Bottai)	Regime fascista in cui il duce diffonde un vero e proprio culto della sua personalità.	Il bambino doveva uniformarsi all'immagine di una società dinamica protesa verso obiettivi grandiosi ma dovevano inserirsi in un rigido sistema centralizzato e gerarchico.	Valore educativo dell'azione e dell'esempio (attivismo collettivo). Una educazione morale, fisica, sociale e militare. Si prevedeva una scuola materna biennale obbligatoria ma ciò non avvenne.	Il docente è colui che forma il carattere e suscita l'emotività dei giovani più che il loro senso critico.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1945 Programmi Istituzioni e Modelli per le Scuole Elementari e Materne	L'Italia liberata cerca di riunificarsi. Nel mondo si approvano Dichiarazioni sui diritti dell'infanzia.	Si parla di un bambino spontaneo che trova le sue limitazioni nella convivenza fraterna dei compagni; di un bambino "senza testa" e tutto sentimenti che pensa poco per amare molto.	La scuola riprende il suo ambito assistenziale e creativo come prolungamento della famiglia (educazione domestica). Si vuole dare una generica educazione. L'educazione viene per lo più affidata alle istituzioni private.	L'insegnante non si sostituisce alla madre ma deve integrarne la sua opera (maestra mamma). E' colei che avvicina il bambino ad un mondo più ricco di esperienze che sorgono dal concreto senza salire ad astrazioni che sono proprie di una mente più matura

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1-1-48 COSTITUZIONE ITALIANA art. 7 partecipazione della chiesa Cattolica (Patti Lateranensi) riconosciuta dallo Stato (lo Stato e la Chiesa sono nel proprio ordine indipendenti e sovrani). Art. 33 e 38 si dà importanza ai valori educativi e scolastici della comunità e dichiara che l'arte e la scienza sono libere e libero è l'insegnamento.	Nascita della Repubblica. Nel governo emergono tre partiti: democratico, socialista e comunista.	Il bambino vive nella società contadina- artigianale, la famiglia è di tipo patriarcale. Il bambino viene assistito ed educato dalla famiglia e può vivere ed esplorare ampi spazi all'aperto a contatto con la natura.	All'interno della scuola viene contemplata l'importanza di valori religiosi, sociali, economici, culturali educativi e viene riconosciuta la dignità sociale a tutti i cittadini. Permane il carattere custodialistico, assistenziale e caritatevole della scuola. La scuola è aperta a tutti l'istruzione è impartita per almeno otto anni ed è obbligatoria e gratuita. I meritevoli hanno diritto di raggiungere i gradi più alti dello studio.	L'insegnante è una figura femminile, la preparazione non è adeguata a sostenere e soddisfare le esigenze psico-evolutive dei bambini. La maestra è un mestiere dove la donna può accedere facilmente, non ci sono altri modi d'impegnarsi nel sociale.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
6-8-1948 Inaugurazione Del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione	Seguono vent'anni di crescita ininterrotta, sviluppo economico di straordinaria intensità. La società e la famiglia subiscono una radicale trasformazione. Da un paese prevalentemente agricolo l'Italia diventa una delle sette grandi potenze industriali del mondo. Migrazione di elevata proporzione fra il sud ed il nord. La famiglia da patriarcale diventa nucleare e la vita è all'interno dell'appartamento.	Il bambino perde le relazioni allargate del contesto familiare precedente. L'appartamento sottrae al bambino lo spazio educativo e diventa un luogo di frettoloso incontro sottraendo anche il tempo educativo necessario per un equilibrato sviluppo sociale e psicologico.	Il miglioramento delle condizioni di vita favoriscono la scolarizzazione.	

