

Francesco De Bartolomeis

# Infanzia e educazione

Gruppo Nazionale



**Nidi e Infanzia**



Francesco De Bartolomeis <i>di Lorenzo Campioni</i> .....	3
I. Rapporti del sistema educativo-formativo con l'economia .....	5
II. Estensione dell'innovazione .....	7
III. L'innovazione nella scuola dell'infanzia .....	8
IV. Alcuni problemi particolari.....	13
<i>Scuola di cultura</i> .....	13
<i>Anticipazione</i> .....	16
<i>Continuità</i> .....	18
V. Idee per un convegno 0-6 anni .....	19

© 2010 Gruppo Nazionale Nidi Infanzia  
24052 Azzano San Paolo (BG)  
Viale dell'Industria  
tel. 035 534123 - fax 035 5095718  
info@grupponidiinfanzia.it  
www.grupponidiinfanzia.it

Prima edizione: marzo 2010

Edizioni: 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1  
2014 2013 2012 2011 2010

Questo volume è stato stampato da  
Prontostampa Srl, Fara Gera d'Adda (Bg)  
Stampato in Italia - Printed in Italy

## Francesco De Bartolomeis

*di Lorenzo Campioni*

Come Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, che dal 1980 si interessa di diffusione della cultura dell'infanzia e sull'infanzia e dei suoi servizi, pubblichiamo, in occasione del XVII Convegno nazionale, 11-13 marzo 2010 a Torino, uno scritto di Francesco De Bartolomeis uno dei fondatori della Pedagogia come scienze sperimentali, il pedagogista italiano più importante della seconda metà del '900. Tale riconoscimento è venuto da colleghi universitari e dall'allora Ministro dell'Istruzione e dell'Università Luigi Berlinguer, che in un'intervista dell'11 agosto 1996, affermava: *“Dobbiamo tornare alle sollecitazioni di Antonio Banfi e di De Bartolomeis, quando parlavano di contaminazione sociale della scienza e di contaminazione sociale dell'educazione o del lavoro come momento educativo principe”*.

Non c'è stato momento innovativo nella scuola, in questi ultimi sessant'anni che non sia stato anticipato, contraddistinto e accompagnato da un'opera di Francesco De Bartolomeis, tanto da fare affermare a Franco Frabboni che De Bartolomeis *“è stato ed è un gigante scomodo”* della pedagogia italiana. Ho avuto l'avventura di collaborare con lui per oltre quindici anni nel progetto “Scuola-beni naturali culturali

ambientali” che ha coinvolto le scuole, da quelle dell'infanzia alle medie, di alcuni Comuni della Costa romagnola e di sperimentare di persona, insieme alle insegnanti, la sua grande capacità di lavoro, di coinvolgimento e di innovazione sul campo e di godere della sua amicizia.

L'importante contributo, che presentiamo, nasce da una conversazione informale sulle modalità di organizzare il convegno a Torino sui problemi dell'infanzia oggi.

Francesco De Bartolomeis affronta temi anche organizzativi – e in questo in continuità con il suo approccio non accademico – che tengono presente la necessità di partecipazione e di coinvolgimento di tutti gli interessati su problemi a dimensione reale e che interpellano, oggi, le educatrici, gli esperti, i dirigenti e i pubblici amministratori. Francesco De Bartolomeis ci offre una panoramica a tutto campo su temi su cui le nuove generazioni aspettano una risposta:

- il collegamento dei servizi educativi e della scuola con il contesto sociale, economico, culturale, formativo, tecnologico in una visione sistemica per capire e intervenire sui fatti;
- la necessità di competenze pedagogiche che oltrepassino i campi stretti delle istituzioni per diffondersi sul territorio e venire

a conoscenza della reale situazione del Paese per sviluppare innovazioni;

- la continuità 0-6 anni che non sia solo una formula;
- l'anticipazione come si è venuta configurando è una antisperimentazione e una chiusura a fronteggiare problemi reali e un'eccessiva corresponsabilizzazione delle famiglie; l'anticipazione dovrebbe avere ben altri significati secondo l'autore.

Consideriamo, come Gruppo, lo scritto di Francesco De Bartolomeis un utile contributo per questo importante appuntamento nazionale e un forte richiamo perché laddove vi è il potere di decidere sulle sorti della comunità vi sia anche il coraggio di validare e sostenere con ogni opportunità le proposte più qualificate e innovative presenti nei servizi educativi per la prima infanzia e nella scuola.

## **I. Rapporti del sistema educativo-formativo con l'economia**

L'educazione scolastica, anche quella del grado infantile, va vista all'interno del complessivo sistema formativo. Il collegamento necessario e intenzionale con le realtà sociali, economiche, politiche, culturali conduce nel mezzo dei problemi delle professioni e delle attività lavorative in genere, del mercato del lavoro, delle modificazioni prodotte dalle nuove tecnologie.

*È necessario collegare l'educazione-formazione all'economia secondo modalità che contraddicano l'unilateralità economicistica.* Se l'educazione-formazione deve avere un posto centrale in riferimento non solo ai singoli individui ma anche agli standard di produttività competitiva del Paese, al sistema educativo-formativo bisogna destinare risorse economiche e competenze che gli consentano di contribuire in modo sostanziale alla entità e alla qualità del rinnovamento complessivo della fisionomia culturale e economico-sociale.

Per fronteggiare le funzioni di organizzazione e di gestione di una realtà complessa occorrono sia adeguate attrezzature tecniche sia, ed è quello che più conta, figure professionali con competenze pedagogiche da utilizzare anche al di fuori di compiti

d'insegnamento. La concezione sistemica, indispensabile per comprendere fatti che interagiscono, chiarisce, tra l'altro, che la preparazione degli insegnanti deve avere un appoggio indispensabile nella preparazione della scuola, nella sua certificazione come istituzione, dirigenza, spazi e attrezzature, organizzazione. È implicata anche una nuova edilizia scolastica che favorisca ricerche, laboratori, mobilità negli spazi educativi.

Il rinnovamento impegna la scuola a superare il rapporto didattico, l'isolamento delle sezioni e delle classi e a considerare l'influenza che l'organizzazione del sistema scuola ha sui comportamenti e sul rendimento non meno degli insegnanti che degli allievi. Buoni insegnanti, in un tipo di organizzazione educativa che li limita e li isola, rendono al di sotto delle loro capacità, con effetti di frustrazione e di spreco di opportunità formative.

Sulla necessità di collegare formazione generale, formazione professionale, mutamenti tecnologici e sociali, mercato del lavoro ho cominciato a insistere già dalla fine degli anni '50, in tempi in cui ogni accostamento di formazione generale e di formazione professionale era respinto come contaminazione. Lo stesso è da dire dell'importanza data alle tecnologie, ai laboratori, alle conoscenze delle realtà pro-

duttive e dei servizi. Si accettava in genere il rapporto con i beni artistici e culturali ma secondo procedure tradizionali: visite, sezioni didattiche che nella grande maggioranza dei casi si limitavano a dare informazioni molto superficiali e a promuovere attività incapaci di portare a una vera comprensione. Se alla fine degli anni Cinquanta la mia tesi mi faceva passare per inquinatore della cultura disinteressata (che cosa significa?), ora tutti parlano di formazione. Nella maggioranza dei casi è soltanto sostituzione verbale. La scuola continua a non essere inquadrata nel sistema formativo.

