

IN OMAGGIO **LA PIATTAFORMA DIGITALE**

Contenuti aggiuntivi • Test • Consigli e suggerimenti per prepararsi all'esame

**CONCORSO  
DOCENTI**

a cura di

DARIO IANES, SOFIA CRAMEROTTI,  
DESIRÉE ROSSI, NUNZIANTE CAPALDO  
E LUCIANO RONDANINI

# INSEGNARE DOMANI

NELLA SCUOLA DELL'

# INFANZIA

COMPETENZE PSICOPEDAGOGICHE  
E METODOLOGIE DIDATTICHE

Erickson

# INSEGNARE DOMANI è un progetto a cura della RICERCA e SVILUPPO Erickson

coordinato da Dario Ianes e Sofia Cramerotti



*Insegnare domani* è uno strumento completo e indispensabile per tutti coloro che si preparano ad affrontare la **prova scritta del Concorso per il personale docente nella scuola dell'infanzia**. Frutto dell'esperienza trentennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, **contiene e spiega tutti gli argomenti richiesti dal bando**.

- **La dimensione europea dell'istruzione**
- **La scuola dell'infanzia dalle origini a oggi**
- **I campi di esperienza**
- **Il curriculum verticale e il rapporto di autovalutazione**
- **La didattica per competenze**
- **Psicologia dell'età evolutiva e teorie dell'apprendimento**
- **Programmazione e individualizzare l'apprendimento**
- **Strategie di insegnamento e apprendimento**
- **Educazione interculturale**
- **Documentare le buone prassi**
- **Scuola, extrascuola e famiglia**
- **Apprendimento cooperativo e dimensione laboratoriale**
- **Le difficoltà dell'apprendimento e del comportamento**
- **Educazione alla salute e al benessere**
- **Competenze e tecnologie digitali**



ALL'INTERNO IL CODICE PER ACCEDERE GRATUITAMENTE ALLA PIATTAFORMA **INSEGNARE DOMANI DIGITALE** CON:

- AGGIORNAMENTI E APPROFONDIMENTI
- CONTENUTI AGGIUNTIVI
- MAPPE CONCETTUALI
- MATERIALI PER LO STUDIO E L'AUTOVALUTAZIONE
- RISORSE MULTIMEDIALI

€ 39,00

ISBN 978-88-590-1921-3



9

www.erickson.it

COMPLETA LA TUA PREPARAZIONE CON  
**AVVERTENZE GENERALI**  
PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO



# Indice

*Introduzione* 9

## **SFONDO INTEGRATORE 1 – LA SCUOLA DELL’INFANZIA COME ISTITUZIONE E IL RUOLO DELL’INSEGNANTE**

<i>Capitolo 1</i>	
La dimensione europea dell’istruzione	13
<i>Capitolo 2</i>	
La scuola dell’infanzia in Italia	27
<i>Capitolo 3</i>	
Il grande cambio	43
<i>Capitolo 4</i>	
La scuola dell’infanzia: <i>Indicazioni e nuovi scenari</i>	55
<i>Capitolo 5</i>	
I campi di esperienza e l’identità della scuola dell’infanzia	71
<i>Capitolo 6</i>	
La gestione della scuola: dagli anni Settanta a oggi	81
<i>Capitolo 7</i>	
Il curriculum verticale e il rapporto di autovalutazione	93
<i>Capitolo 8</i>	
La didattica per competenze	109

## **SFONDO INTEGRATORE 2 – IL BAMBINO: TEORIE DELLO SVILUPPO E PSICOLOGIA DELL’APPRENDIMENTO**

<i>Capitolo 9</i>	
Psicologia dell’età evolutiva, teorie dell’apprendimento e sviluppo del bambino	121
<i>Capitolo 10</i>	
L’apprendimento nella fascia 0-6 anni	151

## **SFONDO INTEGRATORE 3 – PROGRAMMAZIONE E PROGETTAZIONE EDUCATIVO-DIDATTICA**

<i>Capitolo 11</i>	Programmare e individualizzare l'apprendimento	209
<i>Capitolo 12</i>	Strategie di insegnamento e apprendimento	259
<i>Capitolo 13</i>	Il curriculum della scuola dell'infanzia	283
<i>Capitolo 14</i>	La dimensione ludica nella scuola dell'infanzia: gioco, sviluppo cognitivo e affettivo	305
<i>Capitolo 15</i>	Lavorare in gruppo, promuovere la dimensione laboratoriale e valorizzare le differenze individuali	331
<i>Capitolo 16</i>	I bambini in difficoltà: Bisogni Educativi Speciali e progettazione individualizzata	353
<i>Capitolo 17</i>	Le difficoltà di apprendimento e del comportamento	383
<i>Capitolo 18</i>	Educazione interculturale	409
<i>Capitolo 19</i>	Educazione alla salute e al benessere	425
<i>Capitolo 20</i>	Fare ricerca e sperimentazione nella scuola dell'infanzia	439
<i>Capitolo 21</i>	Documentare le buone prassi	443

## **SFONDO INTEGRATORE 4 – SCUOLA ED EXTRASCUOLA**

<i>Capitolo 22</i>	Scuola ed extrascuola	455
<i>Capitolo 23</i>	Scuola e famiglia	461
<i>Capitolo 24</i>	I colloqui con le famiglie	471

## **SFONDO INTEGRATORE 5 – COMPETENZE E STRUMENTI DIGITALI PER LA SCUOLA DEL FUTURO**

<i>Capitolo 25</i>	Le competenze digitali	479
<i>Capitolo 26</i>	Per un uso strategico delle tecnologie digitali nella scuola	491

<i>Capitolo 27</i>	
L'uso educativo dei media e dei giochi digitali	499
<i>Capitolo 28</i>	
Tecnologie e campi di esperienza: indicazioni e applicazioni	515
<i>Bibliografia</i>	525

---

# INTRODUZIONE

Un Concorso è sempre una prova importante e delicata, e mette a dura prova le proprie capacità di finalizzare in un tempo breve una preparazione che è partita da lontano e che può essersi arricchita anche di preziose esperienze sul campo. Nel corso degli anni si sono studiate molte cose, molte sono state sperimentate, ma adesso si manifesta l'esigenza pragmatica di superare un concorso, e di farlo bene, con soddisfazione. Dunque dobbiamo interpretare un copione non scritto da noi, ma imposto dai programmi ministeriali, e dobbiamo interpretarlo bene. In questo libro ci siamo attenuti ai contenuti del copione, studiando ogni dettaglio dei programmi, leggendo attentamente ogni parola e cercando di capire anche tra le righe ciò che il Concorso richiede. Abbiamo raccolto e scelto per voi i migliori e più completi materiali che possono servire a illustrare e organizzare cognitivamente e metacognitivamente i vari temi e argomenti. Ma per una preparazione efficace non basta che il programma «ci sia tutto», serve anche un input metodologico alla riflessione metacognitiva e alle attività di riconcettualizzazione e organizzazione delle conoscenze. Già nei precedenti volumi dedicati ai concorsi, sperimentammo per la prima volta una serie di aiuti metacognitivi allo studio, quali ad esempio le mappe concettuali come organizzatori anticipati, da un lato, delle conoscenze e, dall'altro, come valido aiuto per memorizzare grandi quantità di informazioni.

Anche oggi, così come allora, crediamo fortemente (anche supportati dai riscontri positivi di chi le ha utilizzate con successo e soddisfazione in fase di studio) nel valore qualitativo di questo strumento in grado di organizzare in modo realmente significativo, e fortemente ancorato e interconnesso, gli apprendimenti. Dopo la fase di elaborazione del materiale, come sappiamo, serve però una fase di progettazione e realizzazione di un output efficace, ovvero la stesura di una risposta corretta e «buona» da diversi punti di vista e criteri. Il materiale presentato in questo libro aiuterà anche questa fase fondamentale della vostra preparazione. Dovendo dunque, come abbiamo precedentemente accennato, aderire e interpretare un copione scritto da altri, dovrete essere rapidi ed efficaci, ma allo stesso tempo accurati e precisi nel

«cucire» le informazioni e le conoscenze più mirate, nel coprire ogni spazio, collegare, riflettere, memorizzare e produrre parole, frasi, argomentazioni. Per superare le prove, questo è vero e innegabile, ma non basta. Un Concorso è inevitabilmente anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto delle tante cose studiate, pensate, vissute e che avete ora l'occasione di costruire in una «vostra» e originale visione di voi stessi nella vostra professione. Anche se state già lavorando come insegnanti questa è un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorreste essere come insegnanti che lavorano per rendere sempre più efficace ed efficiente il processo di insegnamento-apprendimento. Vi sentite, e vorreste essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo scolastico.

Il nostro consiglio è di affrontare questo Concorso con due anime: una pragmatica e orientata in modo efficace alle necessità del programma, e una più personale, improntata a un'originale e orgogliosa identità professionale, affinché possiate coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale. Edgar Morin ci ricorda: «Ciò che non si rigenera, degenera», e non parla soltanto della vita di coppia...

Buono studio, quindi, e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*  
RICERCA e SVILUPPO Erickson

# LA SCUOLA DELL'INFANZIA IN ITALIA

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



## Scuola e comunità

All'exkursus storico che presenteremo in questo capitolo non possiamo non premettere alcune riflessioni sul rapporto che sin dall'Ottocento si è instaurato tra i servizi infantili e la più ampia comunità sociale. Infatti le prime esperienze educative rivolte ai bambini della prima e della seconda infanzia sono il frutto della cura di persone religiose e laiche che si sono fatte carico degli enormi problemi di povertà e di abbandono in cui versavano tanti bambine e bambine, causati dagli sconvolgimenti sociali della prima industrializzazione di alcune aree dell'Italia.

Fino agli anni Sessanta del secolo scorso non si è manifestata da parte dello Stato un'attenzione specifica verso scelte educative tali da trasformarsi in una esplicita politica finalizzata a occuparsi dell'educazione dei bambini nella fascia d'età 0-6 anni. La legge istitutiva della scuola materna statale, infatti, viene approvata nel 1968; fino a quell'anno esistevano scuole private prevalentemente cattoliche, scuole comunali in alcune città del Nord del Paese e, in misura episodica, scuole di ispirazione laica.

Solo in questi ultimi cinquant'anni, dopo l'istituzione della scuola materna statale, si è assistito a un forte impulso del settore pubblico alla creazione di servizi educativi (nidi e scuole dell'infanzia) altamente qualificati e apprezzati a livello internazionale. Le politiche dello Stato e degli Enti Locali, *in primis* i Comuni, hanno contribuito ad accrescere l'attenzione nei confronti dei bambini «prescolari», modificando radicalmente l'immagine di una condizione infantile che si riteneva bisognosa esclusivamente di cure assistenziali e poco più. Oggi, invece, il bambino «piccolo» è al centro delle ricerche psicologiche e degli studi delle neuroscienze e rappresenta, nel più ampio contesto sociale, una ricchezza che deve essere adeguatamente valorizzata.