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
13 luglio 1951 art. 3 Riforma generale della scuola, la Consulta propone programmi di attività educative nella scuola materna. (ordinamento della scuola del grado preparatorio) 1955 Programmi per la scuola Elementare e Materna	S' investono energie nella scuola con l'emanazione di importanti documenti.	Il bambino viene valorizzato e riconosciuto, non ci sono divisioni (tipo materie), ci sono annotazioni di attività e richiami psicologici.	“La Scuola materna è riconosciuta come Istituto educativo più strettamente congiunto alla famiglia dalla quale il bambino è inscindibile...” «...la scuola integra l'opera della famiglia.»... Per la prima volta si parla di attività.	Libertà di insegnamento per l'insegnante.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
11-6-1958 n.584 “Orientamenti per l'attività educativa per la Scuola Materna”	Ministro Aldo Moro	Al bambino si riconosce il diritto di vivere secondo le sue esigenze di libero movimento, in un ambiente stimolante, socializzante e gratificante come quello della scuola materna.	Sparisce il termine programmi, bastano degli “orientamenti”, nel senso di indicazioni e notazioni intese a richiamare i tratti della personalità e dello sviluppo del bambino. “L’ispirazione religiosa deve illuminare ed elevare tutta la vita della scuola materna nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica”	Emerge ancora la figura dell'educatrice come persona che è invitata a “partecipare alla vita del bambino con amore materno”.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1961 Raccomandazi. n.53 “La casa della scuola materna”	Le scuole vengono costruite nei centri urbani vicino al luogo di lavoro dei genitori.	Si sottolinea la necessità dal punto di vista pedagogico di fornire al bambino una scuola su misura adeguata alle sue esigenze. ... “La famiglia ha bisogno di aiuto perché non è più in grado di soddisfare tutti i bisogni educativi del bambino”. ...	Si danno delle indicazioni edilizie con caratteristiche che rispecchino la larghezza e la luminosità e uno spazio di libero movimento anche all'aperto dove ci sia un parco ecc.	L’educatrice è chiamata a far svolgere attività educative al bambino, non con lezioni frontali impartite, ma attraverso esperienze vissute. Prevale la pedagogia del fare con Maria Montessori, Agazzi, Dewey, Froebel. Tali autori riconoscono il ruolo fondamentale del gioco nel processo educativo del bambino.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1968 Orientamenti per l'Attività educativa nelle Scuole Materne Statali. (art.2 della legge 18 marzo n.444).	Lotte operaie e manifestazioni studentesche.	Si tiene conto del bambino in tutte le sue dimensioni in un ampio contesto sociale nel quadro della civiltà attuale e in una società che è in continuo cambiamento. “L'esigenza fondamentale fra tutte è quella di non soverchiare le reali capacità del bambino, utilizzando i progressi dell'odierna didattica per sollecitare le possibilità di sviluppo.”	Si parla di libertà e responsabilità didattica dei rapporti fra la scuola e la famiglia.	Per la prima volta il profilo dell'educatrice deve avere fra le “attitudini fondamentali la personalità e la preparazione professionale”. All'insegnante per entrare ad operare nella scuola materna si richiede una adeguata preparazione pedagogica e psicologica del bambino e una selezione per merito tramite selezioni di concorso pubblico. La libertà di insegnamento è riconosciuta dallo Stato ad ogni educatore e la possibilità in autonomia delle scelte didattiche consapevoli e motivate. L'insegnante è chiamato a programmare le attività che intende realizzare con i bambini per sviluppare tutte le dimensioni dello sviluppo della personalità del bambino integrando l'opera della famiglia.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
30-5-74 Decreti Delegati n.416-417-419 poi convertiti in legge dal parlamento.		Il bambino diventa il protagonista del contesto scolastico, può scegliere giochi e attività che attivano la sua curiosità nella scoperta del mondo che lo circonda. Il suo bisogno di immediatezza, concretezza dell'esperienza viene colmato da una mirata azione educativa.	Viene annullato il concetto di scuola a sviluppo piramidale della riforma Gentile: Il Preside non regola ed impone più da solo il funzionamento della scuola. La scuola apre le porte al sociale e per la prima volta si introduce una rappresentanza dei genitori, del personale ATA e degli studenti (nella scuola superiore).	Le Insegnanti con il Direttore Didattico si riuniscono nel "Collegio dei Docenti ". Esso ha potere deliberante nel prendere decisione, nel valutare le proposte delle insegnanti a livello metodologico e didattico e relative verifiche annuali all'interno delle scuole. I membri del Consiglio di circolo hanno diritto di fare proposte educative e didattiche o strutturali per distribuire al meglio le risorse della scuola a livello economico e per le scelte educative all'interno della scuola. (art.5) (continua)