Una persona lontana dalla pedagogia, Luigi Berlinguer, ha riconosciuto come non dissennata la mia idea di interessare al lavoro già la fase della formazione generale. Nella quale deve entrare molto presto con un ruolo decisivo il lavoro nelle sue caratteristiche tecniche e nelle sue influenze sia sui comportamenti individuali sia sulle trasformazioni sociali e culturali.

In una intervista a *l'Unità* (11 agosto 1996) dal titolo *Scuola, basta guerre tra cultura e lavoro*, Luigi Berlinguer, allora Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca, difende con energia l'idea della trasformazione su basi nuove dell'intero sistema formativo e ne lamenta la chiusura, anche nella tradizionale politica scolastica della sinistra, rispetto alla "contemporaneità", cioè ai mutamenti culturali, sociali, al mondo del lavoro.

Una chiusura che comporta un indebolimento del processo formativo rispetto alle sollecitazioni e persino rispetto alle violenze del sistema sociale. I nostri classici avevano intuito questo problema.

Dobbiamo tornare alle sollecitazioni di Antonio Banfi e di De Bartolomeis, quando parlavano di contaminazione sociale della scienza o di conta-

minazione sociale dell'educazione o del lavoro come momento educativo principe.

È significativo che nell'opera *Il bambino dai tre a sei anni e la nuova scuola infantile* (1968), fondata su molti anni di ricerca sulla scuola dell'infanzia, io abbia trattato il capitolo sul lavoro (conoscenze e abilità) prima del capitolo sul gioco, valorizzato in una prospettiva nuova senza entrare in competizione con altre esigenze. Le proposte riguardanti il lavoro si fondavano su mie sperimentazioni di attività che correttamente possono definirsi tecnologiche già nell'educazione di bambini piccoli. A tal proposito organizzai e diressi a Torino un corso sulla tecnologia nelle scuole dell'infanzia.

Il sistema educativo collocato nel sistema formativo anche in vista del suo potere economico in senso largo non trascura le complessive esigenze degli individui: cultura, vita di relazione, valori morali, passione civile, senso del bello nella natura e nella produzione umana. Il filone che porta alla professione e il filone che riguarda esigenze di felicità, di cultura, di amore, di solidarietà non si sviluppano su linee parallele. L'integrazione perfetta è utopistica, la rigida separazione genera conflitti e scadimenti.

Di mutamenti, salvo a valutarne la qualità, sono portatori tutte le persone che nella scuola operano: dagli insegnanti e dai dirigenti agli studenti e al personale ausiliario. Vi concorrono in modo decisivo iniziative di rapporti con l'esterno (uso di beni culturali, naturali e ambientali, conoscenza di aziende produttive, di servizi e di fatti economici), con le nuove tecnologie d'informazione di larga diffusione, anche se spesso povere di qualità. Del resto sono mutati studenti e insegnanti per le influenze che



ricevono, per le cose che fanno, per l'ampliamento dello spazio-tempo di esperienze non solo virtuali. Strumenti informatici sono entrati nella scuola ma si è lontani dall'utilizzarne a un livello avanzato le potenzialità. Spesso mancano le competenze senza le quali non è possibile dare agli strumenti uno sviluppo che contribuisca in modo sostanziale a rinnovare contenuti e procedure di apprendimento, di ricerca e di documentazione.

## II. Estensione dell'innovazione

Gli inizi lontani del mio interesse per la scuola dell'infanzia sono nel Centro educativo italo-svizzero di Rimini, negli anni dell'immediato dopoguerra. Per il Centro passò tutta la pedagogia italiana progressista con contatti anche con pedagogisti stranieri. Particolarmente sul lavoro di ricerca che ho svolto nel Centro si fonda la mia opera *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile* del 1968. Si tratta di antecedenti. Mi interessa il presente, il mio lavoro di base a Modena<sup>1</sup>. A Modena curo con Anna Turrini l'aggiornamento nell'area dell'educazione artistica secondo il mio metodo di valutazione produttiva che richiede la collaborazione di artisti che variano di anno in anno. Ho lasciato dal 2005 la supervisione pedagogico-scientifica di "Lavorare per progetti", esperienza che da Riccione si è estesa al Comune di Rimini e ad altri Comuni della provincia.

Noi siamo fondatamente orgogliosi delle molte scuole dell'infanzia del nostro Paese che hanno una posizione preminente nel panorama internazionale dell'educazione infantile. Non penso solo all'Emilia-Romagna e alla Toscana. Buone e talora ottime

scuole dell'infanzia sono diffuse nel Nord, e certamente altre ce ne sono in altre regioni di cui abbiamo scarse notizie. La prima esigenza è conoscere lo stato delle scuole infantili in tutto il Paese con un'indagine preliminare che dia un'idea non approssimativa sulla situazione dell'educazione per la fascia nido-scuola dell'infanzia; per non limitarsi a quelle aree in cui l'educazione riguardante questa fascia ha un livello qualitativo che ci mette all'avanguardia. È un lavoro che potrebbe fare l'università, utilizzando i ricercatori. Anche la collaborazione degli ex-IRRE, degli Enti locali e delle Regioni è indispensabile. Bisogna cominciare dal censire le novità che già ci sono in molte aree del nostro Paese. Possiamo compiacercene.

È necessario andare oltre in base a due considerazioni.

1. Ci sono aree arretrate e con servizi anche quantitativamente insufficienti. Perciò, invece di concentrarsi sulle situazioni che ci vedono all'avanguardia nel panorama internazionale, è necessario considerare anche le aree depresse e carenti così che venga in luce il reale fabbisogno dell'intero Paese.

2. Non c'è realizzazione nuova che non richieda di essere ulteriormente rinnovata, altrimenti il buon livello raggiunto rischia di indebolirsi nella routine. Alla rassegna delle cose nuove che ci sono nel sistema educativo per l'infanzia devono seguire non solo proposte ma azioni per sviluppare le innovazioni.

---

<sup>1</sup> Sull'esperienza nelle scuole dell'infanzia di Modena si veda la mia opera, *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

È una grande battaglia di civiltà e di giustizia contro la deprivazione culturale, per non parlare di altri svantaggi. Si tratta di attivare precocemente i mezzi per combattere le disparità sociali e di cogliere all'origine alcune cause di disadattamento. Nei servizi per l'infanzia è necessario dedicare particolare attenzione alla continuità affinché 0-6 anni non sia soltanto una formula. Molte le espressioni di cui si fa un uso scorretto, ad esempio anticipazione e sperimentazione, ruolo educativo primario della famiglia. Certo la famiglia ha un ruolo insostituibile ma deve costruirselo, non può essere per se stesso un concentrato di competenza al punto di superare anche la scuola. Tutti devono imparare un mestiere. Quello di genitore è difficile e bisogna dimostrare di averlo imparato. I genitori invece sembrano intoccabili, superesperti per grazia di dio: educatori, psicologi, orientatori professionali.