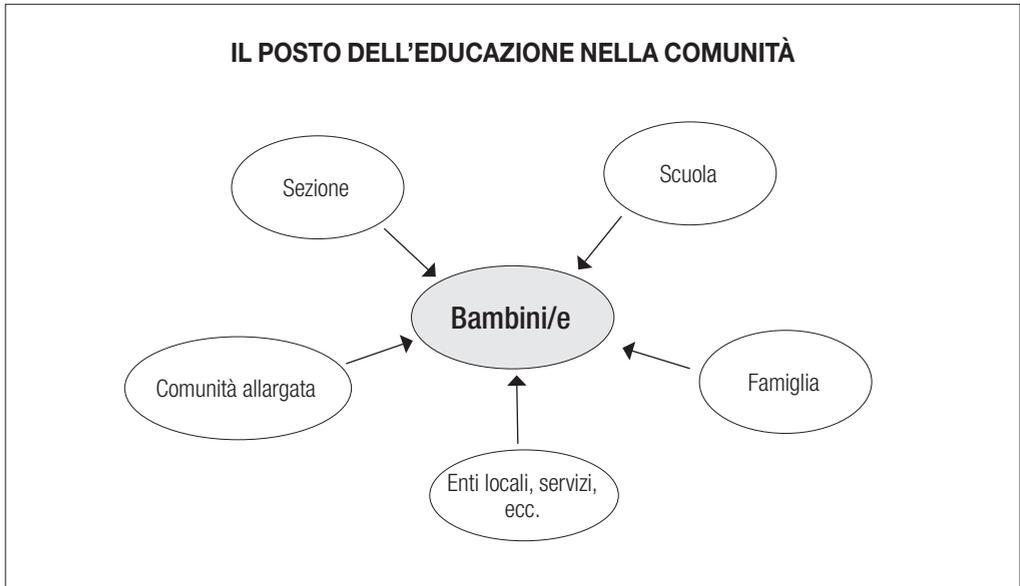
Lo schema riprodotto nella pagina successiva raffigura come in molte realtà territoriali vengano rappresentate le politiche rivolte ai bambini nella fascia d'età 0-6 anni.

La qualità della vita in sezione, dell'organizzazione scolastica, del nucleo familiare, dei servizi della comunità, delle ASL, degli Enti Locali è considerata strategica nell'orientare e sostenere positivamente e costruttivamente la crescita dei bambini. Il contesto sociale diventa così un *valore aggiunto* che determina in senso inoppugnabile il futuro dei giovani cittadini.

## Il difficile esordio

Solo nella seconda metà del XX Secolo la scuola dell'infanzia ha visto sempre più riconosciuto il suo carattere educativo, e il nuovo nome con cui ad essa ci si riferisce vuol appunto evidenziare tale sua rinnovata configurazione.

Scuola dell'infanzia, infatti, sta a significare che essa è la scuola del bambino e che ha una sua identità pedagogica. (Catarsi, 1994)



Nella prima fase della sua storia, la scuola dell'infanzia si afferma soprattutto con compiti di *custodia*: ne sono testimonianza le varie iniziative che caratterizzano tutto l'arco della fine del Settecento e della prima metà dell'Ottocento.

In precedenza, a interessarsi della formazione di base era fondamentalmente la famiglia. Il ceto aristocratico affidava tale incombenza alla balia e al precettore: alla prima toccava il compito di accudire i bambini in relazione agli aspetti di carattere fisico e materiale; il secondo si interessava maggiormente degli aspetti educativi e istruttivi.

Diverse erano le condizioni per le classi popolari (contadini, operai, pastori); va, infatti, chiarito che in questo caso per l'educazione la struttura sociale di riferimento era la famiglia patriarcale, nella quale si trovavano a convivere più generazioni. La strategia educativa adottata era di tipo domestico: l'apprendimento si realizzava nel corso della vita di tutti i giorni, attraverso l'affidamento alle nuove generazioni di piccoli compiti domestici e l'osservazione dello scorrere della quotidianità con le sue leggi naturali.

Con l'avvento dell'industrializzazione entrò in crisi soprattutto il modello educativo dei ceti popolari, per cui si pose il grave problema dell'abbandono dell'infanzia; spesso, infatti, i genitori erano entrambi impegnati nel lavoro, anche per tutto l'arco del giorno: ne conseguiva il totale abbandono dei figli, i quali finivano per trovarsi esposti a mille pericoli. Le prime iniziative nel settore dell'infanzia sorsero appunto per far fronte a tale emergenza; esse furono realizzate soprattutto da enti religiosi e, solo marginalmente, da filantropi e dal volontariato umanitario.

Durante questa prima fase di sviluppo ritroviamo in genere *due modelli di asilo*:

- quello *custodialistico-assistenziale*, sviluppatosi soprattutto nelle zone più industrializzate; in tale modello erano preponderanti gli intenti di tipo filantropico, con l'asilo che, dal punto di vista organizzativo, veniva a configurarsi come istituzione totale, cioè come un vero e proprio ospizio per l'infanzia, nel quale erano accolti, spesso stipati per il loro numero eccessivo, bambini provenienti dalle fasce più deboli della società. In sostanza, tale modello era un vero e proprio ghetto per i poveri, affollatissimo e inadeguato, del tutto privo di qualsiasi intento pedagogico;
- quello *scolastico-assistenziale*, caratterizzato da una maggiore attenzione per gli aspetti educativi, spesso, però, interpretati come forme di indottrinamento: gli interventi educativi erano finalizzati a conformare i bambini ai valori etici e culturali delle classi dominanti, con l'obiettivo non dichiarato di promuovere la formazione di un adulto-cittadino pronto all'obbedienza e rispettoso delle gerarchie già prestabilite sul piano sociale e politico.

### Le prime esperienze educative in Europa

A contribuire all'affermazione dell'educazione infantile e alla conseguente diffusione degli asili in Europa concorse l'opera di sensibilizzazione delle menti illuminate dei grandi pedagogisti.

La prima istituzione infantile nacque nella seconda metà del Settecento in Francia, nell'area dei Vosgi, a cura del pastore protestante Federico Oberlin, il quale creò alcune *sale di custodia* nelle quali potevano essere accolti sino a trecento bambini. In questi luoghi si mirava a fare opera in prevalenza assistenziale. Le sale di custodia si diffusero nell'Europa nordoccidentale, dalla Gran Bretagna alla Svizzera.

A questa iniziativa fece seguito l'azione svolta da Robert Owen, il quale istituì in Scozia, annesso a una fabbrica di sua proprietà, il primo asilo inglese (1816); a frequentarlo furono i figli degli operai che lavoravano nella stessa fabbrica. Owen fu un grande idealista; egli si proponeva di lottare contro le discriminazioni di classe e per questo pensò di offrire una occasione in più all'infanzia proveniente dai livelli sociali più svantaggiati. Il suo progetto prevedeva come obiettivo fondamentale dell'azione educativa la formazione di un saldo carattere. Bandì dai suoi asili i premi e i castighi.

Indiscussa protagonista dell'affermazione della scuola materna francese fu poi Paolina Kergomard, la quale ricoprì a lungo le funzioni di ispettrice scolastica. Instancabile nell'opera di sensibilizzazione a favore dell'educazione infantile, mise al bando tutte le attività di tipo istruttivo e pose al centro del suo progetto il rispetto della spontaneità e la valorizzazione della creatività dei bambini. La Kergomard criticava una certa educazione infantile concepita e attuata come anticipazione della scuola elementare. Precorrendo la Montessori, propugnò l'educazione sensoriale e motoria, impiegando materiale didattico occasionale; la sabbia, in particolare, era considerata materiale ideale per la sua plasticità.

Friedrich Froebel viene a ragione considerato il precursore della pedagogia dell'infanzia. Fondò il suo primo *Kindergarten*, Giardino dell'infanzia tedesca, a Blankenburg nel 1840.

Froebel era convinto che il bambino costruisse il suo rapporto con il mondo attraverso il gioco e l'osservazione delle forme più semplici della realtà; da ciò trasse alcune convinzioni pedagogiche: egli puntò alla valorizzazione del gioco e all'utilizzazione di *doni*, dalle forme più semplici (la palla) a quelle più complesse (il cubo), materiale variamente strutturato in forma geometrica. Tre fattori poi dovevano concorrere alla formazione dell'essere umano: *la religione cristiana, le scienze naturali e il linguaggio*. La prima doveva costituire il primo insegnamento, in quanto manifestazione dell'uomo; le scienze naturali erano invece proposte come contemplazione della natura e, infine, il linguaggio perché rappresentava la vita con le lettere, i numeri, ecc. Froebel è stato, inoltre, il grande pedagogista del *gioco*: del resto, se non si gioca da bambini non si diventa uomini!

### Gli asili di Ferrante Aporti

La figura di maggior rilievo di questa prima fase della storia delle istituzioni infantili in Italia fu Ferrante Aporti. Il sacerdote mantovano fondò il suo primo asilo a Cremona (1828); successivamente, si adoperò per la diffusione di tale iniziativa, riuscendo a conseguire un notevole successo, tanto che nel 1844 in tutto il nord dell'Italia si contavano ben 144 asili di ispirazione aportiana.

La sua pedagogia si fondava sulla tradizione educativa cristiana. Per quel che riguarda la sua proposta didattica, egli dedicò molta attenzione alla formazione intellettuale, a quella morale, a quella fisica; privilegiò un ideale di vita ordinata, regolata da pasti, attività di gioco, lavoro manuale. Elaborò un modello organico di asilo, con la suddivisione delle scuole in maschili e femminili: nelle prime furono accolti sino a cento bambini, affidati a due maestri; nelle seconde l'azione educativa fu affidata a una maestra e a un'insegnante. Nei piccoli centri fu prevista l'istituzione di scuole miste. Aporti svolse un'opera certamente meritoria, ma il suo operato non sfuggì alle critiche degli studiosi del settore: gli si rimproverarono, in particolare, l'eccessivo dottrinarismo e lo scarso interesse per gli aspetti psicologici della personalità infantile.

Di fatto, negli asili aportiani, in particolare negli anni che seguirono l'Unità d'Italia, si anticiparono erroneamente i programmi propri della scuola elementare. Lo stesso Aporti si amareggiò di queste forme anticipazioniste, tanto da scrivere agli amici dicendo di non andare più a visitare gli asili perché «se ne vuole fare una piccola università».

La diffusione degli asili continuò in sordina per tutto l'arco dell'Ottocento; la Legge Casati (1859), con la quale fu istituita la scuola italiana, non riportò alcun provvedimento per l'educazione infantile. Lo stesso avvenne durante il periodo

positivista, quando, con la Riforma Gabelli (1888), fu ridisegnato l'assetto dell'organizzazione scolastica.

L'inchiesta Natoli, realizzata tra il 1862 e il 1863, delineò con chiarezza la situazione della scuola italiana agli albori del nascente Regno unitario. Gli asili erano 1806, con oltre 80.000 bambini iscritti e 2.200 educatrici impegnate. Numeri decisamente limitati, frutto del disinteresse di uno Stato dissanguato dalle tante guerre e impegnato a costruire un quadro economico e amministrativo completamente nuovo rispetto alle divisioni dei decenni precedenti.

### Le sorelle Agazzi e Maria Montessori

In realtà, in questo quadro abbastanza negativo, andavano creandosi le condizioni per la realizzazione di quella grande esperienza condotta a Mompiano da Rosa e Carolina Agazzi.

Le due educatrici svolsero la loro opera tra il 1895 e il 1917; esse rappresentarono per lungo tempo le figure di riferimento per la cultura pedagogica infantile italiana. Il progetto delle Agazzi prendeva spunto dalle idee di Froebel, del quale condividevano i principi pedagogici ma non la proposta didattica; in base a tale concezione esse cercarono di definire un modello di asilo *del bambino, per il bambino, secondo il bambino*. Dal punto di vista didattico, la loro proposta fu caratterizzata dall'adozione del metodo naturale, con la valorizzazione della lingua materna, dall'utilizzazione di materiale vario raccolto dai bambini per uso didattico; particolarmente curata fu l'educazione all'ordine, perseguita anche attraverso l'uso dei contrassegni. Alle Agazzi va riconosciuto il merito di aver privilegiato il modello della formazione integrale dei bambini, di aver consentito ad essi di fare esperienze con gradualità, di aver rivalutato la figura professionale dell'educatrice.

