

Scuola dell'infanzia e il "nuovo bambino"

di Maria Luisa Delcò*

Sul numero 271 di questa rivista (novembre-dicembre 2005) si è parlato di un gruppo di lavoro transfrontaliero legato alla scuola dell'infanzia e dell'esposizione, presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno (dal 25 gennaio al 24 febbraio 2006), dei lavori realizzati dal prescolastico ticinese e comasco. In concomitanza con la mostra sono stati organizzati due pomeriggi di riflessione a

Locarno (8 febbraio 2006) e a Stabio (22 febbraio 2006). Il primo, sul tema dello sviluppo psicologico del bambino, è stato animato da Veronica Simona Benhamza, formatrice presso l'Alta scuola pedagogica. Il secondo ha visto due relatrici: chi scrive e la direttrice del secondo circolo delle scuole di Como, Gerarda Veneroso. Riportiamo qui di seguito una sintesi del suo intervento.

Foto TPress/B.G.

Il profilo del nuovo bambino

Per poter individuare i bisogni educativi dei nostri alunni abbiamo cercato di delineare il profilo del *nuovo bambino* che popola la scuola dell'infanzia, analizzando i cambiamenti più rilevanti avvenuti nella famiglia e nella società negli ultimi decenni.

A tale proposito si fa riferimento ai risultati di una ricerca (1995 - 1996) effettuata dal Centro Studi Prenatal in collaborazione con il prof. Charmet, docente di psicologia dinamica alla Statale di Milano, e al Convegno "I bambini e le Famiglie sono cambiati?" organizzato dal 2° Circolo di Como (15 febbraio 2003).

Il nuovo bambino è figlio del cambiamento avvenuto intorno a lui: "nuovo" perché cresce in un contesto di vita che vede cambiata la famiglia e le sue regole, frutto della trasformazione della società. È cambiato il "contratto" affettivo ed educativo che gli adulti che tutelano la sua crescita sottoscrivono tacitamente con lui.

La relazione adulto/bambino è diventata più complessa come riflesso della complessità della vita degli adulti e dell'organizzazione della società.

I figli vengono investiti di fantasie di eccezionalità da parte dei genitori, sul destino che sono chiamati a ricoprire. Si richiede loro di essere all'altezza di aspettative genitoriali molto elevate; il bambino è idealizzato perché "quel bambino" è stato fatto con mille cautele, e spesso è uno solo, sul quale si concentrano tutte le risorse.

Allora questo bambino così straordinario, questo bambino incensato e atteso da tutta la famiglia, è un bambino che si fa fatica a rappresentare in un modo più normale. Deve essere assolutamente straordinario, deve incarnare le speranze dei genitori, perché c'è una linearità, non si può



tornare indietro, c'è una fioritura familiare di cui lui è l'unico responsabile.

Dunque un bambino sovraccaricato di aspettative.

In questo la scuola gioca (o può giocare) un ruolo importantissimo, perché dentro la scuola c'è la speranza che queste aspettative possano essere realisticamente "rallentate", un poco messe fuori gioco, puntando su obiettivi più realistici dello sviluppo delle capacità.

Il nuovo contesto di crescita è fortemente caratterizzato da una serie di nuovi elementi, primo fra tutti un nuovo modo di vivere il tempo e lo spazio.

C'è stato un consistente taglio dei

tempi che gli adulti possono dedicare alla cura diretta dei figli e c'è una mancanza di spazi naturali dove i bambini possono essere lasciati liberi di giocare e di fare nuove esperienze senza il controllo diretto degli adulti. Ecco le possibili caratteristiche del nuovo bambino:

- informale, non avvezzo a regole e valori;
- largamente istituzionalizzato;
- allevato col criterio del "prima è meglio";
- con poche autonomie rispetto alla corporeità;
- con pochi spazi di esperienza;
- competente cognitivamente, ma in maniera frammentata;
- con un uso precoce di un lessico da

"adulto" che non sempre padroneggia;

- più "fragile", più "a rischio", da tutelare verso un esterno considerato pericoloso.

Quali le ricadute sul piano educativo? Secondo la teoria dei codici affettivi di Franco Fornari, abbiamo due tipi di codici:

- codice materno: attenzione ai bisogni, ascolto, aiuto nelle difficoltà, sostegno, ecc.;
- codice paterno: richiesta di competenza, di sviluppo delle capacità, legata anche all'acquisizione dell'autonomia, al possedere degli strumenti in proprio, all'osservanza delle regole, ecc.

Quali le richieste implicite rivolte alla scuola?