Gli elementi di novità che già ci sono nella scuola dell'infanzia dimostrano che anche in condizioni difficili il rinnovamento è possibile. Tutto quello che di buono c'è nella scuola è merito quasi esclusivo del volontariato di insegnanti e di dirigenti. Non esiste una preparazione istituzionale né all'attività metodologico-didattica né alla progettazione, alla ricerca, alla valutazione, alla documentazione.

Serve una pedagogia dell'infanzia in cui circolino idee, seguite da un lavoro che le attrezzi di competenze e le trasformi in forze capaci di operare sperimentalmente. I mezzi della ricerca correlano procedimenti a obiettivi, verificano i risultati lungo il corso di attuazione, apportano aggiustamenti e valutano il prodotto finale visibile in una adeguata documentazione.

Io so quanto costa la sperimentazione e

quante sono le difficoltà intrinseche nonostante che l'Ente locale abbia messo a disposizione molti mezzi, tra l'altro, la collaborazione sistematica e continuativa di esperti esterni e il coordinamento metodologico-didattico nella mia persona. La sperimentazione va inventata. All'inizio si possono soltanto fare cose modestamente nuove. Essere preparati a gravi ostacoli, avere pazienza e determinazione per non essere tentati di rifugiarsi nella routine.

### **III. L'innovazione nella scuola dell'infanzia**

*Dalla fine degli anni '50 parlo non più di scuola materna ma di scuola dell'infanzia, delineandone più tardi la nuova fisionomia su base sperimentale (si veda la mia opera Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile, 1968 e numerose ristampe). Inoltre ho sempre insistito sulla necessità di considerare unitariamente il periodo 0-6 anni, perché è proprio nel nido che si possono combattere tempestivamente svantaggi di vario tipo. Del resto io mi spingo fino a considerare il sistema formativo nel suo complesso per non lasciarlo in limiti scolastici: va collegato alla formazione, all'entrata nel mondo del lavoro, alle nuove tecnologie che influenzano non meno le professionalità che la formazione.*

*Nel 1984, a conclusione di ricerche, promosse dal Comune di Torino e da me dirette che includevano nelle istituzioni per l'infanzia anche i nidi, ho scritto alcune note che, mi sembra, conservino attualità. Ribadisco mie lontane esperienze e convinzioni. Certamente la scuola dell'infanzia è l'istituzione formativa più avanzata del nostro Paese e offre la possibilità di combat-*

tere tempestivamente non solo la deprivazione culturale. Una ragione non per compiacersene ma per procedere nelle innovazioni. Una delle necessità è affrontare gli apprendimenti strumentali più sistematicamente e a vantaggio di tutti. Ci sono tempi e circostanze che permettono di sciogliere questi apprendimenti da esercizi e legarli a esperienze produttive, vita di gruppo, ricerca sul campo, comunicazioni, strumenti tecnologici.

#### *Alcune considerazioni sui modelli educativi*

Può sembrare affermazione azzardata: la scuola per l'infanzia realizza modelli formativi più progrediti rispetto a quelli dei gradi ulteriori dell'educazione. Questo vantaggio dipende anche da una situazione di privilegio, in quanto per le scuole dell'infanzia non sono previsti traguardi culturali determinati da raggiungere in tempi determinati. Una concezione non "scolastica" dell'educazione. Molte scuole dell'infanzia del nostro Paese hanno dimostrato di trarne profitto.

Anche i modelli progrediti sono misti: non s'ispirano a una metodologia omogenea ma sperimentano metodologie avanzate nei vari campi (avviamento alla lettura e alla scrittura; calcolo; avviamento scientifico e tecnologico; ricerca sul campo; attività grafico-pittoriche e plastiche; attività motorie; drammatizzazione; musica, canto e ritmica). Le metodologie di settore, se non hanno una rigida specificità, contribuiscono a un modello comune che richiede confronti critici su idee base di rilevanza pratica.

Le deficienze di pratica educativa dipendono anche da deficienze di cultura, di quella

teoria che di solito si ritiene di conoscere scambiandola per nozioni generiche e confuse. Farò, in forma problematica, alcuni esempi di conoscenze teoriche necessarie sulle quali gli insegnanti, nella maggioranza dei casi, non hanno idee chiare o si affidano a interpretazioni tradizionali.

- Che cosa significano rispettivamente esperienza reale ed esperienza fantastica.
- Le attività sensoriali e operative che nei primi anni di vita sono forme "intelligenti", e perciò rientrano nel *problem solving*.
- Forme e livelli che la ricerca può raggiungere nel periodo 3-6 anni.
- Le mediazioni *strumentali* (spazi, materiali, apparecchiature) e *metodologiche* (guida dell'insegnante, utilizzazione di esperti diversi dagli insegnanti) che favoriscono attività di ricerca.
- Le caratteristiche essenziali dei laboratori o meglio delle situazioni di laboratorio come luoghi di ricerca (strutture, materiali, strumenti, guida).
- Opportunità per la ricerca a scuola, negli spazi esterni appartenenti alla scuola, negli spazi esterni alla scuola (territorio).
- Condizioni e attività che favoriscono l'autonomia; come va praticata perché sia positiva anche ai fini della socializzazione.
- Come costituire, come fare funzionare, come guidare un gruppo primario (in rapporto a ciò verificare i criteri di omogeneità e di eterogeneità).
- Come le attività svolte in collaborazione possono incentivare l'espressione personale invece di abituare al conformismo?
- Limiti di durata entro i quali l'impegno in un'attività è produttivo e trova appoggio nel tempo biopsichico del bambino.
- La distinzione tra attività (specificate nei materiali, strumenti, obiettivi, tipi di guida, prodotti) che rientrano rispettivamente nel-

la categoria del gioco e nella categoria del lavoro in contrasto con la diffusissima idea secondo cui bisogna fare apprendere il più possibile attraverso il gioco.