Rosa fu tra gli ispiratori del Congresso Pedagogico Nazionale, svoltosi a Torino nel 1898: potrebbe essere questa la data convenzionale a partire dalla quale l'asilo comincia a nobilitare la sua funzione assistenziale e si avvia ad assumere progressivamente una forte connotazione educativa.

Ella presentò al Congresso una Relazione nella quale sviluppò la sua concezione dell'educazione infantile attraverso dieci tesi: tra le proposte più interessanti vanno sottolineate la richiesta di una capillare diffusione di tale servizio con opportuno coinvolgimento dello Stato («in ogni Comune, sorga un asilo proporzionato al numero dei bambini da tre a sei anni, in modo che ogni maestra non ne abbia più di cinquanta»), la riqualificazione professionale delle insegnanti («si esortino le Scuole Normali e i Corsi speciali a non rilasciare gli attestati di abilitazione se non alle giovani che spiegano una vera vocazione»), la determinazione nel far prevalere gli intenti formativi su quelli assistenziali, la necessità di rivalutare la dimensione tutta dell'età infantile («sia affidata la diretta vigilanza sugli asili a persone competenti per cultura ed esperienza, possibilmente a direttrici didattiche abilitate per l'educazione infantile»).

# IL GRANDE CAMBIO

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



### L'istituzione della scuola materna statale

Il primo progetto di legge di istituzione della scuola materna statale venne presentato dai gruppi parlamentari comunisti e socialisti nel 1958, a seguito dell'emanazione da parte del Governo degli *Orientamenti per le attività educative nella scuola materna* (DPR 11 giugno 1958, n. 584).

Dopo contrasti politici durissimi che si sono protratti per un decennio, come sottolineato nel capitolo precedente, si arrivò finalmente alla istituzione della scuola materna statale con la legge 18 marzo 1968, n. 444.

La legge fu, in maniera del tutto evidente, il frutto di reciproci cedimenti e, anche in questo, non riuscì a dare alla nuova scuola materna statale una fisionomia ben precisa e pedagogicamente definita. Il personale, anche quello di custodia, era esclusivamente femminile, mentre al suo interno impressionava negativamente la figura dell'assistente, destinata a soddisfare i bisogni meno nobili dei bambini (Cattarsi, 1994).

L'anno seguente vennero alla luce i *nuovi Orientamenti* (1969); tra le altre raccomandazioni, fu ribadita la scelta di evitare dannose anticipazioni e inutili scolasticismi; furono previsti ben dieci ambiti di attività e agli insegnanti vennero affidati compiti di educazione oltre che di assistenza. Fu prevista la libertà di iscrizione e di frequenza, mentre il modello organizzativo contemplò la flessibilità dell'orario scolastico giornaliero, con sezioni composte da un numero massimo di trenta bambini e affidate a un insegnante affiancato da un assistente.

Nell'art. 1 della legge si afferma che la scuola materna statale accoglie i bambini nella fascia d'età 3-6 anni. Essa si propone:

fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia.

Gli inizi furono molto difficili; occorreva inventare di sana pianta un servizio del tutto inesistente in ambito statale. Si pensi che l'orario di servizio dell'insegnante di sezione era di 42 ore settimanali!

Il primo avvenimento destinato a incidere sulla vita di tale scuola fu la promulgazione della Legge delega (1973) e dei successivi Decreti delegati (1974): così, venne ridefinito l'orario di servizio settimanale degli insegnanti, che passò dalle 42 alle 36 ore; con i Decreti furono anche delineati un nuovo assetto della scuola e i profili professionali degli operatori scolastici.

Alla fine degli anni Settanta furono emanate altre disposizioni che avrebbero avuto un notevole impatto sull'organizzazione scolastica: la Legge n. 517/1977, che consentì l'inserimento dei bambini con disabilità nella scuola dell'obbligo (elementare e media); la Legge n. 463/1978, con la quale scomparve la figura dell'assistente per far posto al doppio organico degli insegnanti, con la riduzione, per questi ultimi, del tempo del servizio settimanale a trenta ore. La terza disposizione fu la Legge n. 903/1977, con cui si sancì la parità di trattamento tra uomo e donna in materia di

lavoro: sulla base di tale legge, nel 1983 sarebbe caduto il divieto per gli insegnanti di sesso maschile di insegnare in tale livello scolastico.

Si trattava di passi decisivi anche per il delinearci del carattere scolastico di tale istituzione, il quale venne sottolineato con i successivi provvedimenti della Legge n. 270/1982 e della CM 262/1982, che riguardavano, rispettivamente, l'estensione alla scuola materna delle disposizioni sull'integrazione scolastica dei bambini con disabilità, con possibilità di avere insegnanti di sostegno, e l'introduzione dell'obbligo della programmazione delle attività didattiche. Con il DPR n. 399/1988, infine, l'orario di servizio per gli insegnanti venne ridotto a 27 ore settimanali a partire dal 1° settembre 1988 e a 25 dal 1° settembre 1990.

### **La scuola materna statale diventa «maggiorenne»: gli Orientamenti del 1991**

L'arco degli anni Ottanta e dei primi anni Novanta è stato dedicato soprattutto alla ridefinizione degli aspetti organizzativi e programmatici della scuola primaria; in questo senso hanno visto la luce i Programmi 1985 e la Legge di Riforma n. 148/1990. Anche la scuola dell'infanzia è stata coinvolta in tale processo di rinnovamento; si è ridisegnato, infatti, un contesto formativo di base nella prospettiva della continuità, nel quale il riconoscimento della funzione di ambiente di vita e di apprendimento della scuola dell'infanzia è stato definitivamente sancito. Su tale linea si pongono del resto anche gli *Orientamenti 1991*, il cui testo recita:

[...] al modello tradizionalmente prevalente della scuola come luogo di vita vanno subentrando più esplicite connotazioni di scuola, comunque mantenute in una visione complessivamente unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda, e delle relazioni che lo qualificano, cui si accompagna la tendenza a delineare e attuare progetti nei quali l'educazione sia espressione della partecipazione delle famiglie e dell'animazione della comunità.

Gli Orientamenti del 1991 rappresentano un mutamento radicale rispetto al precedente testo del 1969. Si tratta di una delle sintesi pedagogiche più importanti del nostro sistema d'istruzione, diretta alla qualificazione di una scuola *del bambino e per il bambino*, titolare di diritti inalienabili, tra cui l'educazione e la formazione.

Spettano ai bambini e alle bambine, in quanto *persona*, i diritti alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione e al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa sui quali si basa la qualità della vita dell'intera comunità territoriale.

Il bambino delineato negli Orientamenti del 1991 è considerato un soggetto attivo, impegnato in un processo di continua interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente e la cultura. In questo quadro la scuola materna deve consentire ai bambini e alle bambine che la frequentano di raggiungere traguardi di sviluppo in ordine all'«identità, all'autonomia e alla competenza».

Identità, autonomia, competenza diventano i capisaldi formativi non solo della scuola materna ma dell'intero sistema formativo italiano. Da sottolineare che il costrutto di competenza, oggi al centro delle politiche educative, assume una connotazione fondativa proprio nel testo del 1991.

Fondamentali sono, in questo quadro, il riconoscimento di nuovi contenuti professionali alla figura dell'insegnante e la definizione del curricolo della scuola dell'infanzia, il riferimento ai sistemi simbolico-culturali, l'individuazione dei possibili campi di esperienza.

Anche in questo caso, come si afferma nel Rapporto Zoso-Scurati per i nuovi Orientamenti, non ci si augura interventi istruttivi, tipici di altri livelli scolastici, ma si impone:

[...] la necessità di delineare e realizzare un tipo di scuola consapevole ed efficace, per quanto flessibile e aperta, che non lasci spazio allo spontaneismo, alla casualità e all'approssimazione.

Negli Orientamenti del 1991 si afferma un profilo dell'insegnante della scuola materna di alta complessità e di grande responsabilità.

Essere insegnante di scuola materna richiede infatti la padronanza di specifiche competenze culturali, pedagogiche, psicologiche, metodologiche e didattiche, unite inoltre a un'aperta sensibilità e una piena disponibilità alla relazione educativa con i bambini.

## I due curricoli degli Orientamenti

Gli Orientamenti del 1991 hanno valorizzato una cultura pedagogica ampiamente diffusa nella storia e nella tradizione di tale segmento educativo; il documento ha rappresentato una sintesi equilibrata dell'evoluzione di questo grado scolastico, sia sul piano culturale, sia su quello organizzativo.

In particolare, l'articolazione del curricolo in *campi d'esperienza* ha costituito nell'ultimo decennio uno dei riferimenti fondamentali sia per la proposta delle attività didattiche, sia per la formazione professionale degli insegnanti stessi.

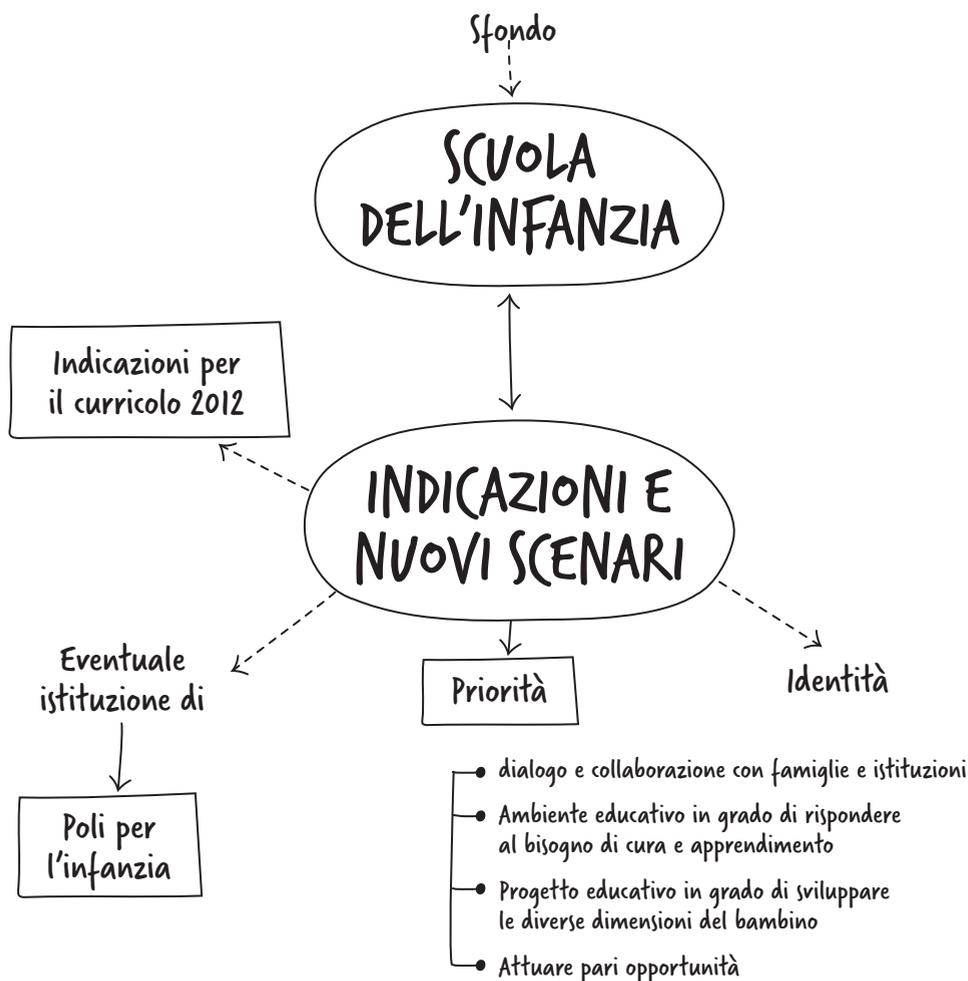
I campi di esperienza sono: *i corpi e il movimento; I discorsi e le parole; Lo spazio, l'ordine e la misura; Le cose, il tempo e la natura; Messaggi, forme e media; Il sé e l'altro*. Questa articolazione viene ripresa, con qualche cambiamento e integrazione anche nelle Indicazioni per il curricolo del 2012.

