

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA GIUNTA PROVINCIALE 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg.

(Registrato alla Corte dei conti addì 23 marzo 1995, reg. 1, foglio 112, Visca)

Approvazione degli orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia

(b.u. 2 maggio 1995, n. 20 - suppl. ord. n. 2)

Premessa

La scuola dell'infanzia nella realtà trentina

La scuola dell'infanzia rappresenta uno dei segni più incisivi dell'attenzione di una comunità sociale per l'educazione delle nuove generazioni.

Nel Trentino, il sistema delle scuole dell'infanzia è connotato, sul piano istituzionale, da un effettivo pluralismo e da una reale autonomia. L'organizzazione della scuola, infatti, delineata con una forte carica innovativa dalla legge provinciale n. 13 del 21 marzo 1977 e modificata dalla legge provinciale n. 34 del 15 novembre 1988, prevede e riconosce due sottosistemi di scuole: quelle provinciali, gestite in concorso tra Provincia e comuni, e quelle equiparate, gestite da enti ed associazioni diversi dalla Provincia.

Questo comune impegno ha favorito il consolidarsi di un'ampia coscienza partecipativa e di una sentita condivisione delle finalità educative delle scuole dell'infanzia, la cui ricchezza e specificità - in termini istituzionali, pedagogici e culturali - dà ragione del fatto che nel Trentino esse sono parte integrante del più comprensivo progetto-scuola nel quadro del quale trova collocazione anche l'emanazione, secondo il dettato dell'art. 1 della già citata legge provinciale n. 3 1988, degli orientamenti dell'attività educativa delle scuole dell'infanzia nella provincia di Trento.

In Trentino si registrano alcuni tratti di specificità socio-culturale: diffusa coscienza del valore dell'autonomia e delle responsabilità di ciascuno nella vita sociale, natura comunitaria della collettività, senso di municipalità nei piccoli centri, attivazione per rispondere ai problemi collettivi, cooperazione, volontariato, istituzione di scuole autonome per l'infanzia, sviluppo di forme di solidarismo organizzato. La stessa graduale incorporazione di modelli culturali provenienti da realtà sociali più ampie (nazionali, europee, mondiali) convive con la caratteristica affermazione di identità transnazionali, incentivata, oltre che dalla prossimità al confine e dalle tradizioni storiche, anche dai gruppi linguistici ladini, mocheni e cimbri interessati a salvaguardare le proprie tradizioni culturali e sociali. La consapevolezza di tali gruppi linguistici di rappresentare un tratto originale all'interno della provincia, ha preso contorni via via più netti fino a trasformarsi nella sempre più diffusa tendenza a non rinunciare, pur nel raccordo con la cultura trentina, italiana ed europea, alla propria specificità. Non vanno dimenticati, infine, l'azione dei mezzi di comunicazione di massa, l'integrazione nell'economia europea e mondiale ed i recenti processi di immigrazione, che hanno introdotto identità ed appartenenze culturali e religiose diverse da quelle proprie della civiltà europea.

Per quanto riguarda la specificità della condizione dell'infanzia nel Trentino, va riconosciuto che i bambini e le bambine vivono in un mondo sicuramente modernizzato benché lontano dagli eccessi dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione. In tale contesto appare attuabile un soddisfacente equilibrio tra modernità e tradizione, pur constatando la necessità che talune aree urbane rispondano in modo sempre più organizzato e sensibile alle esigenze dell'infanzia e, per talune aree rurali, il bisogno di ulteriore sostegno a favore

della partecipazione sia via via più facilitato ai vantaggi della vita moderna. Su questo sfondo, assume particolare rilievo il rispetto per l'ambiente naturale. E inoltre da tenere nel debito conto - per gli effetti di omologazione ad usi, costumi e modelli di vita diversi e di conseguente reazione ad essi - il fenomeno turistico.

La Provincia autonoma di Trento, in virtù della sua competenza primaria in materia di scuola dell'infanzia, ritiene quindi specificatamente essenziale comporre in maniera armonica, tramite l'azione educativa della scuola dell'infanzia, la dimensione culturale locale e l'apertura al mondo. In questa prospettiva le scelte educative che essa indica sono:

- a) assicurare, rimuovendo eventuali difficoltà, le condizioni affinché tutti i bambini e le bambine giungano a svolgere le proprie potenzialità, capacità e competenze cognitive, relazionali, affettive, espressive e sociali, condizione essenziale per l'ingresso nella vita attiva e responsabile di una società democratica;
- b) promuovere, il confronto e il dialogo con altri sistemi di senso, con credenze religiose diverse e con nuove espressioni di significato per favorire l'accostamento ai valori umanistico-cristiani intrinseci alla cultura occidentale ed in particolare a quella trentina;
- c) recuperare e potenziare il valore dell'impegno e del senso di responsabilità;
- d) sviluppare i valori della solidarietà, della cooperazione, dell'impegno volontario, della comprensione e dell'accoglienza dell'altro e del diverso;
- e) valorizzare le differenze socio-culturali in quanto segno della pluralità con la quale gli stessi valori possono essere interpretati e vissuti nel tempo, nello spazio e nei diversi gruppi sociali;
- f) potenziare la valorizzazione dell'identità dei gruppi linguistici e delle culture locali attraverso percorsi educativo-didattici ideati e strutturati avvalendosi in particolare anche delle risorse offerte dall'Istituto culturale ladino e dall'Istituto culturale mocheno cimbri.