CHE IDEA DI INSEGNANTI

Per la prima volta l'insegnante presenta, ai membri del Comitato di valutazione composto dalle stesse insegnanti della scuola, il lavoro svolto con i bambini in presenza del Direttore Didattico che potrà discutere e valutare il suo operato. (art.8)

Le insegnanti possono presentare sperimentazioni che non presentano oneri per lo stato. (419) Le insegnanti hanno un punto di riferimento per poter condurre studi e ricerche in campo educativo e per fare proposte su iniziative di aggiornamento. (art.7/419)

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1991 Orientamenti	IMPORTANTI TRASFORMAZIONI SOCIO-ECONOMICHE Vitalità del sistema economico Competitività dei prodotti italiani sul mercato internazionale Rinnovamento tecnologico dei settori industriali Sviluppo del terziario 1986 l'Italia è la V potenza industriale del pianeta	Soggetto attivo, protagonista del suo sviluppo evolutivo che riesce a sentirsi BENE nell'ambiente studiato per lui, favorendo così, quel benessere psicofisico che gli permetterà di partecipare attivamente ai processi di apprendimento e socializzazione.	L'apprendimento non avviene soltanto attraverso la relazione adulto- bambino, ma all'interno di un contesto. Gli spazi vanno organizzati, differenziati e resi flessibili.	Formazione universitaria. Un educatore regista, che osserva, ascolta, capace di costruire contesti di accoglienza, di guardare al singolo e valorizzare talenti e potenzialità. Parole chiave: OSSERVAZIONE RIFLESSIONE RICERCA

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1992 Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (in GU del 17 febbraio 1992, n. 39) "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicapate"			L'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università si realizza, fermo restando quanto previsto dalle Leggi 11 maggio 1976, n. 360, e 4 agosto 1977, n. 517, e successive modificazioni.	Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1997 art. 21 della legge 59/97 definisce i criteri generali dell'autonomia delle scuole 1999/2000			Sperimentazione di veri e propri Piani dell'Offerta Formativa (POF). Il POF costituisce l'espressione della identità delle scuole (continua). Apertura ad altre scuole e al territorio RETI Arricchimento dei contenuti e dilatazione dei soggetti coinvolti	Il sistema scolastico era come "ingessato" dalle rigidità costituite da un quadro normativo che conservava non pochi tratti di stampo gerarchico e centralistico. Consuetudini e mentalità ampiamente diffuse avevano contribuito a rafforzare un tale assetto. Questa complessiva rigidità aveva reso difficile agli insegnanti - soprattutto a quelli della scuola secondaria superiore - il compito di accompagnare gli alunni nei loro tempi e nei loro ritmi di apprendimento (tempi e ritmi che non possono certo essere gli stessi per tutti) e di valorizzare le loro effettive potenzialità, le loro vocazioni peculiari e le loro diverse scelte.

CHE IDEA DI SCUOLA

L'obiettivo era quello di fornire risorse fresche e aggiuntive ai progetti di innovazione didattica e organizzativa delle scuole e d'integrare le esigenze di tutte le componenti.