Negli Orientamenti si delineano con estrema chiarezza due dimensioni del curricolo della scuola dell'infanzia: *esplicito*, correlato ai campi di esperienza, e *implicito*, riconducibile alla qualità organizzativa del contesto d'apprendimento.

La definizione dei campi si collega alle ricerche sugli stili di apprendimento più volte richiamate nel testo e, soprattutto, agli studi sulla molteplicità delle forme di intelligenza condotti da Gardner e da Bruner.

# LA SCUOLA DELL'INFANZIA: INDICAZIONI NAZIONALI E NUOVI SCENARI

(Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini)



## L'identità della scuola dell'infanzia

L'identità della scuola dell'infanzia si consolida nel primo decennio di questo secolo. Il Documento di riferimento dell'immagine di questo segmento educativo è rappresentato dagli *Orientamenti* del 1991. Infatti anche la riforma voluta dal ministro Moratti con la legge 53/2003 e il successivo decreto applicativo 59/2004, pur discostandosi da quel testo, lo hanno recuperato pienamente con una forma inusuale tramite specifiche *Raccomandazioni per lo svolgimento delle attività educative e didattiche nella scuola dell'infanzia*.

Quest'ultima documentazione ha un carattere di *indicatività* e di *orientatività*: le Raccomandazioni suggeriscono alcune soluzioni operative circa i percorsi e le scelte metodologiche e culturali rivolte agli insegnanti ai quali non sono comunque obbligati a adeguarsi.

Nel documento viene riproposta l'analisi della complessità sociale, culturale e familiare che era stata delineata negli *Orientamenti* del 1991, pur con l'inserimento di alcune integrazioni e aggiornamenti.

I primi due paragrafi delle Raccomandazioni riprendono, infatti, i medesimi titoli degli *Orientamenti*, *Infanzia, società, educazione* e *Il bambino e la sua scuola*, nei quali si ampliano alcune delle considerazioni già espresse dal precedente testo normativo.

Si insiste, in particolare, sull'importanza della famiglia quale contesto primario dell'educazione: il processo di nuclearizzazione e il nuovo ruolo sociale svolto dalla donna sono interpretati come fattori che, se da un lato possono consentire una più approfondita conoscenza dei bisogni infantili, dall'altro possono alimentare vissuti di incertezza e di isolamento relazionale.

Con il ritorno al governo di centro-sinistra di Romano Prodi (2006-2008), il ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni sostituisce *Le Indicazioni nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia* (ALL. A del D. Lgs 59/2004) con le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. 31 luglio 2007).

I contenuti delle Indicazioni nazionali del 2007 costituiscono la base dell'ultimo testo delle *Indicazioni per il curriculum 2012*, entro cui viene ridisegnata la fisionomia della scuola dell'infanzia.

Si consolida l'immagine del bambino della *competenza* e dell'intraprendenza inventiva.

I bambini, si afferma nel Documento ministeriale, sono attivi, amano costruire, giocare, comunicare e fin dalla nascita intraprendono una ricerca di senso che li sollecita a indagare la realtà.

La scuola, ha scritto l'allora ministro Fioroni nella lettera di accompagnamento del testo, è luogo di incontro e di crescita di persone. Persone sono gli insegnanti e persone sono i bambini e gli allievi.

Nell'*e-ducere*, cioè nel trarre ciò che si è, si impara ad apprendere. Obiettivo della scuola è quello di far nascere il «tarlo» della

curiosità, lo stupore della conoscenza, la voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle proprie capacità applicative, delle proprie abilità e competenze.

[...] La nostra scuola deve essere un luogo in cui nelle diversità e nelle differenze si condivide l'unico obiettivo che è la crescita della persona.

Nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del novembre 2012* si afferma definitivamente la peculiarità di questa scuola che viene circoscritta in quattro fondamentali finalità: lo sviluppo dell'*identità*, dell'*autonomia*, della *competenza* e della *cittadinanza*, di cui parleremo in uno dei prossimi paragrafi.

## Il periodo 2008-2012

Al Governo di centro-sinistra, presieduto da Romano Prodi, succede nuovamente nel 2008 una gestione nazionale affidata al centro-destra con Silvio Berlusconi, che guiderà le sorti del nostro Paese fino al novembre del 2011.

Le azioni riguardanti la scuola dell'infanzia, nel corso del triennio (2008-2011) del ministro del MIUR, Maria Stella Gelmini, possono essere ricondotte, come precedentemente accennato, a tre dispositivi normativi: DPR n. 81/2009; DPR n. 89/2009; Atto di indirizzo del settembre 2009.

Nel *DPR 20 marzo 2009, n. 81*, relativo alle norme per la riorganizzazione scolastica, si sottolinea che le sezioni delle scuole dell'infanzia sono costituite di norma da un numero non inferiore a 18 e non superiore a 26 (elevabili fino a 29).

Più articolato risulta il quadro ordinamentale della scuola dell'infanzia nel *DPR 20 marzo 2009, n. 89*, relativo alla revisione dell'assetto «organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione». In esso viene ripristinata, all'art. 2, la possibilità di anticipare l'iscrizione per i bambini che compiono gli anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, norma abrogata dal ministro Fioroni (sostituita con l'istituzione delle *sezioni primavera* per i bambini dai 2 ai 3 anni). L'orario di funzionamento è stabilito in 40 ore settimanali con possibilità di estensione fino a 50 ore. Permane la possibilità di un tempo ridotto antimeridiano di 25 ore settimanali.

Nell'*Atto di indirizzo dell'8 settembre 2009* si ribadiscono i caratteri fondativi della scuola dell'infanzia, intesa come «luogo educativo intenzionale di particolare importanza, in cui le bambine e i bambini realizzano una parte sostanziale della propria relazione con il mondo». Si evidenzia come nel nostro Paese si siano raggiunti livelli di qualità molto alti nei servizi educativi 3-6 anni, che hanno permesso di superare l'obiettivo europeo del 90% di bambini dai 3 ai 5 anni scolarizzati.

Tra le priorità di questo segmento educativo vengono indicate le seguenti necessità:

- dialogare e collaborare con le famiglie e con altre istituzioni per attuare in modo concreto un'autentica centralità educativa del bambino;
- proporre un ambiente educativo capace di offrire possibili risposte al bisogno di cura e di apprendimento;
- realizzare un progetto educativo che renda concreta l'irrinunciabilità delle diverse dimensioni della formazione: sensoriale, corporea, artistico-espressiva, intellettuale, psicologica, etica, sociale;
- fare della scuola un luogo significativo per interventi compensativi finalizzati alla piena attuazione delle pari opportunità.

Si sottolinea in particolare il modello educativo delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia: *Reggio approach* è conosciuto in tutto il mondo e richiama nel capoluogo emiliano insegnanti, pedagogisti, ricercatori, amministratori provenienti da tutti i Paesi europei, dagli USA, dal Canada, dal Giappone, dal Sud America e da nuove realtà (Brasile, India, Cina) che stanno investendo ingenti risorse nel settore dell'educazione.

Il riferimento pedagogico del modello educativo delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia si rifà ai contributi di Jerome Bruner e Howard Gardner, i quali, dagli anni Ottanta, stanno seguendo con molto interesse l'evoluzione del progetto educativo delle scuole reggiane, incentrato sull'attuazione dei principi del costruttivismo sociale nell'acquisizione dei saperi dei bambini nella fascia di età 3-6 anni.

Così Carla Rinaldi, presidente della Fondazione Reggio Children, ricorda uno dei primi incontri con Gardner avvenuto a Reggio Emilia nei primi anni Ottanta: «Con la venuta del prof. Gardner avemmo l'occasione di capire meglio i fondamenti di questa nuova teoria delle *intelligenze multiple*. In quegli anni, i primi anni Ottanta, Loris Malaguzzi stava arricchendo la teoria dei *100 linguaggi* dei bambini che ha caratterizzato l'esperienza delle scuole reggiane. Non più un'intelligenza, diceva Gardner, ma almeno otto/nove: al di là del numero, la pluralità, la ricchezza, l'espansione, il dialogo».

Nel novembre 2011, a Silvio Berlusconi subentra, in qualità di presidente del Consiglio, Mario Monti, con il cosiddetto *Governo dei tecnici*.

Il nuovo responsabile del Dicastero dell'istruzione, Francesco Profumo, non ha modificato i precedenti assetti del sistema d'istruzione. Ha continuato il processo di riordino della secondaria di secondo grado, ma soprattutto, sotto la diretta responsabilità del sottosegretario Marco Rossi Doria, ha avviato e chiuso il varo delle nuove Indicazioni per il curricolo relative al primo ciclo d'istruzione. Il nuovo testo riprende la precedente versione del 2007, aggiornandola su alcuni punti, senza alterarne la struttura.

Nelle Indicazioni del 2012 si riaffermano alcune istanze già presenti in quelle precedenti; in particolare, si prefigura un curricolo dai tre ai sei anni, incentrato sui

bisogni dei *bambini*, sulle aspettative delle *famiglie*, sull'*ambiente di apprendimento* e su un profilo professionale dei *docenti* di elevato spessore culturale. A questo proposito si afferma:

La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico. (Indicazioni 2012)

Se pensiamo alla figura dell'educatrice della scuola dell'infanzia nel momento della sua istituzione, nel «lontano» 1968, possiamo felicemente constatare che molta strada, da allora, è stata fatta.

## La scuola dell'infanzia nelle Indicazioni per il curricolo 2012

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione rappresentano uno spartiacque rispetto alla situazione alquanto confusa che si era venuta a creare nel triennio 2009-2012. Infatti, nell'Atto di indirizzo dell'8 settembre 2009 si affermava il principio dell'armonizzazione di entrambi i testi ministeriali: le *Indicazioni nazionali dei Piani Personalizzati delle Attività Educative* del 2004 (ministro L. Moratti) e le *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2007 (ministro G. Fioroni).

Operazione non certamente facile in quanto i presupposti educativi dai quali partivano erano molto distanti: le prime erano incentrate sulla capacità di ogni bambino di realizzare o meno le proprie risorse personali, le seconde sulla qualità educativa delle istituzioni scolastiche che doveva essere esplicitata nel curricolo d'istituto.