Parte I

I termini

Cap. 1

Comunità, educazione e scuola

L'educazione dei bambini e delle bambine è contraddistinta dai valori, dai fini, dalle finalità, dalle consapevolezze e dai modi che la cultura e la civiltà delle varie comunità riescono ad esprimere. Pertanto, il riconoscimento della loro piena titolarità educativa definisce la natura ed i compiti delle istituzioni che concorrono a qualificarla.

La scuola dell'infanzia, non più intesa come grado preparatorio della scuola elementare o come sostituto della famiglia, si pone, allora, come scuola che persegue la piena valorizzazione della personalità infantile nella unitarietà ed integralità delle sue dimensioni, promuovendo un processo intenzionalmente finalizzato alla conquista della sua identità e della sua autonomia. In questa prospettiva, essa riconferma la propria rilevanza e specificità istituzionale all'interno della stessa comunità, entro la quale intesse una complessa e variata rete di relazioni, che appaiono vitali al fine del più completo sviluppo personale del soggetto.

Occorre riconoscere, innanzitutto, che ogni bambina ed ogni bambino, quando entra nella scuola, ha già una sua storia che va accolta, ed avvertire la preoccupazione di non esporla/o ad una negativa alternanza di influssi e di interventi discontinui fra loro.

Il compito educativo coinvolge con assoluta priorità la famiglia quale luogo primario di crescita e di sviluppo ma anche, e soprattutto, per la specificità delle sue relazioni formative. L'indispensabile collaborazione dei genitori e degli adulti più prossimi o

comunque responsabili apre una circolarità di comunicazione della scuola con l'ambiente più immediato di vita dei bambini.

Accanto alla scuola ed alla famiglia, poi, si delineano - come realtà vitali attraverso le quali si esprimono sia i valori condivisi della tradizione sia la pluralità delle concezioni esistenti - le realtà ecclesiali, i gruppi dei coetanei, il vicinato, le proposte per il tempo libero, i mass media, l'associazionismo, il volontariato, le strutture culturali e quelle socio-sanitarie.

È necessario, pertanto, prendere consapevolezza dell'attuale pluralità di agenzie e di occasioni formative nonché dei problemi che essa solleva.

Anche nel Trentino, ad esempio, la famiglia attraversa un momento problematico per quanto riguarda le sue dinamiche costitutive e, al tempo stesso, si deve misurare con le tante sollecitazioni, indicazioni e suggestioni di ordine informativo e formativo attualmente disponibili; anche per questo, si rivolge alla scuola per trovare risposte funzionali e positive.

La scuola, a sua volta, tenendo conto della presenza delle pluralità delle offerte formative ed avvertendo che il problema più rilevante è costituito dall'esistenza o meno di una coerenza educativa nella differenziazione e nel rispetto dei diversi ruoli e delle rispettive funzioni, si pone in un atteggiamento di collaborazione ed in un rapporto di continuità con la famiglia.

In questa luce si definiscono gli accessi alla partecipazione al progetto educativo della scuola.

Le famiglie concorrono, nei modi e nelle forme riconosciute, alla determinazione dei fini propri della scuola ed alla individuazione delle finalità educative del progetto formativo, indicando gli indirizzi che emergono dalla specificità dei valori e della cultura della comunità di appartenenza e verificandone la corrispondenza negli esiti. La Chiesa concorre, ai sensi delle norme concordatarie, con particolare riguardo alle più consolidate tradizioni locali e nel rispetto dell'autonomia e della specificità istituzionale, pedagogica e didattica della scuola - alla determinazione dei fini educativi. Gli enti locali e le altre istituzioni, realtà e strutture presenti propongono - tramite i loro rappresentanti e secondo le diverse modalità previste - contenuti, esperienze ed indicazioni che si riconnettono alla storia, alla vita ed al diritto delle comunità.

Ogni scuola, in corrispondenza con le istanze provenienti dai diversi soggetti e dai diversi progetti educativi, predispone uno specifico progetto pedagogico in grado di comporre in modo integrato, secondo modelli scientificamente verificati, le valenze pedagogiche, sociali ed istituzionali che connotano oggi l'identità della scuola dell'infanzia nel Trentino, con una particolare attenzione per le istanze e le dinamiche interculturali.