- Presunto vantaggio del legare attività diverse a un riferimento fantastico (animale, personaggio, oggetto).
- L'irrazionalità, la paradossalità, la bizzarria, il carattere magico del linguaggio infantile possono diventare forze di sviluppo intellettuale nei vari campi dell'apprendimento.
- Come un centro di interesse può facilitare l'unificazione della cultura del bambino.
- L'*humour*, che è capacità critica, nel bambino.
- Situazioni, apprestamenti, materiali, metodi che favoriscono la creatività.
- Il peso delle conoscenze del mondo esterno e loro organizzazione (aspetti da conoscere, fase di preparazione, fase di elaborazione); come nella conoscenza di realtà esterne si supera la fase descrittiva, incapace di dare spiegazioni, e si pongono problemi che spingano a progettare, a fare ricerche, a cominciare a lavorare per spiegazioni (anche ipotetiche).
- Le condizioni, le competenze e le attività capaci di affrontare difficoltà che costituiscono handicap.
- Maturazione dell'affettività del bambino: le prove che deve superare, come possiamo aiutarlo a superarle, i mezzi per fronteggiare vari gradi di difficoltà della vita emotiva.
- Le manifestazioni della sessualità infantile e le caratteristiche dell'educazione sessuale nei primi sei anni;
- Le differenze tra i modelli che dominano nei rapporti del bambino con i genitori, con i fratelli e sorelle più piccoli, più grandi, con adulti dai modelli che caratterizzano la vita a scuola; modi di interazione dei modelli.

Chi ha pratica di scuole e di servizi per l'infanzia, sa bene che la mia esemplificazione, che sembra petulantemente lunga, lascia fuori molti problemi essenziali. Nelle risposte agli esempi-problemi si trovano alcuni materiali per costruire e valutare modelli in funzione del rinnovamento educativo.

### *Modelli misti ma non confusi e contraddittori*

Soltanto modelli misti possono fare fronte ai progressi prodotti dalle ricerche psicologiche sul bambino e accogliere le metodologie più avanzate riguardanti i vari campi delle sue attività. Misti non vuol dire *confusi e contraddittori*. D'altra parte, escluso un supermetodo o un supermodello (chi li confezionerebbe?), è necessario che tra le varie competenze e i vari stili educativi ci sia confronto e scambio. Le posizioni esclusive, ignorano i principi su cui si fondano, sono incapaci di affrontare situazioni nuove e di collaborare.

### *Il modello formativo della scuola dell'infanzia è più avanzato di quelle delle fasi ulteriori dell'educazione*

Da numerose osservazioni, anche al fine di interventi, nelle scuole dell'infanzia mi sembra di poter presentare le "caratteristiche tendenziali di un modello trovato e composito" *Trovato* nel senso che esso è desunto da ricerche; *composito* nel senso che mette insieme dati rilevati in situazioni diverse. Queste le principali caratteristiche di un modello trovato e composito.

1. La programmazione tende a imporsi, anche se in modo poco sistematico, come

pratica necessaria e riguarda non solo le attività educative ma anche esigenze di funzionamento della scuola. Inoltre la programmazione è sensibile ai problemi di socializzazione, ai rapporti interpersonali, alle difficoltà di vario tipo e perciò tende a sviluppare comportamenti di collaborazione tra insegnanti e personale specializzato.

2. Insegnamento e guida sono in funzione dell'apprendimento. Si cerca di fare in modo che l'intervento correttivo sia immediato così da aiutare modificazioni e sviluppi positivi delle attività, dei comportamenti, dei rapporti.

3. I tempi d'insegnamento tendono a essere congruenti con i tempi di apprendimento e quindi si è attenti a rispettare le basi biologiche, affettive, relazionali, intellettuali del tempo del bambino.

4. L'attività non è interrotta quando ancora interessa o impegna. Se ne favorisce la durata per tutto il tempo necessario per arrivare a qualcosa di compiuto (può trattarsi anche di una fase di un processo più lungo).

5. Per gli apprendimenti si parte da situazioni di esperienza. Si facilita l'emergenza del reale e dell'immaginario (che è parte dell'esperienza reale) e, fornendo stimoli adatti, si cura un loro differenziato sviluppo. Non c'è rigida alternativa tra reale e immaginario. Il bambino è in grado di muoversi su i due livelli senza fare confusione. La favola ha riferimenti nell'esperienza personale; l'elaborazione fantastica ha ampliamenti realistici; si adoperano vari mezzi dalla conversazione e dalla drammatizzazione alla pittura, alle costruzioni ecc.

6. Ci sono tentativi: a. per incoraggiare vari tipi di elaborazione delle esperienze, sviluppi verso strati più profondi, verso collegamenti che attirino l'attenzione sulle conseguenze e diano avvio, in semplici forme

sensibili e pragmatiche, al pensiero ipotetico; b. per fare entrare il fantastico, il magico, il mitico in attività che concorrano ad ampliare l'esperienze della realtà così da impedire che gli elementi non razionali abbiano esistenza in forme regressive e falsificatrici.

7. Tendenza a superare l'unilateralità dell'impostazione che assegna il posto centrale al gioco. Conseguentemente c'è valorizzazione delle attività di lavoro per le quali però occorrono competenze e apparecchiamenti più avanzati.

8. Alla preoccupazione di non chiudere i bambini in gruppi sezioni si corrisponde in modo prevalentemente informale. In una struttura flessibile e aperta, dominata dalla collaborazione tra insegnanti e vari operatori, incentrata su prestazioni specializzate il problema del raggruppamento dei bambini rifiuta soluzioni univoche. A seconda dei tipi e dei luoghi di attività, e dei loro scopi variano anche i raggruppamenti. È necessaria la mobilità degli insegnanti, degli operatori specializzati, dei bambini, del personale non docente.

Contro i sostenitori di gruppi omogenei ricerche già appartenenti a un lontano passato hanno autorevolmente dimostrato che le variabili sono di numero troppo elevato perché si possano costituire gruppi veramente omogenei. Gruppi per livelli di età non sono omogenei: l'età è solo una delle tante variabili anche se di grande peso. Non mescolamento casuale come norma ma aggruppamenti che offrano condizioni più favorevoli per svolgere le attività. Variano le attività e variano anche i raggruppamenti.

9. Uso di tutti gli spazi anche al di là di una programmata struttura a sezioni aperte. È ancora scarsa l'utilizzazione dell'esterno

appartenente alla scuola per attività didattiche. In genere si adoperano gli spazi interni in maniera non rigida anche quando non ci sono vere e proprie sezioni aperte. Perché questa tendenza possa dare risultati migliori è indispensabile realizzare laboratori, ossia spazi fisici-sociali attrezzati per attività che si avvalgano di una guida qualificata. I laboratori sono in linea con il bisogno di formazione degli insegnanti in direzione di *specializzazioni non chiuse*, ma caratterizzate anche da capacità collaborative.

10. La necessità di *specializzazioni collaborative* porta a rivedere i problemi della preparazione e dell'attività professionale delle persone che si occupano in particolare di psicomotricità, di logopedia, di disturbi relazionali. Da una parte esigenza di una più approfondita specializzazione di tutti gli operatori e dall'altra effettivi raccordi con i servizi territoriali e quindi con esperti esterni nel campo psico-medico-pedagogico.

11. Piano delle attività e modalità di realizzazione: è frequente la tendenza a creare le condizioni e a fornire gli strumenti perché un compito possa essere affrontato con attività diverse. Si rafforzano reciprocamente le attività.