Nel Regolamento applicativo delle Indicazioni (D.M. 245 del novembre 2012), all'art. 1 si afferma che

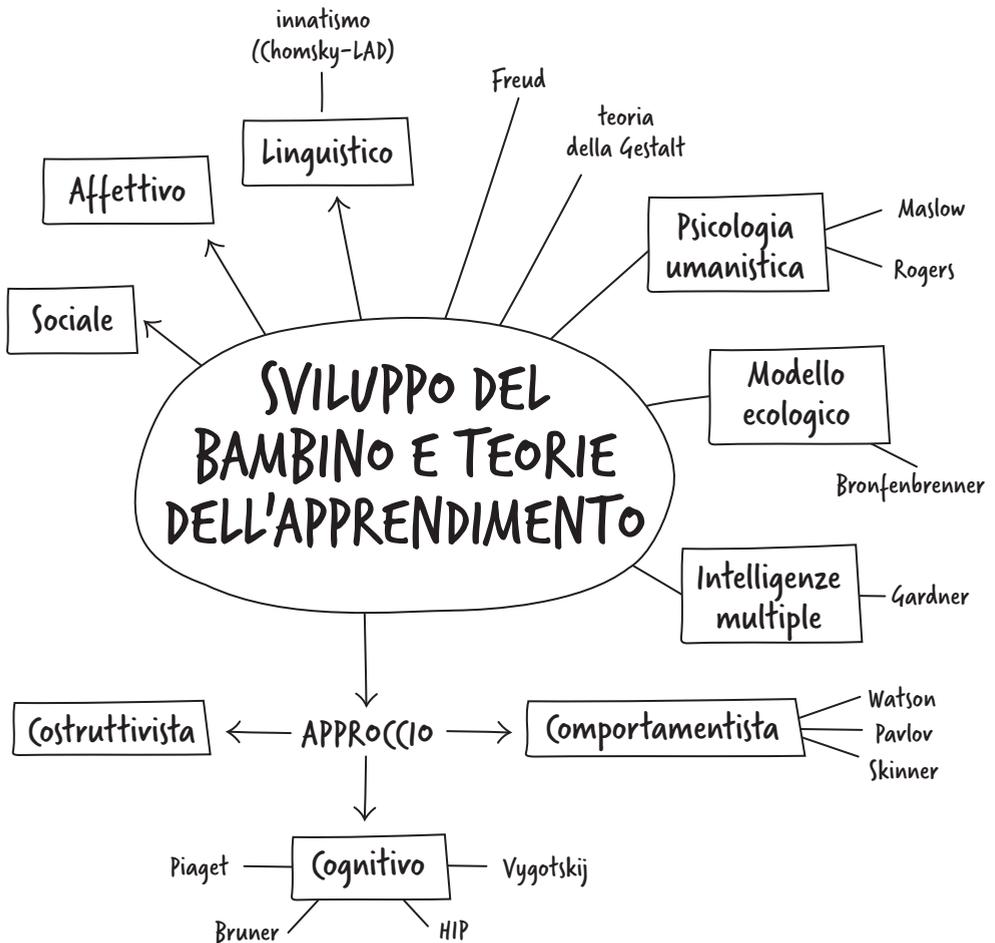
le Indicazioni nazionali, allegate al presente decreto, sostituiscono le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati di cui agli allegati A, B, C e D del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 e le successive Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 31 luglio 2007.

Esiste, dunque, un unico testo di riferimento rappresentato dalle Indicazioni nazionali del 2012, incentrato sulla progettazione di un curricolo verticale dai tre ai quattordici anni nel quale dovranno essere fissati

gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e dei ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza. (Finalità generali)

# PSICOLOGIA DELL'ETÀ EVOLUTIVA, TEORIE DELL'APPRENDIMENTO E SVILUPPO DEL BAMBINO

(Luciano Rondanini; Vito Piazza e Dario Ianes)



## PRIMA PARTE – LE TEORIE DELL'APPRENDIMENTO

(Luciano Rondanini)

### L'approccio comportamentista

Il tentativo più importante di definire l'oggetto di questa disciplina è rappresentato dal comportamentismo, cioè dallo studio del comportamento (*behavior*) osservabile.

Le esperienze soggettive (sentimenti, emozioni, motivazioni, ecc.) venivano escluse dal paradigma della ricerca behavioristica.

La nascita del comportamentismo viene fatta risalire al *Manifesto* dello studioso americano John B. Watson pubblicato nel 1913. Nell'articolo dal titolo *La psicologia così come la vede il comportamentista* Watson afferma che essa è un settore della scienza naturale.

Dal punto di vista teorico, il suo obiettivo è la previsione ed il controllo del comportamento. Per nessuna ragione l'introspezione fa parte dei metodi da essa impiegati.

Il comportamentista, nel suo sforzo teso a pervenire a un quadro unitario del comportamento animale, non traccia alcuna linea di demarcazione tra l'uomo e l'animale. (Watson, 1976)

La concezione del comportamentismo sposta decisamente l'interesse della ricerca psicologica dalla coscienza ai comportamenti manifesti, fino a includere un dato di analogia tra l'uomo e l'animale.

Nel 1915 Watson è a capo dell'American Psychological Association e nel suo discorso di insediamento indica nel lavoro di Pavlov sui riflessi condizionati il fondamento sperimentale del comportamentismo.

Pavlov introduce nella ricerca sperimentale il concetto di *riflesso*. Il principio di fondo della concezione pavloviana è il seguente: se a uno stimolo che è in grado di evocare automaticamente un riflesso (come la vista di un cibo) si associa sistematicamente uno stimolo neutro (come il suono di un campanello), dopo un certo numero di associazioni lo stimolo neutro produrrà il *riflesso* (detto *condizionato*).

Il suo contributo può essere riassunto soprattutto in questi termini: la sostituzione dell'introspezione con l'osservazione comportamentale, l'accento sulla predizione e il controllo del comportamento rispetto alla comprensione teorica, l'abolizione della terminologia mentalistica e una impostazione atomistica dello studio del comportamento in modo da renderlo più affrontabile nella sua complessità. (Luccio, 2000)

Verso la fine degli anni Trenta del secolo scorso si affaccia sulla scena culturale americana il ricercatore che sarebbe diventato il più noto dei comportamentisti in ambito educativo: Burrhus Frederic Skinner. Egli manifesta un atteggiamento in larga

misura alternativo sia alla concezione di Watson che a quella di Tolman e di altri ricercatori del behaviorismo. Si distacca dalla psicologia che privilegiava il legame causale tra stimolo e risposta, ricercando piuttosto le *regolarità* tra queste due classi.

Skinner è interessato all'osservazione del comportamento e alla sua relazione con un determinato tipo di *rinforzo*.

Egli distingue tra comportamenti *rispondenti*, che si apprendono per stimolo-risposta (teoria classica), e comportamenti *operanti*. Questi ultimi vengono «emessi spontaneamente dall'organismo» e la loro «probabilità di occorrenza aumenta o diminuisce a seconda del rinforzo (premio o punizione) che l'organismo riceve in corrispondenza della loro emissione» (Luccio, 2000).

La concezione skinneriana è definita *condizionamento operante* e si può applicare a tutti i tipi di risposta, comprese quelle più strettamente legate all'apprendimento.

Egli, infatti, elabora una «tecnologia dell'apprendimento», le cosiddette «macchine per insegnare» (*teaching machines*) in vista di una vera e propria *istruzione programmata* (box 9.1).

#### BOX 9.1

##### Le macchine per insegnare

Skinner mette a punto una forma di istruzione programmata, impiegando un particolare materiale didattico, che è presentato da apparecchi meccanizzati: le *teaching machines*. Il principio di funzionamento di queste macchine è lo stesso e consiste nel somministrare un programma all'alunno a seconda del livello delle risposte via via fornito. L'insegnante, più che istruttore, si trasforma in «programmatore», che elabora programmi e li adatta alle esigenze degli alunni. Le ragioni ispiratrici del modello skinneriano sono:

- sequenzialità logica e delimitazione del campo di apprendimento;
- rinforzo positivo immediato del comportamento adatto e aumento graduale delle difficoltà.

Il paradigma del *condizionamento operante*, infatti, può essere ricondotto ad apprendimenti complessi, difficilmente conseguibili sulla base del «condizionamento classico» (stimolo-risposta), perché qualsiasi tipo di risposta può essere seguita da *rinforzo*.

Skinner mette in luce la «manipolabilità» del comportamento umano, suggerendo di utilizzare quelle forme di manipolazione che influenzano in modo positivo gli apprendimenti, anche quelli scolastici.

## Freud e l'analisi dell'inconscio

Mentre gli esponenti del comportamentismo erano contrari all'introspezione ed erano interessati esclusivamente a osservare evidenze osservabili, Sigmund Freud

formula agli inizi del Novecento una nuova teoria della psiche, la *psicoanalisi*, che si pone agli antipodi rispetto alla concezione del behaviorismo.

In *Introduzione alla psicoanalisi*, Freud sostiene che «i processi psichici sono di per sé inconsci e che di tutta la vita psichica sono consapevoli soltanto alcune parti e alcune azioni singole» (Freud, 1976).

Nel trattamento analitico, sostiene Freud, non si procede niente altro che a uno scambio di parole tra l'analizzato e il medico.

Con le parole un uomo può rendere felice l'altro o spingerlo alla disperazione; con le parole l'insegnante trasmette il suo sapere agli allievi e l'oratore trascina con sé l'uditorio e ne determina i giudizi e le decisioni. [...] Non sottovaluteremo, quindi, l'uso delle parole nella psicoterapia. (Freud, 1976)

Nella concezione freudiana, lo sviluppo del bambino avviene seguendo alcune fasi: orale, anale, fallica, della latenza che si sviluppano come segue:

- 1°/2° anno di età, *fase orale*: il bambino deve venire saziato con un'alimentazione adeguata alle sue esigenze e con un'adeguata stimolazione della mucosa orale.
- 3° anno di età, *fase anale*: primeggia sia nel bambino che nell'adulto la considerazione del funzionamento intestinale, del controllo degli sfinteri.
- 3°/6° anno di età, *fase fallica*: l'attenzione del bambino si concentra sulle zone genitali, in concomitanza con la differenziazione sessuale.
- 6°/11° anno di età, *fase della latenza*: in questo periodo il soggetto rafforza le proprie capacità di dominio delle pulsioni sessuali: gli impulsi sessuali non cessano, si «mitigano» perché la loro energia è utilizzata per il raggiungimento di altri scopi (ad esempio intellettuali, scolastici, ecc.). Questo processo si chiama *sublimazione*.

Quella freudiana è una concezione incentrata sullo sviluppo psicosessuale, che esprime forme e modalità della scoperta della sessualità infantile come dimensione a sé stante.

Nella fase orale, il piacere sessuale è legato all'eccitamento della cavità orale; in quella anale gli interessi si spostano alla zona anale; nella fase fallica l'energia libidica interessa la regione genitale. Nella fase della latenza si registra un certo «addormentamento» delle pulsioni sessuali, che precede la fase genitale con cui avrà inizio la pubertà.

Un esponente molto importante nel campo dell'indagine psicoanalitica, che si distingue in parte da Freud, è Erik Erikson. Egli allarga il campo indagato dall'inventore della psicoanalisi, attribuendo minore importanza alle pulsioni e agli istinti e recuperando, invece, la storicità del bambino (cioè il vissuto familiare, il contesto sociale, ecc.); in estrema sintesi amplia lo schema freudiano secondo cui lo sviluppo avviene all'interno del triangolo «bambino-madre-padre».

Erikson concentra il proprio interesse non sulle condizioni patologiche dell'infanzia ma sulla *risoluzione positiva delle crisi evolutive*.