I valori della famiglia, oggi, sono più legati al codice materno. E quindi anche dentro la scuola i genitori tendono a sostenere la contrattualità dei figli più sulla base del loro bisogno, che non sulla base delle loro capacità. E se la famiglia intende in questo modo il rapporto con la scuola, allora è una scuola con la quale bisogna contrattare proprio per avere un ascolto

particolare, perché sia ascoltato il bisogno, più che la richiesta di competenza.

C'è dunque la necessità che dentro la scuola – quale spazio di equilibrio – ci sia l'attenzione allo sviluppo delle capacità, perché il piacere della competenza è un'esperienza che solo molto raramente i ragazzi possono fare; e deve essere una competenza realisticamente sostenibile, non finta.

Attenzione al rischio opposto: insegnanti che puntano solo all'aspetto delle capacità e della competenza. Anche questa è una esasperazione ideologica, perché si cresce solo mettendo insieme questi due aspetti: l'aspetto legato all'ascolto del bisogno, ma anche l'aspetto legato al riconoscimento e allo sviluppo delle competenze e delle capacità.

Una volta la famiglia insegnava al bambino ad essere autonomo e agli apprendimenti cognitivi pensava la scuola. Oggi la famiglia è molto sbilanciata sugli apprendimenti cognitivi nel rapporto con i figli, chi pensa a insegnare... il resto?

Prima l'apprendimento scolastico – per intenderci quello cognitivo che la scuola richiedeva – per alcuni era diffi-

colto, perché provenivano dalla vita familiare fatta di tanti altri apprendimenti col corpo, con i cinque sensi.

La vita familiare adesso ha optato per l'apprendimento cognitivo, chi pensa all'apprendimento motorio, emotivo, sensoriale, ecc.?

La scuola dell'infanzia si è interrogata?

Se la famiglia non lo fa, non lo sa fare, e riteniamo che sia un passaggio obbligato, gli insegniamo o no a lavarsi le mani, i denti, allacciarsi le scarpe, usare il coltello, ...? Se il sentirsi sicuri di sé e il saper sopportare le frustrazioni passano inizialmente attraverso queste autonomie, la scuola deve o non deve occuparsene?

Anche la scuola si è lasciata affascinare dal mito del "prima è meglio" quasi senza accorgersene, o comunque senza la necessaria riflessione collettiva sul significato delle perdite, si è adottato il criterio del "prima è meglio" rispetto ai programmi, alla scelta dei contenuti, dei concetti da veicolare, nell'abbandono senza troppo pensarci dei simboli che veicolavano significati, dei riti che segnavano i passaggi, le tappe (perché se prima è meglio, le tappe non si rispettano) e delle pratiche didattiche e pedagogiche, anche queste ascritte nel novero dei tempi giusti per ogni cosa.

La scuola, il corpo scolastico, i suoi riti, le sue cerimonie, devono essere al servizio del sé. Al servizio della creatività, dell'espressività, della socialità, della vita affettiva, in una parola al servizio della persona.

I genitori dovrebbero poter mandare i figli a scuola relativamente fiduciosi che la scuola serva a qualcosa – serva cioè all'espressione, alla crescita e alla realizzazione del sé – e che sviluppare abilità e capacità renda più facile essere felici, perché consente di avere maggior controllo e maggiori capacità trasformative nei confronti della realtà: quella di relazione, quella sociale, quella familiare...

Se è innegabile che lungo circa un decennio (dal 1991) la scuola dell'infanzia italiana è diventata definitivamente "adulta" in termini di consapevolezza in ordine alla sua rilevanza formativa che non può più esser ormai messa in discussione, è altrettanto vero che si registra una situazio-

Foto TiPress/B.G.



Progetto ALICE

A.L.I.C.E. (Autonomia: un Laboratorio per l'Innovazione dei Contesti Educativi)

- Progetto varato con la c.m. 112 del 23.04.99 (a un mese di distanza dal DPR 275 dell'8.03.99 = *Regolamento sull'Autonomia*) si configura come un "itinerario di ricerca, promozione e produzione sulle tematiche poste dal processo di trasformazione che sta interessando l'intero sistema scolastico".
- Nello specifico l'intento del progetto è quello di "favorire lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti impegnati nella non facile transizione da un sistema fortemente centralistico ad un nuovo basato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche".

Alice = "prova tecnica" dell'Autonomia (almeno per quanto riguarda la formazione in servizio)

- Con l'autonomia si va attestando e radicando una nuova dimensione organizzativa, gestionale e pedagogica della scuola, che comporta non pochi cambiamenti nella definizione dei ruoli professionali (dal dirigente al docente).