Da questo fondamentale documento ci si può fare un'idea di come si vive in una scuola. Si possono così valutare non solo contenuti, metodologie e sbocchi del percorso formativo seguito in una data scuola, ma apprezzare anche l'offerta di spazi e di opportunità extracurricolari, le iniziative di recupero e di approfondimento, l'utilizzazione delle strutture nel tempo di lavoro e di studio e in quello "libero" e "disinteressato", le modalità dei comportamenti individuali e collettivi: in breve, il clima complessivo.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
La legge n. 53. 28 marzo 2003 "<u>Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'infanzia</u>	DAL 2001 AL 2005 GOVERNO BERLUSCONI <i>LETIZIA MORATTI</i> CRAX DELLE COLONNE ALIMENTARI (PARMALAT) INFLUENZA AVIARIA RAPIMENTI IN IRAQ/UCCISIONE GIORNALISTA ITALIANO	Il bambino ha il diritto che venga favorita la massima promozione possibile delle sue capacità personali... attraverso: <i>la relazione personale significativa</i> tra pari e adulti, la <i>valorizzazione del gioco</i> in tutte le sue forme ed espressioni <i>il rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura</i>	La Scuola dell'Infanzia concorre all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine che, attraverso la famiglia, scelgono di frequentarla dai due anni e mezzo fino all'ingresso nella scuola primaria, nel rispetto e nella valorizzazione dei ritmi evolutivi, delle capacità, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nonché della responsabilità educativa delle famiglie. (continua)	Profilo di alta complessità professionale. Adulto attento e disponibile, garante della stabilità e positività di relazioni umane, della flessibilità e adattabilità alle situazioni, intraprendente a livello progettuale ed operativo. Competenze organizzative ▪ Disponibilità a lavorare in gruppo ▪ Forte preparazione culturale pedagogica e didattica ▪ Ricerca educativa

CHE IDEA DI SCUOLA

La Scuola dell'Infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini. Essa aggiunge questi obiettivi generali del processo formativo (art. 8 del 275/99), collocandoli all'interno di un progetto di scuola articolato ed unitario, che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e l'importanza del territorio di appartenenza con le sue risorse sociali, istituzionali e culturali.

OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO:

Maturazione identità personale

Conquista autonomia Sviluppo

competenze

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO: obbediscono, in verità, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: l'uno rimanda sempre funzionalmente all'altro e non sono mai, per quanto possano essere minuti e parziali, richiusi su se stessi, bensì aperti ad un complesso, continuo e unitario rimando reciproco. Gli obiettivi formativi vengono utilizzati prima per formulare gli *obiettivi formativi* e, poi, con la mediazione delle opportune *Unità di Apprendimento* programmate dai docenti, per trasformarli nelle *competenze* personali di ciascun bambino.

AREE: il sé e l'altro, corpo, movimento e salute, ecc. [\(continua\)](#)

CHE IDEA DI SCUOLA

Gli **obiettivi formativi** sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni bambino e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni.

L'insieme di uno o più *obiettivi formativi*, della progettazione delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformarli in competenze dei bambini, nonché delle modalità di verifica delle competenze acquisite, va a costituire le **Unità di Apprendimento**, individuali o di gruppo. L'insieme delle *Unità di Apprendimento*, con le eventuali differenziazioni che si rendessero nel tempo necessarie per singoli alunni, costituisce il **Piano Personalizzato delle Attività Educative**, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche documentazione utile per la compilazione del **Portfolio delle competenze individuali**.

Nella Scuola dell'Infanzia, l'osservazione occasionale e sistematica dei bambini e la documentazione della loro attività consentono di cogliere e valutare le loro esigenze, di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità e alla quantità delle loro risposte e di condividerle con le loro famiglie. L'osservazione è finalizzata alla comprensione e all'interpretazione dei comportamenti, li contestualizza e li analizza nei loro significati. I livelli raggiunti da ciascuno, al di là di ogni notazione classificatoria, sono descritti più che misurati e compresi più che giudicati. Compito della Scuola dell'Infanzia è, infatti, identificare processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare, per consentire ad ogni allievo di dare il meglio delle proprie capacità, nelle diverse situazioni. In tale ottica, la Scuola dell'Infanzia accompagna ciascun bambino con un apposito *Portfolio*.