12. Esistono buoni tentativi di ricerca secondo il metodo:

- informazione preliminare dell'insegnante su una documentazione sul campo;
- conversazione insegnante-bambini per stimolare la motivazione;
- ricerca dei bambini sul campo mediante osservazione e raccolta di materiali;
- elaborazione e sistemazione di dati e di materiali a scuola con varie attività in vista di prodotti (rilevante l'apporto educativo che possono dare persone diverse dagli insegnanti).

13. Nel corso delle attività si curano i rap-

porti informali, le componenti affettive, la soddisfazione dei bisogni di base (sicurezza, accettazione, partecipazione), le esigenze fisiche (le insegnanti si servono molto del loro corpo nei rapporti con i bambini, realizzando una sorta di *contact therapy*).

14. Anche le funzioni del personale non docente hanno aspetti educativi perché non sono chiuse in spazi specifici ma con mobilità nello spazio complessivo della scuola entrano in rapporto con insegnanti, bambini, genitori.

15. Coesistono regole e informalità, c'è collaborazione tra personale docente e non docente, i bambini partecipano a reali mansioni di governo (apparecchiare, servire, spazzare, pulire), sviluppano la loro autonomia in funzioni di base (imparare a mangiare correttamente da soli), eliminano dal pasto capricciose e ricattatorie divagazioni.

#### *Dalla scuola dell'infanzia ai gradi ulteriori del sistema formativo*

Le caratteristiche educative schematicamente presentate sono state effettivamente rilevate in molte scuole dell'infanzia. Il giudizio positivo che se ne può dare non implica che si tratta di un modello trasferibile direttamente ai gradi scolastici superiori.

Certe esigenze generali sono comuni e bisogna pensare l'educazione in termini di *continuità*, tuttavia ciascun grado ha suoi problemi e obiettivi. Perciò il modello che è positivo per la scuola dell'infanzia deve svilupparsi e rinnovarsi per potersi adeguare alla richiesta di mutamento nella scuola primaria e media.

Il fatto che nella scuola dell'infanzia al centro dell'azione educativa ci sia il bambino non come individuo isolato (siamo lontani dal puerocentrismo) ma come membro di

una comunità che riceve sollecitazioni sia dalla situazione interattiva all'interno alla scuola sia dai rapporti con l'esterno può dare indicazioni utili – certamente in quadri di problemi diversi – per rinnovare anche i gradi ulteriori del sistema formativo.

Riformatori ministeriali e loro consulenti, se tenessero conto delle innovazioni realizzate in molte scuole del nostro Paese, eviterebbero di fare proposte di nuovi orientamenti e di nuovi programmi infarciti di pesante e generico dottrinarismo che mascherano una sostanziale incompetenza o interessi di parte.

#### **IV. Alcuni problemi particolari**

##### *Scuola di cultura*

La scuola dell'infanzia scuola di cultura in molte situazioni lo è già ma deve evolvere verso due caratteristiche innovative.

a. Apprendimenti strumentali (i tradizionali leggere, scrivere e far di conto) non pressati da scadenze prefissate così che si possa realmente intervenire in modo individualizzato sulle disparità culturali di bambine e di bambini.

b. Utilizzazione di tempi lunghi per facilitare la liberazione degli apprendimenti strumentali da esercizi formali e collegarli ad attività e a esperienze motivanti.

In materia di curricolo ci si attende legittimamente specificità, così che sia chiaro che sono in questione bambine e bambini di 3-6 anni. La specificità riguardo alla scuola dell'infanzia può orientare un reale rinnovamento sempre che ci siano iniziative, precisazioni, collaborazioni per dare concretezza ai principi che riguardano tutta

l'estensione della riforma: tra l'altro, realizzazione di un sistema non centralistico e quindi autonomia, visione del sistema formativo nella sua interezza, rapporti della scuola con mondi non scolastici.

Per realizzare una scuola dell'infanzia come scuola di cultura è necessaria una vera rivoluzione con rilevanti effetti sui bambini, sulla famiglia e sulla qualità della vita. Non una limitata esperienza d'avanguardia, ma coinvolgimento di un numero consistente di scuole dell'infanzia per un radicale rinnovamento, con l'introduzione tra l'altro di varie forme di ricerca e con la collaborazione di esperti esterni che favoriscono anche un efficace aggiornamento sul campo.

L'insistenza su realtà immaginarie e sul gioco del "far finta" ripropone posizioni tradizionali, non favorisce il passaggio a tipi di esperienze che servano a esprimere la propria identità, a orientarsi nelle realtà secondo le sue caratteristiche, ad avviare generalizzazioni esplicative, a provare la capacità di trasformare e di produrre, di stabilire rapporti con i pari e con gli adulti a scuola e fuori della scuola.

Un curricolo si sviluppa come programmazione operativa se ha presente che cosa sono bambine e bambine di 3-5 anni in fatto di bisogni, capacità, interessi modificabili nell'interazione educativa e, più in generale, ambientale. È la condizione per predisporre mezzi, organizzare attività, prevedere uso di spazi a scuola e fuori della scuola, ricorrere a esperti esterni per approfondimenti ecc. Sia la programmazione sia gli interventi implicano una familiarità con procedimenti di ricerca che di norma gli insegnanti nel loro periodo di formazione e negli aggiornamenti non incontrano.

Per avviare la padronanza di simboli in tutti i settori è necessario individuare e attrezzare

zare praticabili strumenti di ricerca. Persiste una confusione tra fantasia e creatività da una parte e costruzione immaginaria dall'altra. Questa confusione non cade nel panludismo, che spero sia definitivamente abbandonato, ma dà importanza esagerata al gioco che così molte volte ha funzione surrogatoria.

È dimostrato. Bambine e bambini possono studiare scientificamente ecosistemi controllabili, quali la siepe e lo stagno, l'antropizzazione della natura, la biodiversità, come possono affrontare problemi riguardanti cicli di lavorazione nell'ambito dell'antropologia culturale; possono studiare i loro rapporti con gli "animali d'affezione" (certo anche con fiabe e giochi, ma soprattutto con la collaborazione di veterinari), possono avvicinarsi produttivamente ad artisti contemporanei come Jawlensky, Matisse, Chagall, Kandinsky, Klee, Miró, Picasso e comprendere l'elaborazione materiale-stilistica dell'esperienza che arrivi fino all'astrazione senza perdere vitalità e realtà. In ogni caso è indispensabile l'aiuto di persone che sanno, sia insegnanti sia esperti esterni.

Si continua a mettere in primo piano il gioco, anche se non si arriva a dargli l'esclusiva in fatto di sviluppo della fantasia, necessaria per costruire spiegazioni, connettere, generalizzare, servirsi dell'astrazione che controlli cognitivamente le variazioni dei fatti particolari, per comprendere la natura e la funzione diversa dei simboli. Il gioco è importante a tutte le età ma non vanno favorite la sua invadenza e la sua funzione surrogatoria. Va riconosciuto il diritto delle bambine e dei bambini a una crescita complessiva che impegni tutte le capacità e tutti i bisogni.