- L'Autonomia infatti prevede una scuola in cui i diretti operatori – a vario titolo – devono diventare protagonisti della sua configurazione e gestione.

Con Alice

- viene posta al centro del "fare scuola" la professionalità dei docenti, come se da Ascanio in poi ci fosse stato un passaggio concettuale: da un contesto "adeguato" a un docente "adeguato";
- potremmo quindi definire Alice come un laboratorio per gli adulti intorno al "fare scuola".

Infatti

- anche se vengono assegnate delle aree di ricerca-azione (curricolo, organizzazione, infanzia e contesti di vita, professionalità) e ciascuna regione sperimenterà su una di esse, l'ottica che tutte le scuole aderenti al Progetto devono seguire è quella del "ruolo attivo dei docenti" proprio in vista dell'assunzione di quelle capacità di responsabilità e decisionalità che l'Autonomia richiederà al personale della scuola.

Como, Gerarda Veneroso, 2006

ne molto variegata: dalle scuole che "fanno scuola" per l'alta professionalità raggiunta, a situazioni che si fa fatica a pensare come scuole, nel senso che hanno ancora più funzione di "intrattenimento" secondo abitudini e prassi consolidate; dove prevale l'"etica domenicale" che porta a proporre percorsi nuovi, sperimentali, "belli" in momenti o occasioni particolari, magari legati a presenze particolari, lasciando che il resto della settimana, la quotidianità, trascorra in una routine grigia, senza colori.

Ciononostante:

- Sempre le scuole dell'infanzia si caratterizzano come "luoghi dei bambini" connotati da una maggiore libertà d'azione di insegnanti e alunni rispetto ai successivi gradi di scuola.
- La scuola dell'infanzia da sempre è stata il regno "del fare". C'è un "sapere caldo", legato a tanta esperienza consistente sia per quantità sia per qualità, che le insegnanti della scuola dell'infanzia accumulano, possiedono, e al quale attingono.

A conclusione dell'intervento Gerarda Veneroso ha parlato di come la

scuola dell'infanzia italiana stia uscendo dall'"etica domenicale", cercando di praticare "l'etica del quotidiano", di riempire cioè la quotidianità di qualità, caratterizzata ogni giorno, ogni momento, da ricchezza relazionale in cui il ben-essere non sia intervallo, ma investa l'ordinarietà della vita scolastica.

Dal nostro osservatorio ci piace sottolineare come da tempo la scuola dell'infanzia ticinese sia contrassegnata dall'"etica della quotidianità"

«La quotidianità alla scuola dell'infanzia offre moltissime occasioni per sviluppare nel bambino determinati processi conoscitivi e non è quindi da considerare come "noiosa necessità". Si tratta di far giocare i bambini conservando il clima psicologico di un'attività ludica e, nel contempo, favorire il processo di apprendimento...

L'insegnante non definisce concetti, non propone contenuti più o meno formalizzati: l'insegnante è il mediatore che sceglie le situazioni educative, suggerisce, aiuta, chiarisce, fornisce gli strumenti. Egli partecipa all'interazione dell'allievo con il sapere, crea le occasioni, interviene ad esempio favorendo la comunicazione, senza però esplicitare "quello che vuole", ma valu-

tando i successivi interventi del bambino o del gruppo di bambini coinvolto, offrendo le opportunità di far loro validare i risultati ottenuti sempre attraverso l'esperienza. Non si tratta di forzare le cose affinché "tutto vada come previsto", ma di seguire e favorire la dinamica dei giochi proposti. I risultati dei bambini non è detto che siano quelli attesi (quelli esatti che magari richiede la teoria matematica in oggetto), molto spesso saranno solo delle approssimazioni. È nel cogliere la profondità di queste "approssimazioni" e nel proporre nuovi problemi che conducano a migliori adattamenti che risalta il ruolo estremamente importante e, diciamo pure, difficile, dell'insegnante»².

*Direttrice aggiunta all'Ufficio delle scuole comunali

Note

¹ Cfr. "La matematica nella quotidianità della scuola dell'infanzia", Ufficio dell'educazione prescolastica, Bellinzona, giugno 1998.

² Laura Giovannoni (consulente e formatrice docenti SI dal 1998 al 2002), *Bambini insegnanti, sapere in un gioco per cominciare*, in: B. D'Amore (a cura di), *Convegno del decennale, Pitagora*, Bologna 1996.