Tra i vincoli organizzativi si parla di...

costituzione dei Laboratori per poter lavorare, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, alternando gruppi classe e gruppi di livello, di compito o elettivi.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
Con il D.m. del 31 luglio 2007 sono emanate <u>"Le Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione"</u> G. Fioroni, ministro della Pubblica Istruzione «Cantiere di lavoro" biennale* <u>(continua)</u>	DAL 2006 AL 2008 GOVERNO PRODI <i>GIUSEPPE FIORONI</i>	Il bambino è un essere unico ed irripetibile. Ogni bambino, ha la necessità di essere educato, nel senso etimologico del termine, che deriva dal latino e-ducere, tirar fuori: ha bisogno di essere aiutato a scoprire il valore di sè stesso, delle cose e della realtà.	La scuola dell'infanzia si propone come contesto di relazione, di cura e di apprendimento, nel quale possono essere filtrate, analizzate ed elaborate le sollecitazioni che i bambini sperimentano nelle loro esperienze. <u>(continua)</u>	Lo stile educativo, fondato sull'osservazione e sull'ascolto, sulla progettualità elaborata collegialmente, sull'intervento indiretto e di regia.

DOCUMENTO

*...durante il quale riflettere, testare, integrare, valutare e validare le Indicazioni in un'ottica in cui la loro prima attuazione si espliciti in un contesto di dialogo reciproco e di affinamento consapevole. Le scuole, anche in rete, potranno interagire con la Commissione attraverso un forum dedicato e saranno assistite da un piano di accompagnamento e di supporto di cui definiremo al più presto le linee e gli strumenti operativi.

CHE IDEA DI SCUOLA

Promuove una pedagogia attiva e delle relazioni che si manifesta nella capacità degli insegnanti di dare ascolto e attenzione a ciascun bambino, nella cura dell'ambiente, dei gesti e delle cose e nell'accompagnamento verso forme di conoscenza sempre più elaborate e consapevoli.

L'apprendimento avviene attraverso l'esperienza, l'esplorazione, i rapporti tra i bambini, con la natura, gli oggetti, l'arte, il territorio e le sue tradizioni, attraverso la rielaborazione individuale e collettiva delle esperienze e attraverso attività ludiche. Con il gioco i bambini si esprimono, raccontano, interpretano e combinano in modo creativo le esperienze soggettive e sociali.

L'ambiente di apprendimento è organizzato dagli insegnanti in modo che ogni bambino si senta riconosciuto, sostenuto e valorizzato....

La vita di relazione è caratterizzata da ritualità e da convivialità serena per incoraggiare il bambino a ritrovarsi nell'ambiente e ad averne cura e responsabilità.

La scuola dell'infanzia organizza le proposte educative e didattiche espandendo e dando forma alle prime esplorazioni, intuizioni e scoperte dei bambini attraverso un curriculum esplicito.

A esso è sotteso un curriculum implicito costituito da costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento e lo rendono specifico e immediatamente riconoscibile: – Lo spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredi e oggetti volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini. – **(continua)**

CHE IDEA DI SCUOLA

Il tempo disteso, nel quale è possibile per il bambino giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicurezza e nella tranquillità, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita. In questo modo il bambino può scoprire e vivere il proprio tempo esistenziale senza accelerazioni e senza rallentamenti indotti dagli adulti. che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti.