In tal senso, delinea otto fasi fondamentali, che vanno dalla nascita alla vecchiaia.

Si descrivono qui le prime quattro fasi che vanno dalla nascita all'adolescenza.

1. *Fiducia di base*: il bambino deve venire saziato attraverso la saturazione delle sue esigenze affettive: egli vuole essere accarezzato, guardato, chiamato, amato. In questa fase è fondamentale il rapporto madre/bambino; alla fiducia si contrappone la *sfiducia*.
2. *Autonomia di base*: il bambino avverte l'esigenza di manipolare l'ambiente, di prendere, lasciare, stringere non solo cose ma anche persone. All'autonomia si contrappongono il *dubbio* e la *vergogna*.
3. *Iniziativa*: il bambino penetra lo spazio con i giochi, le domande, le costruzioni. Se l'interazione bambino/genitore è stata soddisfacente, si produce questa attitudine; al senso di iniziativa si contrappone il senso di *colpevolezza*.
4. *Industriosità*: il bambino tra i sette e gli undici anni cerca di superare un certo complesso di inferiorità attraverso un senso di soddisfazione derivato dall'essere stato il più spiritoso, il più forte, il vincitore. A scuola, in particolare, il bambino è portato a trasferire sulla figura dell'insegnante il significato emotivo di una figura parentale e ad assumere nei suoi confronti rapporti già sperimentati con i genitori. Al senso di industriosità si contrappone un senso di *inferiorità*.

## La teoria della Gestalt

La *psicologia della forma* (*Gestalt*) rappresenta la più importante scuola psicologica europea. La data della sua nascita viene collocata nel 1912, anno in cui Max Wertheimer pubblica i risultati delle sue ricerche.

Quali sono i capisaldi della psicologia della forma?

Le leggi classiche, enunciate da Wertheimer (1912, 1923), sottolineano che le parti di un campo percettivo tendono a costituire delle forme che sono tanto più unite quanto più gli elementi sono vicini (legge della *vicinanza*), simili (legge della *somiglianza*), tendenti a forme chiuse (legge della *chiusura*), disposti lungo una stessa linea (legge della *continuazione*), concordemente mossi (legge del *moto comune*) (Luccio, 2000).

Uno dei principi che caratterizza la teoria della Gestalt è l'*isomorfismo*.

Si tratta di un principio che ipotizza una corrispondenza tra «l'ordine percettivo nello spazio ambientale e l'ordine funzionale che caratterizza la dinamica dei processi cerebrali sottostanti all'atto percettivo» (Galimberti, 2006).

Il nostro cervello funziona come un sistema totale dinamico. A tal proposito Wertheimer fa l'esempio di un gruppo di persone riunito attorno alla tavola:

Il gruppo normalmente riunito forma una struttura e l'assenza di una persona crea uno squilibrio.

Nel campo fenomenico dell'appartenente al gruppo esiste quindi una rappresentazione di tale struttura e questa rappresentazione è isomorfa alla struttura del gruppo reale. (Luccio, 2000)

Lo psicologo deve allora determinare le caratteristiche della struttura reale e porle in relazione con quelle della sua rappresentazione.

Un secondo principio molto importante dei «gestaldisti» è costituito dalla *teoria del campo*, strettamente collegata all'isomorfismo. Il concetto di campo è stato utilizzato dal principale esponente della Gestalt, Kurt Lewin. Secondo Lewin, tutti i fattori psicologici che influenzano il comportamento di una persona sono presenti in uno «spazio vitale» composto dall'individuo e dall'ambiente psicologico. All'esterno c'è il mondo che interagisce con il campo vitale.

All'interno del campo, l'attività si svolge in termini di energia psichica con tendenza all'equilibrio del sistema, per cui quando sorge una tensione si attiva un processo che consente di giungere ad un nuovo equilibrio. (Galimberti, 2006)

Se la situazione si fa molto conflittuale, si può determinare la tendenza all'abbandono del campo in modo temporaneo o definitivo.

Secondo Lewin, affettività, percezione, motivazione, cognizione danno vita a una *psicologia topologica* chiamata *regione interno-personale*, che incide sul comportamento umano molto più degli influssi esterni (chiamati *regione percettivo-motoria*).

La teoria della Gestalt ha sempre goduto di una certa attenzione. Anche oggi la psicologia della forma è oggetto di studio, di ricerche e di ulteriori nuovi contributi.

## La psicologia «umanistica»: Abraham Maslow e Carl Rogers

A metà del secolo scorso, negli Stati Uniti, contemporaneamente a un declino del comportamentismo e all'inizio delle teorie cognitive, si sviluppa una corrente psicologica a matrice «umanistica». I principali esponenti di tale orientamento sono Abraham Maslow e Carl Rogers.

Entrambi individuano nel bisogno di crescita e di affermazione le principali spinte del comportamento umano. L'espressione «psicologia umanistica» viene coniata da Maslow nel 1962: al centro del suo *Manifesto dell'Associazione di Psicologia Umanistica* viene posta la persona, considerata nella sua pienezza e nella sua creatività e non ridotta a una visione meccanicistica e deterministica.

In particolare, Maslow è noto per aver elaborato una gerarchia di bisogni umani, più conosciuta come la *piramide di Maslow* (figura 9.1).

Come si può vedere dalla figura, Maslow propone un modello dello sviluppo umano basato su una sequenza di bisogni, partendo da quelli fisiologici (fame, sete, sonno, ...) fino ad arrivare ai bisogni che caratterizzano le motivazioni della crescita (sicurezza, amore, stima, conoscenza e autorealizzazione).

Bisogni e motivazioni si strutturano secondo un ordine gerarchico e il passaggio al livello superiore può avvenire solo dopo la soddisfazione dei bisogni posti nel livello inferiore.



Fig. 9.1 La piramide di Maslow.

Rogers avvia gli studi sulla psicologia umanistica nel 1951 con la pubblicazione del libro *La terapia centrata sul cliente*, incentrata sulla *teoria della non direttività*. L'approccio che il medico deve instaurare con il cliente si basa su alcuni elementi:

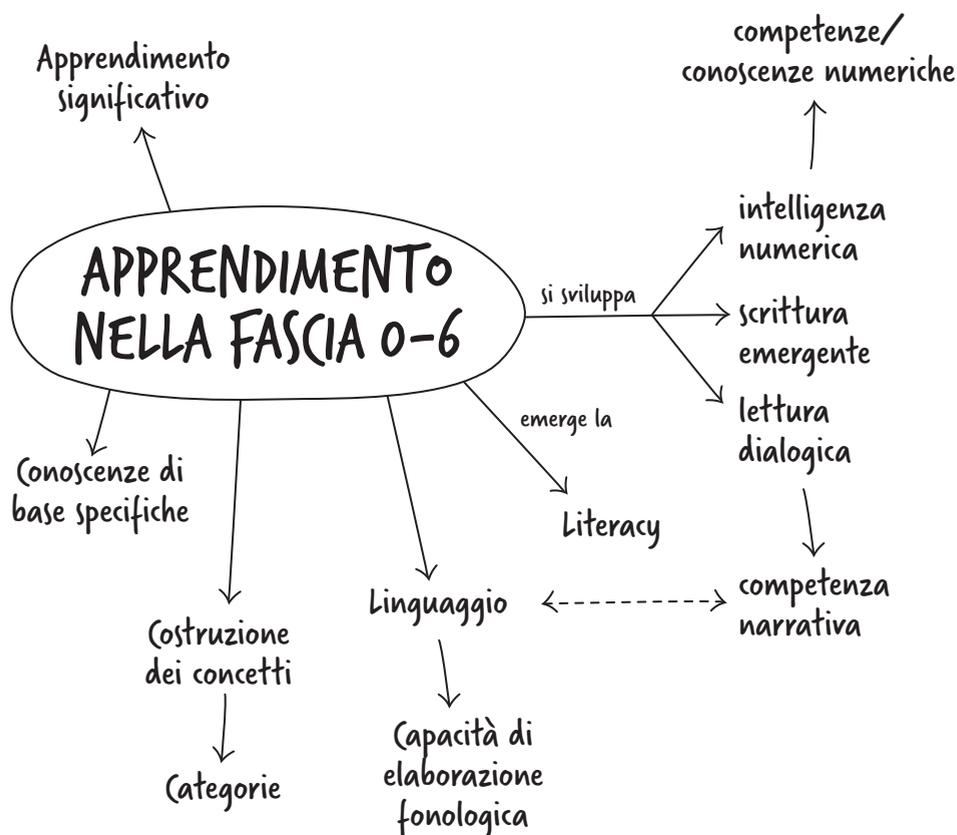
- *empatia*: il terapeuta deve far proprio il punto di vista del cliente, che in questo modo si sente compreso e apprezzato;
- *accettazione positiva incondizionata*: il terapeuta deve esprimere una totale fiducia nelle capacità di autorealizzazione del cliente, astenendosi da giudizi e valutazioni.

Secondo la teoria della non direttività, le persone possono essere capite solo partendo dai loro sentimenti; il mondo fenomenologico della persona è la determinante principale del suo comportamento.

La teoria della non direttività di Rogers ha fatto breccia anche in campo educativo, dove si ritiene necessario un approccio (a volte eccessivamente) centrato sull'alunno.

# L'APPRENDIMENTO NELLA FASCIA 0-6 ANNI

(Antonella Reffieuna; Daniela Lucangeli, Silvana Poli e Adriana Molin)



## PRIMA PARTE – LINGUAGGIO ED EMERGENT LITERACY

(Antonella Reffieuna)

### Premessa

Nel periodo che va dalla nascita al momento dell'ingresso nella scuola primaria il bambino realizza una quantità notevole di apprendimenti, i quali sono a fondamento di tutto ciò che dovrà apprendere successivamente e in particolare a scuola.

Gli apprendimenti del periodo prescolare non sono però caratterizzati solo dalla dimensione quantitativa: gli aspetti più significativi sono quelli relativi all'atteggiamento che il bambino manifesta nei confronti dell'apprendimento stesso e ai processi cognitivi che egli è capace di realizzare. Difficilmente in età successive il bambino mostra una disponibilità ad apprendere, una motivazione, un impegno, un entusiasmo analoghi a quelli manifestati prima dei 6 anni: osservandolo mentre apprende è facile constatare quanto egli sia attivo e quanto attivamente partecipi al suo stesso sviluppo (National Research Council, 2001). Ma soprattutto è facile vedere nei bambini in età prescolare la presenza di modalità di pensiero molto sofisticate, che però spesso sembrano sparire nel periodo successivo, fino al punto che quello stesso bambino, così pronto ad apprendere prima dei 6 anni, a scuola potrà manifestare difficoltà non indifferenti.

Lo studio di quello che a prima vista può apparire un paradosso ha interessato, nell'ultimo ventennio, molti ricercatori, i quali sono partiti dalla seguente domanda: «Perché nei bambini più grandi la comprensione dei concetti e le capacità procedurali sembrano meno adeguate che nei bambini più piccoli?» (Rittle-Johnson e Siegler, 1998, p. 75).

### I domini privilegiati di apprendimento

Il paradosso citato costringe a rivedere le convinzioni che a livello di senso comune si possiedono del bambino: lo studio scientifico ha consentito infatti di evidenziare come egli sia un soggetto molto più capace di quanto le attuali pratiche educative inducano a ritenere (National Research Council, 2001).