La cultura è uso di strumenti per costruire

conoscenze e abilità. Al centro c'è la ricerca, che prende tante vie, ma sicuramente la via principale non può essere quella del gioco. Io non voglio sostituire il gioco con la ricerca per la semplice ragione che anche il gioco è ricerca. Sono in questione sia vari tipi di ricerca sia la priorità circa il loro sviluppo. La ricerca-gioco non può essere dominante neppure nella scuola dell'infanzia e, aggiungerei, nel nido perché s'impongono esigenze di adattamento attivo al reale per controllare i propri comportamenti.

Vorrei che questo fosse chiaro. *Non metto ricerca e gioco l'uno contro l'altra e non dico assolutamente che il gioco per sua natura contraddice la ricerca. Anche le attività ludiche, che sono molto diverse per i mezzi intellettuali e emotivi che impegnano e per i comportamenti che richiedono, sono a pieno titolo forme di ricerca. Il gioco ha una funzione importante e insostituibile da svolgere in tutta la vita a patto che non sia invadente, sostitutivo e mal collocato.* Anche per bambine e bambini vale la necessità di occuparsi dei problemi "a dimensione reale". Attività di conoscenza e di produzione per cominciare a comprendere aspetti essenziali del mondo di oggi e fare primi passi verso le sue radici storiche. Il muoversi operativamente nella realtà per conoscerla e adoperarla comporta anche attività di lavoro in forma di servizi (partecipazione collaborativa all'organizzazione e alla conduzione della comunità-scuola), di uso di materiali e di strumenti per costruire e fabbricare oggetti, coltivare piante, accudire ad animali: una iniziazione tecnologica.

I bambini possono fare ricerche nel campo dell'antropologia, della scienza del comportamento, della scienza dell'ambiente, del mondo animale, della sociologia, dell'arte (di questa mi occupo personalmente). La



condizione dell'elevamento culturale è la specializzazione delle aree e delle competenze. Le scuole nella situazione attuale non hanno forze sufficienti per creare questa specializzazione. Di qui la necessità di corsi di aggiornamento finalizzati a mutamenti da introdurre nel lavoro formativo e, a un livello di rinnovamento più alto, l'utilizzazione sistematica e continuativa di esperti esterni. Per ora il secondo punto è un'eccezione ma dovrebbe diventare regola.

Si insiste sull'importanza delle differenze, ma non si dà peso alla differenza sessuale: un pudico rifugio nella "diversità di genere". Propongo chiarezza con una frase di questo tipo: "Un particolare valore ha la differenza sessuale che ha una grande influenza sui fatti emotivi, sui sistemi di valori, sugli interessi, sui comportamenti anche senso-motori. Questa differenza pone problemi di educazione sesso-affettiva che assume forme molto diverse secondo il livello di età. Il sesso fa scoprire particolari bellezze dell'esistenza, modalità insostituibili di rapporti, sentimenti quali tenerezza, sicurezza, accettazione, il piacere di proteggere e di essere protetti e tante altre cose ancora. Tutto questo sviluppa in direzioni 'poetiche' il senso del corpo, fa vivere i rapporti come contatto fisico con inesprimibili risonanze emotive. Il corpo e il sesso sono un bene che può anche essere avvilto e dissipato e questo rafforza le ragioni della necessità dell'educazione sessuale. Inoltre l'educazione sesso-affettiva interagisce con quasi tutti gli altri campi di conoscenza e di attività". Naturalmente a questa presa di posizione devono fare seguito indicazioni più precise per i diversi livelli di età e per i tipi di interventi e di attività che fanno vivere l'educazione sessuale in un intreccio di conoscenze e di rapporti.

La ricerca in ambito educativo non nasce spontaneamente. Gli insegnanti devono impossessarsi delle competenze e degli strumenti per renderla operativa nel loro lavoro. La centralità della ricerca rivoluziona i sistemi di valutazione non prevalentemente in direzione della docimologia. Identificare valutazione obiettiva e docimologia è un errore scientifico con gravi conseguenze pratiche. L'obiettività, come caratteristica tecnica dello strumento di misurazione (la proprietà di valutare è dello strumento, quindi sciolta dagli insegnanti), può riguardare solo limitati aspetti degli apprendimenti. Ricerche, attività produttive e espressive, creatività, divergenza, stati socio-emotivi, comportamenti nei gruppi formali e informali, capacità di collaborare, valori morali, desideri sono fuori la portata della docimologia.

La meraviglia, la scoperta, la capacità di trarre profitto da coincidenze e dal caso, e anche le pulsioni inconscie, l'illogicità e la bizzarria che aprono a verità profonde: tutto questo, insieme a sforzi intenzionali e sistematici, entra nella complessità delle esperienze e della ricerca.

Se si considera la professionalità che occorre per insegnare in funzione dell'apprendere, la preparazione universitaria non si muove in questa direzione. L'università non ha le competenze per occuparsi dei problemi della scuola promuovendo ricerche sul campo. Scarse le iniziative di aggiornamento realmente nuove e efficaci. Gli insegnanti hanno tutto da guadagnare se possono contare sulla collaborazione di chi ha competenze avanzate e aggiornate in aspetti particolari della macchina formativa. Entrare in relazione con esperti diversi in un lavoro comune migliora il rendimento anche delle singole mansioni.

Per una riforma qualificate risorse culturali, varie per collocazione e livelli, non vengono utilizzate. Uno sperpero anche economico.

### *Anticipazione*

Anticipazione è un modo di dire, in realtà si tratta di trovare una congruenza tra potenzialità di sviluppo e opportunità educative. Non anticipazione ma eliminazione di una sfasatura negativa. Inoltre il rinnovamento si lega alla presenza di insegnanti che, oltre alle funzioni educative generali, abbiano una particolare competenza in un campo. È vecchia e inconsistente l'obiezione secondo cui più insegnanti presenti nell'area di esperienza del bambino disturberebbe i processi di costruzione dell'identità personale.

Sono favorevole alla impropriamente detta anticipazione a patto che s'inventi una nuova prima elementare che guardi soprattutto alla sperimentazione nelle scuole dell'infanzia. Il problema è analogo a quello della formazione universitaria degli insegnanti. Non assimilarla all'università così com'è ma inventarla come istituzione formativa nuova.

L'anticipazione non ha nessuno dei caratteri della sperimentazione. Si limita a essere lo spostamento del cursore cronologico sulla base di scelte non verificate della famiglia che così arbitrariamente acquistano un ruolo professionale determinante, proprio in aperta violazione della sperimentazione. Anticipare? Ma già la frequenza del nido è anticipo per quanto riguarda esperienze in una istituzione. La scuola deve essere sufficientemente varia nella sua offerta educativa da potere fronteggiare il problema dei diversi livelli degli allievi

che devono stare insieme. Se ne giovano i più avanzati e i meno avanzati.