In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario. Per ogni campo di esperienza vengono individuati i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre ai quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno-

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
D.L.1.09.2008 N.137 LEGGE Gelmini “Disposizioni urgenti: 1 – Cittadinanza e costituzione	Grande crisi economica mondiale , grande recessione con aumento dei prezzi di prima necessità (petrolio, alcuni cereali) con conseguenze negative sulle fasce più deboli della popolazione GOVERNO BERLUSCONI MINISTRO ISTRUZIONE UNIVERSITA' E RICERCA M. GELMINI	Il bambino deve prendere coscienza di sé e del suo status.	Progetti sulla cittadinanza Scuola dell'infanzia: orario: 40 o 25 ore - numero di alunni massimo 26 minino 18. - numero con non più di 20 bambini nelle classi con alunni in situazione di disabilità purché sia supportata con progetto di integrazione definendo le strategie metodologie adottate dai docenti di classe e di sostegno (LEGGE 6.8.2008 n. 133 art.7)	Valore abilitante della laurea della formazione nella scuola dell'infanzia e primaria.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
1D.L. 30.10.2008 n. 169	Ancora recessione, la peggiore dal 1929 genera: - Grande disoccupazione - compromette la capacità di spesa delle famiglie per costante diminuzione del potere d'acquisto	Il bambino anticipatario. Art. 2 su richiesta della famiglia si possono iscrivere bambini che compiono 3 anni entro il 30.4 dell'anno scolastico di riferimento se: . disponibilità di posti, di locali rispondenti alle esigenze di bambini così piccoli . prolungamento di orario fino a 50 ore oltre alle 25 settimanali	Una scuola che soddisfa le richieste dei genitori senza tenere in conto i bisogni dei bambini. Non ci sono progetti in merito tranne le sezioni primavera che sono scritte solo nella carta. Nel nostro territorio non sono mai nate.	

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
C.M. 13.7.2011	Parziale ripresa economica 2010-11 con il governo Barak Obama. In Italia : -alto livello del debito pubblico - - scarsa o assente crescita economica - - scarsa credibilità dei governi e del sistema politico		Lo Stato non considera ancora la scuola dell'infanzia come scuola dell'obbligo, quindi in caso di esubero degli iscritti non si varierà il numero delle classi.	

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
Bozza 4.9.2012 Indicazioni nazionali per il curriculum scuola dell'infanzia e del primo ciclo		Un bambino al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, etici, spirituali, religiosi. Un bambino che impara meglio nella relazione con l'altro un bambino che realizzi nelle prime fasi della formazione l'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali che sono occasioni privilegiate per apprendere per via pratica ciò che successivamente verrà elaborato con conoscenze teoriche e sperimentali.	Una scuola che realizzi percorsi formativi sempre rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno La scuola deve formare cittadini italiani, che siano allo stesso tempo cittadini d'Europa e del mondo. (continua)	Docenti che propongono percorsi in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini - Dedicano cura alla formazione della classe come gruppo - costruiscono un luogo accogliente per far star bene a scuola - costruiscono un'alleanza educativa con i genitori per un progetto condiviso - che educano alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente -Che forniscono le chiavi per apprendere ad apprendere - Che costruiscono e trasformano le mappe dei saperi. I docenti dovranno effettuare scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale.

CHE IDEA DI SCUOLA

La scuola riconosce e valorizza le diverse situazioni di disagio che non devono trasformarsi in disuguaglianze, ma garantire il raggiungimento degli obiettivi essenziali (sancito anche dalla Costituzione).

Gli istituti Comprensivi siano capaci di riportare i molti apprendimenti in un unico percorso strutturante. Il conseguimento delle COMPETENZE definisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.

L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica: - lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante.

Affidata alla scuola la PROGETTAZIONE CURRICOLARE.

La costruzione del CURRICOLO per sviluppare ed organizzare la ricerca e l'innovazione educativa. Ogni scuola predispone il curriculum all'interno del P.O.F.

Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dai bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative occasioni di crescita all'interno di un contesto orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai 3 ai 6 anni.

I nuovi orientamenti sono un dialogo aperto sul senso di fare scuola, sull'esigenza di rinnovare le pratiche didattiche, sulla gestione più efficace dei nuovi ambienti di apprendimento.