Le neuroscienze e la psicologia dello sviluppo, in particolare, hanno da tempo rilevato come anche nel bambino piccolo l'apprendimento sia molto meno casuale e molto più consapevole di quanto possa sembrare. Vygotskij (1930-1931) parlava in proposito di *preistoria degli apprendimenti*: un'espressione che in genere viene scarsamente utilizzata, nonostante possieda, a nostro avviso, un significato che individua molto efficacemente le caratteristiche dell'apprendimento realizzato nella prima infanzia. Il termine *preistoria* segnala infatti come il bambino apprenda in modo analogo agli uomini primitivi, cioè attraverso l'esperienza diretta e in modo *apparentemente* casuale e inconsapevole. Ed è proprio questa *apparenza* di casualità e inconsapevolezza a evidenziare ciò di cui il bambino si mostra in realtà capace.

Gli studi sull'apprendimento precoce hanno ad esempio rivelato che anche bambini molto piccoli sono già in grado di eseguire alcuni processi metacognitivi (Brown e DeLoache, 1978; DeLoache, Muller e Pierroutsaka, 1998): si pensi anche soltanto alla concentrazione prolungata che manifestano in alcuni compiti. Ciò non significa però che tali capacità siano possedute dal bambino in modo generalizzato e consapevole.

Se infatti è vero che gli eventi dell'ambiente colpiscono i sensi del bambino in modo disordinato, non tutti questi stimoli vengono però registrati dal suo cervello e dalla sua mente. Il bambino mostra cioè una «tendenza positiva ad apprendere prontamente e precocemente alcune tipologie di informazioni» (National Research Council, 2000b, p. 81), le quali si presentano quindi come *domini privilegiati di apprendimento* (Geary, 1995; Gelman, 1993; Gelman e Meck, 1992).

### *Le conoscenze di base (core knowledge)*

I domini privilegiati di apprendimento sono riferiti a una serie di «conoscenze di base» (*core-knowledge*) che convergono su alcune ampie categorie, costituite dai concetti fisici e biologici, dalla causalità, dal numero e dal linguaggio (Carey e Gelman, 1991; si veda la figura 10.1).

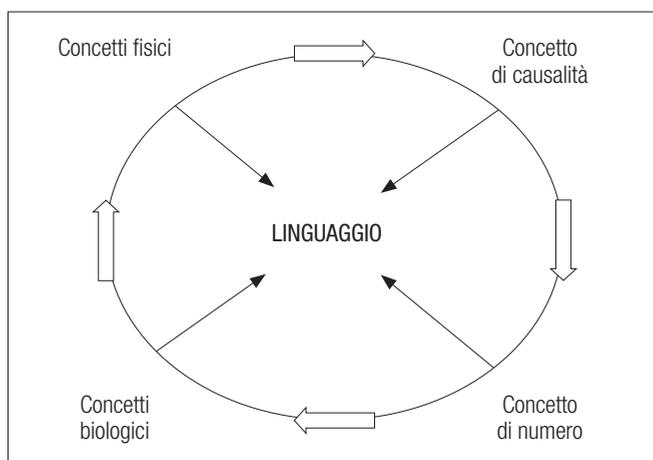


Fig. 10.1 I domini privilegiati dell'apprendimento prescolastico. Ogni dominio è specifico e separato dagli altri domini. L'apprendimento del linguaggio rende possibile al bambino costruire relazioni tra le conoscenze appartenenti a domini separati.

Il bambino, analogamente agli animali, nasce con una serie di «tendenze ad apprendere» che gli consentono di acquisire le numerose conoscenze di cui ha bisogno per comprendere il mondo e che si possono definire «incorporate» in lui in quanto inscritte nella sua struttura biologica. Tali conoscenze sono numericamente molto

inferiori a quelle possedute dagli animali, ma quello che inizialmente può apparire uno svantaggio si rivela in realtà una condizione particolarmente favorevole. Alla nascita il bambino dispone infatti di un iniziale stato di attenzione diffusa che gli rende possibile apprendere molto di più degli animali.

Questo non significa che il bambino presti attenzione indistintamente a tutto quello che accade intorno a lui: i domini privilegiati di apprendimento si accompagnano infatti a una serie di «preferenze attentive», per cui l'attenzione si indirizza preferibilmente verso alcuni aspetti, in particolare verso il linguaggio, tanto che molto precocemente il bambino si mostra capace di distinguere tra la voce umana e gli altri suoni (Saffran, 2001).

Le preferenze attentive e le tendenze ad apprendere offrono al bambino ricche opportunità di fare esperienze significative e di imparare, proprio perché egli possiede concetti e processi «incorporati» che facilitano l'acquisizione di nuove conoscenze (Gentner e Goldin-Meadow, 2003).

Ovviamente ciò non significa che alla nascita il bambino possieda conoscenze trasmesse geneticamente o configurate come reti neurali preesistenti; si tratta di «conoscenze di base» che però non si presentano con forme analoghe a quelle delle età successive e quindi non fanno ovviamente riferimento a enunciati verbali o a pensieri compiuti (Munnich e Landau, 2003). Come evidenziano Munnich e Landau (2003), esse vengono considerate «innate» nel senso che sono presenti alla nascita o apprese molto precocemente ma non si manifestano in un comportamento esplicito acquisito grazie all'esperienza e che sia possibile studiare attraverso l'osservazione. Possiedono quindi tre caratteristiche distintive: emergono indipendentemente dall'esperienza; sono presenti nei bambini di tutte le culture; la loro assenza è dovuta al deficit di una parte del cervello. Si può quindi affermare, in sintesi, che i bambini sono precocemente pronti a incamerare conoscenze in alcuni settori-chiave, ma non nascono con questi tipi di conoscenze: essi, più semplicemente, possiedono una sorta di «sensibilità» ad assorbire certi tipi di conoscenze rispetto ad altri. La sensibilità connessa all'esistenza dei domini privilegiati facilita e migliora le possibilità di apprendere molte nuove conoscenze, ma ciò non significa che i percorsi organizzati di apprendimento diventino inutili: affinché il bambino arricchisca le proprie conoscenze e, soprattutto, vada al di là degli iniziali domini privilegiati, è indispensabile la mediazione delle pratiche culturali (Cole e Hatano, 2007).

A conferma di ciò, si può fare riferimento a due interessanti studi (Stavy e Wax, 1989; Hatano et al., 1993) sulle differenze esistenti tra bambini giapponesi e israeliani nella categorizzazione degli esseri viventi. I bambini israeliani risultano sottoinclusivi e non inseriscono tra gli esseri viventi le piante, mentre i bambini giapponesi sono superinclusivi e classificano anche molti oggetti inanimati come esseri viventi. La ragione di questa differenza sta nel diverso tipo di narrazioni che le due culture indirizzano loro: in Israele il riferimento alla Bibbia fa sì che le piante vengano presentate prevalentemente come create per fornire cibo agli animali, agli uccelli e agli insetti. In Giappone, invece, i bambini ascoltano storie che favoriscono

la percezione di molti oggetti inanimati come dotati di vita. Ciò conferma quindi che le conoscenze riferite ai domini privilegiati sono presenti per l'appunto in età molto precoci, ma la costruzione di conoscenze di livello più elevato richiede la «partecipazione ripetuta a pratiche organizzate culturalmente» (Munnich e Landau, 2003, p. 126). Tra queste pratiche, la frequenza della scuola dell'infanzia, attraverso un insegnamento connotato inevitabilmente dal legame con la cultura della società in cui il bambino vive, esercita un'influenza determinante.

Il fatto che i domini privilegiati facciano riferimento a una trama di strutture mentali che facilitano e accelerano l'assimilazione e l'utilizzo delle conoscenze rispetto a specifici settori, evidenzia come il bambino nasca con la dotazione dei mezzi necessari a capire il mondo (National Research Council, 2000b) e ciò dimostra che «la mente umana è un organismo biologicamente preparato» (Carey e Gelman, 1991). Durante le prime fasi di vita, molti degli organismi viventi risultano responsivi nei confronti di alcune categorie di stimoli, allorché li incontrano la prima volta: ciò implica per l'appunto che esistano meccanismi cerebrali che creano una sorta di «sintonia» tra l'individuo e questi stimoli (Marler, 1991). Come già rammentato, il bambino è quindi biologicamente predisposto a elaborare gli input attinenti ai numeri, al linguaggio, alle proprietà fisiche degli oggetti, alle relazioni causa-effetto (Karmiloff-Smith, 1991). Questa «sintonia» dovrebbe pertanto essere presa in considerazione nell'elaborare il curriculum della scuola dell'infanzia e nella programmazione delle attività quotidiane, in quanto essa rivela la ragione per la quale i bambini sono recettivi o, al contrario, non prestano attenzione alle diverse proposte degli insegnanti.

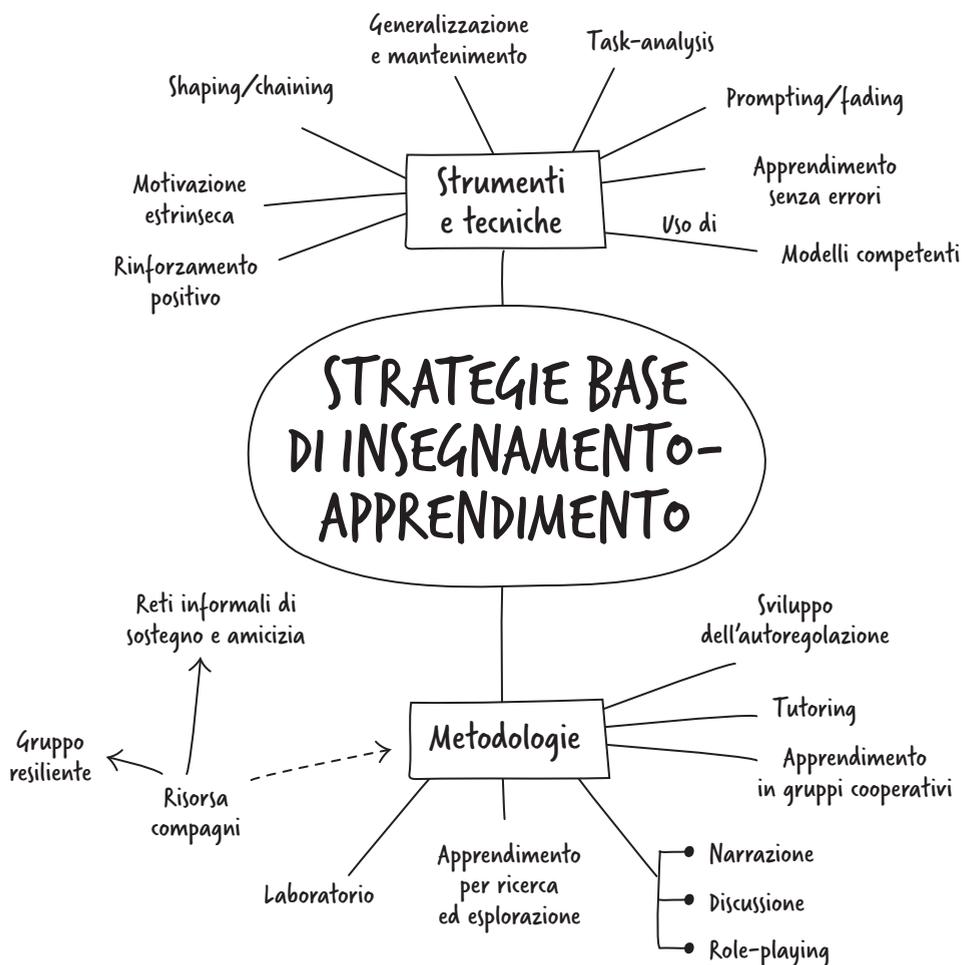
Nella scuola dell'infanzia tenere presente l'approccio dei domini privilegiati significa ad esempio essere consapevoli che alla radice della capacità di apprendere la fisica c'è un sistema di base di rappresentazione degli oggetti materiali e del loro movimento; alla radice dei sistemi di rappresentazione delle persone e delle loro organizzazioni sociali ci sono i giochi tipici della prima infanzia e in particolare quelli di ruolo, attraverso i quali il bambino «fa finta» di essere un adulto o un personaggio particolare (Spelke, 2003); alla radice della capacità di apprendere la matematica ci sono i sistemi di base di rappresentazione dello spazio e del numero.