Cap. 2

Il bambino: una lettura psicoevolutiva

I bambini e le bambine, in quanto persone, sono portatori di bisogni il cui soddisfacimento - secondo quanto affermato anche dalla convenzione internazionale sui diritti del bambino - va considerato un loro diritto inalienabile. Tali bisogni vanno da quelli di ordine materiale a quelli di ordine spirituale, connessi alla vita affettiva e relazionale, alla dimensione esplorativo-cognitiva ed alla ricerca del senso di sé, degli altri e del mondo.

Nella scuola il bambino elabora apprendimenti e vive esperienze di socializzazione che lo coinvolgono come soggetto attivo, costruttivamente impegnato sulla base delle competenze e delle acquisizioni che viene via via sviluppando. Alla scuola spetta il compito di favorire la sua interazione ordinata con la cultura di appartenenza e con le strutture prodotte dall'uomo nelle diverse forme segniche, simboliche e tecnologiche in cui si esprime. I cambiamenti che ne risultano (conquista di strutture di relazione, conoscenza di sé e del mondo, modi nuovi e più complessi di risolvere i problemi, estensione e

migliore padronanza di competenze già presenti), connettendosi ed influenzandosi fra di loro, interessano tutte le dimensioni della personalità. Sulla base di tali processi, il bambino cresce e sviluppa, oltre ad un articolato mondo di capacità cognitive, l'attenzione per la differenziazione degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle competenze e delle preferenze.

Il bambino di tre anni possiede già una competenza evoluta sul piano dell'azione nei confronti della realtà sociale e di quelle inanimate, che, tuttavia, non è accompagnata da una equivalente capacità di comprensione e di rappresentazione mentale. Sono quindi l'impegno su questi ultimi piani e l'avvio all'attività riflessiva ed alla presa di coscienza, a costituirsi come importanti compiti di crescita.

Pensiero, conoscenza, azione

Il bambino che entra nella scuola dell'infanzia è caratterizzato dal primo sorgere e manifestarsi degli stili cognitivi, dei modi e dei ritmi di apprendimento e dalle prime esperienze affettivo-cognitive, con le quali comincia ad organizzare le proprie esperienze, così come le informazioni che egli desume dal mondo degli adulti significativi, attorno a dei nuclei concettuali. Su queste basi il bambino ha elaborato delle procedure sulle quali appoggia i suoi modelli di funzionamento della realtà, ha costruito una sua personale teoria di sé e delle persone a lui circostanti e sa interagire con il mondo degli adulti, tramite un processo di selezione delle informazioni e dei contenuti come pure attraverso la scoperta delle prospettive, delle identificazioni, delle relazioni, delle operazioni di confronto e dell'uso funzionale degli elementi. Le abilità motorie acquisite, inoltre, gli permettono di ampliare, fino a poter progettare anche possibili interventi di natura trasformativa, il repertorio disponibile nella manipolazione degli oggetti e nella esplorazione della realtà.

Questo collegamento tra il pensiero e l'azione è comunque racchiuso nella momentaneità dell'esperienza. L'attività cognitiva, infatti, è incentrata su progetti, attività e schemi, ognuno dei quali include capacità ed informazioni tali da costituire ancora una unità inscindibile.

Sul piano psicomotorio, il bambino dai tre ai sei anni è impegnato a consolidare ed affinare le competenze maturate e sviluppate nei primi anni di vita, così da diventare sempre più consapevole ed abile nell'uso della propria struttura corporea e da accrescere le capacità di controllo e di coordinamento degli automatismi motori.

In questo periodo di vita, egli affronta il compito di perfezionare, affinare ed arricchire le basilari capacità di sperimentare e conoscere la realtà. Anche i limiti inerenti alle competenze cognitive di base sono affrontabili e, in parte, superabili nel periodo della scuola dell'infanzia, durante il quale, grazie all'esercizio in una varietà di contesti e di circostanze e mediante l'insegnamento, il bambino diventa più sicuro e più rapido nell'applicare le strategie che possiede e può cimentarsi nel trasferimento delle stesse, venendo così guidato verso la consapevolezza ed il controllo di tali abilità.

Le capacità cognitive composte dalla costruzione di concetti e dalle nozioni di spazio, di tempo e di causa, fondamentali per l'organizzazione e la rappresentazione del reale, non sono ancora padroneggiate dal bambino di tre anni, che, infatti, privilegia rappresentazioni di tipo globalistico relative agli eventi della sua vita di ogni giorno, interiorizzati sotto forma di sequenze e di azioni finalizzate al raggiungimento di uno scopo e ristrette a contesti spazio-temporali determinati. Da qui passa a rappresentazioni più analitiche, pervenendo gradualmente alla conoscenza concettuale, consentita dalla individuazione delle proprietà che gli oggetti possiedono indipendentemente dall'evento-contesto in cui sono inseriti.