Prendiamo per buona, in linea ipotetica, l'anticipazione: dovrebbe essere decisa in base a un giudizio di maturità. Questo fa nascere le seguenti obiezioni.

- È un giudizio che richiede competenze qualificate (pedagoga, psicologo, pediatra, esperto di adattamento sociale) e pertanto non può essere lasciato alle famiglie.
- La presunta maturità non può riguardare solo rendimenti di tipo strettamente scolastici e perciò vanno considerati tutti i fattori della personalità e in primo luogo quelli emotivi e sociali che potrebbero essere carenti proprio in soggetti, che dal punto di vista intellettuale e quindi settoriale sono più progrediti.
- Eventuali soggetti più progrediti è bene per sé e per gli altri compiano per intero il triennio della scuola dell'infanzia perché questa scuola offre opportunità di esperienze, processi di attenzione individuale che certamente si indeboliranno nell'ulteriore grado scolastico.
- L'anticipazione comprimerebbe la fase dei servizi 0-3 anni, riguardante il gruppo di età in cui con maggiore efficacia è possibile combattere difficoltà di vario tipo. Verrebbero a essere compromesse le pari opportunità. Questa prima fase non va abbreviata proprio per l'importanza che ha nello sviluppo futuro dei bambini. L'anticipazione, inoltre, agirebbe come fattore negativo riguardo ai rapporti necessari tra genitori e scuola che attualmente sono molto vivi e dimostrano la loro importanza.

L'anticipo creerebbe difficoltà agli Enti locali per un complesso di fattori:

- a. il patto di stabilità che determina limiti specifici di spesa per la gestione (contrad-

dizione: devi spendere e nello stesso tempo non puoi spendere);

b. difficoltà nella programmazione dei servizi in quanto non ci sarebbe una conoscenza in tempo utile (vedi bilancio) per fronteggiare le situazioni nuove determinate dalla richiesta di anticipo;

c. impossibilità di una tempestiva e adeguata programmazione in relazione al fabbisogno edilizio scolastico (scuola dell'infanzia, scuola primaria, media);

d. non si affrontano i problemi della compresenza nella stessa sezione di bambini appartenenti a fasce di età diverse.

La condizione dell'elevamento culturale è la specializzazione delle aree e delle competenze. Le scuole nella situazione attuale non hanno forze sufficienti per creare questa specializzazione. Di qui la necessità di corsi di aggiornamento finalizzati a mutamenti da introdurre nel lavoro formativo e, a un livello di rinnovamento più alto, l'utilizzazione sistematica e continuativa di esperti esterni. Per ora il secondo punto è un'eccezione ma dovrebbe diventare regola.

Se si considera in che cosa occorre essere esperti per insegnare in funzione dell'apprendere, è facile rilevare che la preparazione universitaria non si muove in questa direzione. L'università non ha i mezzi per occuparsi con competenza dei problemi della scuola, sul campo. Dobbiamo aspettarci uno scossone da iniziative di aggiornamento che siano realmente nuove.

Che cosa deve apprendere un bambino di cinque anni perché si possa dire che frequenta con profitto la prima elementare e non l'ultimo anno della scuola dell'infanzia? Se si risponde: deve imparare a leggere, scrivere e fare di conto si imposta male il problema. È più importante sviluppare la capacità di costruire conoscenze, di com-

prendere rapporti causali tra fatti, di osservare elementi e collegarli per una spiegazione, di acquisire autonomia nei comportamenti, di collaborare ecc.

Si tratta di avviare sperimentazioni, di farle conoscere anche nei particolari, di prevedere una grande varietà di procedimenti per raggiungere gli obiettivi culturali che caratterizzano una nuova prima elementare.

Il carattere sperimentale si collega all'autonomia didattica e organizzativa e all'accordo con gli Enti locali perché integrino l'offerta formativa. Sono sviluppi di cose già esistenti: da una parte la possibilità per la scuola di avviare sperimentazioni didattiche e strutturali e dall'altra le opportunità offerte dalle leggi regionali di attuazione del diritto allo studio che prevede progetti speciali.

Due elementi di debolezza:

1. non c'è un modello flessibile, aperto a illimitate variazioni procedurali della sperimentazione didattica;
2. manca una legge quadro sul diritto allo studio.

Il mutamento non può accentrarsi sull'insegnamento del leggere, dello scrivere e del fare di conto considerati apprendimenti di base. E con quale metodo? Nelle scuole dell'infanzia innovative i bambini sono in grado di fare ricerche in campo scientifico, storico, antropologico, artistico. Avendo a disposizione un anno è possibile rendere naturale e funzionale l'apprendimento delle abilità strumentali, senza scadenze fittizie e rispettando il ritmo individuale.

La programmazione, l'uso dell'esterno, la collaborazione tra le insegnanti, la specializzazione delle aree, la mobilità nell'area della scuola, i rapporti tra personale docente e non docente, la collaborazione delle

famiglie, lo sviluppo di un argomento con attività di tipo diverso, la concretezza degli apprendimenti: tutto questo fa della scuola dell'infanzia il modello formativo più avanzato.

### *Continuità*

La continuità se riguardasse soltanto il ricordo tra i vari gradi scolastici si avrebbe una concezione scuolacentrica che va a fare compagnia al puerocentrismo che mette in secondo piano il sistema di relazioni in cui bambini e bambine vivono. La continuità come fatto interno alla scuola ignora una situazione in cui dominano il peso ma anche il contributo delle influenze extrascolastiche in modo confuso e contraddittorio. La continuità all'interno della scuola e con criteri soltanto scolastici può essere realizzata solo in apparenza perché l'esterno, nelle sue varie forme, con contraddizioni e sconessioni preme sulla crescita culturale. La scuola è soltanto uno degli ambienti di esperienza, di apprendimenti e di rapporti. Ci sono la famiglia, il gruppo di pari, il sociale, l'accesso a realtà dell'informazione, l'entrata di strumenti tecnologici nell'ambiente di vita anche dei piccoli.

È importante la continuità verticale (ossia con i gradi ulteriori) e longitudinale, ossia con i rapporti dell'istituzione scuola con gli altri ambienti di esperienza. Questa impostazione comporta sperimentazione, ossia:

- un piano di rinnovamento attrezzato in base a ipotesi, e specificando contenuti, metodi, modalità di comportamenti e di rapporti;
- la preparazione degli sperimentatori;
- la collaborazione con tutte le forze che possono dare un contributo alla nuova fisionomia dell'istituzione educativa (tra l'altro, gli Enti locali);

- la collaborazione di esperti esterni;
- i criteri di verifica.

La diatriba che oppone i sostenitori dell'ordinamento dei fatti storici ai sostenitori della concentrazione sui grandi temi ignora un problema centrale: come si costruiscono conoscenze, abilità, competenze. La risposta: si costruiscono con la ricerca, e la ricerca richiede tempo, ha bisogno di lavorare su circostanze, di connetterle. Nel caso della storia a scuola non si può fare quello che non fanno gli specialisti: applicare la ricerca a tutto il corso storico.