DOCUMENTO	CONTESTO STORICO	CHE IDEA DI BAMBINO	CHE IDEA DI SCUOLA	CHE IDEA DI DOCENTE
BUONA SCUOLA: Decreto legislativo per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni. Legge 13 luglio 2015, n.107.	2012 l'Italia il paese più colpito dalla crisi finanziaria che ha inficiato produttività e disoccupazione. 2015-2016 numerosi attentati rivendicati o attribuiti all'ISIS nel mondo. 2017 dramma della povertà delle famiglie che ricorrono alla Caritas e aumento dei suicidi di imprenditori per la crisi economica.	Un bambino che si senta accolto e supportato in un ambiente idoneo in cui possa far emergere la propria spontaneità in cui possa sperimentare per apprendere e si senta protetto affettivamente e socialmente. Un bambino che possa costruire una relazione sana, rispettando i propri bisogni e necessità. Un bambino che abbia diritto al gioco per sviluppare autonomia e competenze, costruendo il proprio Sé nella relazione con l'altro.	Sviluppa potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, in cui sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. (continua)	Il personale educativo e docente dovrà avere una qualifica universitaria triennale in Scienze dell'Educazione L19 per gli educatori dei servizi per l'infanzia o della laurea quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, supportata da una formazione continua per promuovere la qualità dell'offerta formativa.

CHE IDEA DI SCUOLA

Sostiene la primaria funzione della famiglia, favorendone il coinvolgimento conciliando i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori con particolare attenzione alle famiglie monoparentali. Il sistema integrato di educazione e istruzione per le bambine e i bambini in età compresa dalla nascita fino ai 6 anni, promuove la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione favorendo un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del sistema integrato collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento, di formazione comuni. Per potenziare la ricettività dei servizi e la continuità del percorso educativo, verranno istituiti dei Poli per l'infanzia (di cui l'INAIL ha destinato fondi), che accoglieranno in un unico plesso o in edifici vicini più strutture educative che si caratterizzeranno in laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, per un miglior utilizzo delle risorse, servizi, spazi collettivi e risorse professionali. Al finanziamento di questo progetto prenderà parte lo Stato con la gestione diretta delle scuole dell'infanzia, le Regioni, gli enti locali attraverso la compartecipazione delle famiglie. Con l'introduzione della riforma, gli istituti 0-3 saranno integrati in progetto più ampio. L'asilo nido sarà il primo ingresso nel percorso di educazione e istruzione che proseguirà per tutta la vita del bambino.

DOCENTI CHE HANNO ELABORATO I TEMI

“COS’È UN PROGETTO EDUCATIVO”

I.I.C.C. CHIARAVALLE, MONTE SAN VITO

GAGGIOTTI STEFANIA, ROTATORI RITA, MARICA SAVINI, VISITILLI ANNA.

“AUTORI CHE SE NE SONO INTERESSATI”

I.C. FILOTTRANO: GHERGO FEDERICA, GIACONI DANIELA, ROSSI MICHELA, SCARPONI PAOLA, STORTONI GENNY, TASSI TIZIANA.

“LA NORMATIVA”

I.C. POLVERIGI: BELLAGAMBA FEDERICA, CUTOLONI ELISA, FILENI FABIANA, GARBINI FRANCESCA*, MAZZANTINI SABRINA, RAGNI ANNA, RAGNI LUCIANA.

“PERCHÉ SI FA UN PROGETTO EDUCATIVO”

I.C. TRE CASTELLI NORI DE NOBILI: BIGELLI CHIARA, MAIOLATESI TIZIANA, PANICONI CRISTINA, PIGLIAPOCO ROMINA.

“COME SI FA UN PROGETTO EDUCATIVO”

I.I.C,C, PINOCCHIO-MONTESICURO, GRAZIE TAVERNELLE, MONTEMARCIANO, AUGUSTO SCOCCHERA: CIANFORLINI MANUELA, FLORIANA MASSACCESI, SBAFFI ANTONELLA, SOFFRITTI SANDRA.

LA PEDAGOGIA CHE SOTTENDE