Riguardo alla nozione di causa, poiché il bambino tende inizialmente a confondere fra le caratteristiche soggettive e quelle oggettive della realtà, risulta importante avviarlo a distinguere fra cause di tipo impersonale e cause di tipo personale.

Nei confronti delle conoscenze formalizzate, ci si avvia alla consapevolezza dell'uso dei segni di vario tipo, organizzati in sistemi per rappresentare la realtà. L'accesso alle competenze cognitive più evolute introduce al pensiero logico-scientifico, mentre l'attenzione per la soggettività degli attori degli eventi, per gli stati intenzionali delle persone, per l'interazione umana e i suoi prodotti, nonché per la dinamicità e la particolarità dei fatti, sviluppa il senso ed organizza la rappresentazione della realtà interpersonale e sociale.

Comunicazione, identità, socialità

Se all'inizio è presente nel bambino una ristretta possibilità comunicativa, in seguito si accresce in lui la capacità di usare il discorso in maniera sempre più funzionale e di rappresentarsi simbolicamente la realtà, il che gli facilita l'oggettivazione dei propri stati emotivi, la comprensione empatica di quelli altrui e la costruzione di un repertorio comunicativo sempre più articolato, che lo rende capace di inserirsi efficacemente nel circuito culturale.

In quanto soggetto comunicante, infatti, il bambino trae stimolo dal valore che egli attribuisce alla realtà ed alle esperienze che compie per proiettarsi verso nuove dimensioni e per darne un significato insieme più elaborato ed aderente ai fatti. Attraverso l'ascolto, da parte dell'adulto, di tutto ciò che egli esprime, si ha la possibilità non solo di capire il mondo infantile ma anche di entrare in quello di ciascun soggetto. Grazie alla pluralità dei sistemi simbolico-culturali che l'insegnante dischiude, si accresce il repertorio comunicativo-espressivo, si offrono gli strumenti ed i supporti necessari per raggiungere livelli sempre più articolati di sviluppo mentale e si mette a frutto l'intera gamma delle dimensioni intellettive.

Sul piano relazionale, il bambino che entra nella scuola dell'infanzia affronta una situazione di maggior varietà ed apertura, che favorisce i processi di simpatia, di accettazione e di comprensione delle regole attraverso le quali gli altri organizzano la propria vita e che costituisce un grande aiuto per la maturazione dell'identità personale e lo sviluppo delle competenze individuali. Questa maturazione richiede che l'insegnante assuma atteggiamenti corretti e congruenti, tali da favorire l'ampliamento del senso di sicurezza personale, la stima di sé, la fiducia nelle proprie capacità e la motivazione alla curiosità. Attraverso vissuti di tenerezza, di felicità, di indipendenza e di intraprendenza - nel quadro di una esperienza personale intessuta anche di regole, norme, condizionamenti, insuccessi - si consente lo sviluppo di una visione etica e religiosa della vita, nella quale il bambino può gettare le basi per viverci da attore responsabile e da coautore di esperienze positive, assieme ai suoi compagni e agli insegnanti.

Parte II *Il progetto*

Cap. 3

Fini e finalità generali della scuola dell'infanzia

La strategia educativa e di sviluppo della seconda infanzia viene definita attraverso la delimitazione dei fini - intesi sia come fini del sistema scuola dell'infanzia nel suo complesso sia come fini propri delle singole scuole - nel quadro delle finalità generali della scuola materna e delle finalità educative così come si costituiscono nei diversi ambiti educativo-didattici.

I fini esprimono la determinazione dei valori che si assumono come riferimento nel promuovere le istituzioni e le attività educative e nell'individuare le modalità secondo le quali rendere operanti le decisioni pedagogiche.

La scuola dell'infanzia si configura, pertanto, come un luogo di educazione in senso formale, di promozione culturale e di valorizzazione di ogni singolo bambino nel quadro dei valori comuni della convivenza sociale e civile, dei valori specifici delle diverse culture locali e delle loro reciproche interrelazioni.

In questa prospettiva, essa promuove nel bambino la consapevolezza del proprio corpo, della sua identità, dello spazio, del tempo, delle relazioni, dei linguaggi simbolici, lo sviluppo della natura relazionale dell'essere umano, l'acquisizione del patrimonio culturale, le potenzialità pertinenti all'ulteriorità propria della natura umana e la capacità di interpretare, organizzare e trasformare il mondo.

Queste finalità generali vanno perseguite tramite le conoscenze e le linee di tendenza presenti nel patrimonio delle scienze e del sapere, nel rispetto dei principi contenuti nella Costituzione, nei concordati e nelle dichiarazioni e convenzioni internazionali ed in coerenza con i sistemi di valore assunti.