La deficienza di specificità riguarda l'accesso di bambini e bambine ai sistemi simbolici propri delle arti, della musica, delle scienze, della matematica ecc. Un curriculum si sviluppa come programmazione operativa se ha presente che cosa sono bambine e bambine di 3-5 anni in fatto di bisogni, capacità, interessi modificabili nell'interazione educativa e, più in generale, ambientale. È la condizione per predisporre mezzi, organizzare attività, prevedere uso di spazi a scuola e fuori della scuola, ricorrere a esperti esterni, fornire una documentazione multimediale in entrata perché venga prodotta una documentazione multimediale in uscita ecc. La programmazione e gli interventi implicano una familiarità con procedimenti di ricerca che di norma gli insegnanti nel periodo di formazione e negli aggiornamenti non incontrano.

In relazione alla qualificazione culturale della scuola dell'infanzia spesso non si vedono bambine e bambini alle prese con problemi per adattarsi creativamente e produttivamente alla realtà nelle presenti condizioni, a un mondo di cultura, di comportamenti, di rapporti, di informazioni, di mezzi tecnologici.

## V. Idee per un convegno 0-6 anni

Per un convegno sul periodo 0-6 o sulla scuola dell'infanzia Modena, Reggio Emilia, Bologna, Riccione, Firenze, Torino ecc. sono scelte sbagliate. Bisogna tenerlo a Reggio Calabria o a Matera o a Potenza o a Trapani. Il problema riguarda tutto il Paese e bisogna occuparsi anche delle situazioni arretrate. La concentrazione sulle situazioni avanzate falsifica il quadro delle necessità di mutamenti.

Quale tipo di funzionamento deve assumere il convegno? La sua preparazione è già convegno per i rapporti, gli scambi, le informazioni che richiede. Si sa come nella grande maggioranza dei casi vanno i convegni che non poche volte si riducono a tre-quattro ore pomeridiane: assente il dibattito, che pure figura in programma, e la conclusione è generica con falsi impegni politici.

I convegni. Li chiamano momenti di riflessione, occasioni di confronti, giornate di studio e con altre denominazioni che fanno pensare a concentrazione intensa su problemi e a collaborazione critica, oltre che a risultati utili. In realtà non ci si allontana dalla solita situazione. Da una parte esperti che parlano e dall'altra una platea più o meno numerosa e attenta che ascolta. Comunicazione prossima allo zero. Non so perché ci si dia tanto da fare per pubblicare gli Atti che sono una replica di inutilità.

Una prima semplice considerazione. Se l'argomento è la scuola perché lasciare in un mortificante silenzio quelli che nella scuola lavorano? Perché i loro problemi bisogna immaginarseli invece da farli esporre da chi vive con essi?

Mi riferisco a un convegno specialistico che approfondisca e arrivi a risultati utili e che abbia un seguito di lavoro sperimentale

non lasciato all'iniziativa dei singoli ma parta dal convegno. Il prima e il dopo fanno dello svolgimento del convegno soltanto una fase con una fisionomia particolare. Non tutto è negativo nei convegni tradizionali. S'incontrano persone che non si vedevano da decenni, ci si scambia la promessa di non lasciare passare di nuovo tanti anni. Ti scrivo. Dammi il tuo indirizzo. No, mi riferivo all'e-mail. Si ce l'ho, non ce l'ho. Ci telefoniamo. Bene. Ti ho rivisto proprio volentieri. Qualche rievocazione, informazioni su questo o quell'amico comune di cui da tanto tempo non si hanno notizie. Certo in parallelo al ritualismo accade anche qualcosa di utile e di interessante. Ma a questo fine forse danno migliori frutti incontri conviviali che non trascurino nella conversazione temi culturali.

Le acquisizioni di nuove idee e di nuovi strumenti per attuarli, le modificazioni nei nostri comportamenti nel futuro prossimo devono essere perseguiti come scopi specifici e questo richiede una particolare organizzazione e un particolare funzionamento dell'incontro-convegno. In che senso è particolare? Anzitutto bisogna impegnare tutti i partecipanti, tanto persone quanto istituzioni, come protagonisti. Questo comporta una mobilitazione culturale, più o meno lunga, prima del convegno. Alcune cose che caratterizzano il nuovo modello:

- attivazione della base, ossia dei partecipanti allo scopo di mettere a fuoco problemi, decidere modalità di partecipazione;
- documentazione del lavoro fatto: si decide il mezzo di documentazione e il modo di organizzare il materiale;
- documentazione del tipo di modello organizzativo e gestionale adottato, così che siano possibili confronti;
- utilizzazione di siti internet per la docu-

mentazione, accesso a centri di documentazione, a Banca Dati;

- rapporti tra interventi come proposte e innovazione: quindi l'attenzione si concentra sulla fattibilità;
- specie per la fascia 0-6 anni è importante la collaborazione dei genitori che devono avere la possibilità di confrontare ciò che fanno per l'educazione con quello che fa la scuola; in genere i rapporti esistono, ma sarebbe utile che la componente famiglia fosse presente al convegno;
- collaborazione dell'ex-IRRE anche per accertare quale contributo particolare può dare;
- leggi regionali sul diritto allo studio e innovazione;
- partecipazione dell'università in quanto esiste la formazione professionale degli insegnanti a livello universitario;
- riassunti delle relazioni in forma problematica in modo da stimolare la partecipazione con interventi della base. Questi riassunti possono configurare le relazioni al convegno in modo nuovo: non una esposizione lineare, ma concentrazione su pro-

blemi anche di natura pratica che diano al discorso una struttura reticolare e quindi un'attenzione a condizioni, nessi, convergenze di competenze diverse;

- studio di mezzi di documentazione e presentazione di quelli già esistenti;
- partecipazione di Enti locali e della Regione che documentino quello che fanno effettivamente e si impegnino a dare contributi in rapporto alle decisioni prese dal convegno.

Una macchina molto complicata. La varietà dei problemi richiede che si lavori anche a sezioni separate, per poi fare convergere i risultati e cominciare a delineare iniziative da attivare dopo il convegno, nelle istituzioni che vi hanno attivamente partecipato. Si conferma l'importanza primaria della documentazione.

Ci sono problemi di durata complessiva e di scansione delle giornate di lavoro. Per non appesantire l'impegno bisogna prevedere tempo libero anche a favore di attività che favoriscano collaborazione e comunicazione informali, che hanno un particolare e insostituibile valore educativo.



I quaderni del  
Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia  
5



*Sede legale*

Via L. Nobili 9, 42121 Reggio Emilia  
C. F. 91020970355

*Segreteria*

Viale dell'Industria, 24052 Azzano S. Paolo (BG)  
tel. 035 534123 - fax 035 5095718  
[info@grupponidiinfanzia.it](mailto:info@grupponidiinfanzia.it)