Particolarmente interessante è quanto Gelman e Gallistel (1978) hanno evidenziato relativamente alla capacità di effettuare il conteggio di una serie di elementi. I due studiosi hanno ipotizzato che il bambino possieda in modo «innato» (secondo il significato prima precisato) cinque principi:

1. il principio di *corrispondenza uno-a-uno*, per cui ogni elemento deve essere conteggiato una volta sola;
2. il principio di *stabilità dell'ordine*, per cui la serie dei nomi dei numeri può essere utilizzata ripetutamente;
3. il principio di *cardinalità*, per il quale l'ultimo numero pronunciato non si riferisce soltanto a uno specifico elemento, ma indica anche il numero di elementi presenti nell'insieme;

# STRATEGIE DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

(Nunziante Capaldo, Luciano Rondanini; Dario Ianes; Desirée Rossi)



## Premessa

*Nunziante Capaldo, Luciano Rondanini, Desirée Rossi*

L'apprendimento, si legge nelle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia*, 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 le attività ludiche. Questa sintetica riflessione, nel contesto della cultura pedagogica generale sostenuta nel testo del 2007 e ripresa in quello del 2012, avalla una concezione sociocostruttivista dell'apprendimento, centrata sul soggetto *conoscente*.

Si tratta di uno degli approcci più apprezzati nell'ambito della ricerca educativa diffusasi negli ultimi quarant'anni e in cui confluiscono differenti orientamenti psicologici: Piaget, Vygotskij, Bruner.

Secondo questa prospettiva di lavoro, l'apprendimento *autentico* è reso possibile dalla costruttività della conoscenza, dalla significatività del contesto e dall'interazione sociale che si sviluppa tra i bambini e tra questi ultimi e gli adulti.

I processi che favoriscono l'elaborazione del pensiero, a partire dalle informazioni provenienti dalla realtà e dalle azioni che in essa si conducono per arrivare a una modificazione-sviluppo cognitivo, ricordano i processi di assimilazione, accomodamento e adattamento di Piaget. L'apprendimento è un processo costruttivo che avviene tramite l'edificazione di reti di significato a partire da quello che il bambino conosce; nel momento in cui una situazione problematica attiva la ricerca di soluzioni interrogando le strutture pre-esistenti, e il soggetto riesce a fornire delle soluzioni nuove, avviene una ristrutturazione generale che condiziona il conoscere e il già conosciuto. L'idea dell'apprendimento come un processo in cui il bambino è l'attore principale e partecipa attivamente alla costruzione della propria conoscenza (seleziona ed elabora informazioni che provengono dal contesto, formula ipotesi da sottoporre a verifica o falsificazione e sperimenta soluzioni agendo sulla realtà ed elaborando teorie via via sempre più complesse) richiama il pensiero di Bruner. Rapportandosi con l'ambiente, quando è piccolo soprattutto attraverso un'azione diretta, il bambino trae continue informazioni e formula ipotesi sulla realtà che lo circonda, i feedback ricevuti dall'ambiente lo portano a riadattare le proprie teorie in una circolarità costruttiva. A completare quest'idea di apprendimento concorre l'approccio socioculturale, che valorizza la mediazione sociale: si apprende all'interno di contesti nei quali prevalgono pratiche discorsive e una frequente negoziazione dei significati. Secondo Vygotskij, infatti, lo sviluppo infantile avviene nell'interazione con l'altro, perciò costituisce un processo sociale; tramite le interazioni sociali il bambino fa propri comportamenti che favoriscono la relazione, lo scambio e gli strumenti culturali (Venuti, 2007). Anche Bruner considera centrale il ruolo del contesto sociale e culturale nello sviluppo: gli strumenti culturali (simboli, valori, norme, credenze...) e l'interazione sociale (esperienze relazionali significative) fanno da tramite fra il soggetto e il mondo nel costituirsi di un pensiero narrativo in grado di dare un significato al reale.

Le premesse teoriche appena richiamate evidenziano gli elementi di potenzialità presenti nella scuola dell'infanzia per lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini: da ciò ne consegue l'importanza di varie dimensioni presenti nella scuola dell'infanzia: il lavoro tra pari, il ruolo giocato dal soggetto più competente, la partecipazione a comunità discorsive, la narrazività. Il modello evolutivo-strutturale di Greenspan integra modelli di sviluppo di tipo cognitivo, affettivo e relazionale dando un ruolo predominante all'esperienza emotiva nel guidare la percezione, la comprensione e la riflessione sul mondo; ricerche neurobiologiche hanno avvalorato queste teorie, constatando la concomitante attivazione di aree cerebrali emotive e sensoriali e sottolineando così come lo sviluppo sia frutto anche di reciprocità affettiva (Venuti, 2007).

Dunque è possibile affermare che l'apprendimento è un processo complesso e multidimensionale, condizionato dall'aspetto emotivo-affettivo, cognitivo, sociale, dall'interesse e dalla motivazione del soggetto e dalle competenze metacognitive di cui s'impadronisce durante lo sviluppo (conoscenze relative al proprio sapere e controllo del proprio funzionamento).

Queste basi teoriche dell'apprendimento vanno messe a fondamento delle strategie d'insegnamento nella scuola dell'infanzia (considerando l'importantissimo ruolo dello sviluppo nell'età 3-6) e orientano l'idea stessa dei campi di esperienza. Le conoscenze, infatti, si costruiscono attraverso un'incessante interazione dei piccoli con gli adulti e con l'ambiente. La logica del curriculum della scuola dell'infanzia si sposta dal concetto di area, in cui prevale una sistemazione più contenutistica dei saperi all'idea di campo, in cui si presta particolare attenzione al percorso e alle modalità costruttive dell'esperienza stessa. La specificità del curriculum della scuola dell'infanzia deriva dal fatto che l'apprendimento dei bambini va inteso come un processo di creativa rielaborazione della realtà nell'incontro con i diversi linguaggi che la cultura ha elaborato e usa.

L'insegnante deve tener presente che l'apprendimento coincide con uno stile di gestione della mente e del cuore; è un «fare» che collega processi cognitivi, ma soprattutto coinvolgimento affettivo e partecipazione sociale. Per queste ragioni, l'ambiente di apprendimento della scuola dell'infanzia si pone come spazio accogliente e come tempo disteso, dove assumono fondamentale importanza gli strumenti e le strategie didattiche organizzative in grado di creare un clima relazionale e affettivo positivo capace di generare partecipazione e apprendimenti significativi.

## La risorsa compagni

Viste le premesse relative all'attuale concezione dell'apprendimento, si cercherà allora di costruire una struttura che contiene, organizza, connette e dà senso alle singole proposte. Una cornice che costituisca uno sfondo costante come strategia di insegnamento imprescindibile: la dimensione socioculturale del gruppo e la capacità dell'insegnante di utilizzarla come risorsa per l'apprendimento dei bambini. La re-

lazione di gruppo costituisce una forza in sé, il gruppo sostiene, rassicura ed è fonte di motivazione nei confronti dell'apprendimento. Contessa (1999, p. 79) individua le funzioni principali che il gruppo può svolgere:

- spazio di appartenenza, investimento emotivo e di identificazione;
- fornitore di regole e normative alternative a quelle istituzionali;
- luogo di condivisione di rischi e incertezze, e quindi di riduzione dell'insicurezza;
- luogo di rispecchiamento attraverso difficoltà e successi condivisi;
- spazio per mettersi alla prova e sperimentare (Varani e Carletti, 2015).

### *Costruire il senso di appartenenza a un gruppo*

La scuola dell'infanzia costituisce per il bambino uno dei primi ambienti di socializzazione esterni alla famiglia; da una dimensione uno-pochi, il bambino si trova a vivere in un ambiente uno-molti. In questo ambiente le relazioni non sono solo quelle con l'adulto di riferimento, ma si allargano a un gruppo di compagni (di pari o di età vicine) che si impara a conoscere. L'organizzazione dello spazio sezione, come spazio riconosciuto proprio, e la presenza di insegnanti di riferimento, danno un senso di sicurezza e di appartenenza; solitamente alla sezione viene dato un nome, dal valore simbolico, la sezione «rossa» o la sezione dei «topolini», il nome crea identità di gruppo. La sezione è il luogo dove il bambino incomincia a costruire i propri legami con compagni e adulti, è il luogo stabile della giornata a scuola, dunque è lo spazio che per primo dà al bambino il senso di un posto suo (Pintarelli e Valentini, 2005). Oltre all'organizzazione di tempi e spazi d'identità l'insegnante ha il compito di curare le relazioni nella quotidianità del loro svolgersi, utilizzando le esperienze che le costituiscono come «materiale» per riflettere sul proprio modo di stare assieme in una dimensione sistemica.

Il senso di essere un gruppo nasce quando i membri che lo costituiscono scelgono di stabilire interazioni interpersonali e dirette e si impegnano a mirare al benessere e all'autorealizzazione di ciascun componente. Il compito dell'insegnante è quello di coltivare quotidianamente la rete di relazioni personali e di continuare a ricostruirla, a ravvivarla a ripararla se si rompe. (Polito, 2015)

### *Creare reti informali di sostegno e di amicizia*

Per far diventare la classe una vera «comunità» di relazioni, all'interno della quale si viva un senso di appartenenza, si sia stimati, si possa contribuire con le proprie differenti capacità ed esistano diritti e responsabilità per il benessere di tutti, sono indispensabili un'attenzione sistematica e un uso specifico di una serie di strategie diffuse di sostegno alla prosocialità e alla solidarietà tra bambini (Stainback e Stainback, 1993; 1996).

Passando in rassegna numerose ricerche, Walberg e Greenberg (1997) dimostrano come l'ambiente interpersonale abbia un'influenza importante sugli atteggiamenti del

bambino, sui suoi interessi, sull'impegno e sul rendimento oltre che, naturalmente, sulla sua prosocialità. L'esperienza di molti insegnanti che hanno sperimentato programmi di apprendimento rivolti a competenze interpersonali ed emotive, mostra come, a lungo termine, le risorse investite per favorire comportamenti prosociali nei bambini facciano risparmiare tempo ed energia, prevenendo l'insorgenza di problemi nell'ambito delle relazioni, ma non solo, portando benefici anche in ambito cognitivo.

Ai bambini, però, in genere, non viene insegnato in modo esplicito e consapevole come diventare maggiormente responsabili e poter essere di sostegno per gli altri. Senza un intervento da parte degli adulti per incrementare le abilità prosociali e per favorire l'accettazione dei compagni, molti bambini non riescono a crearsi le reti di supporto o a sviluppare i comportamenti socialmente evoluti, indispensabili per avere successo nella scuola e nella vita (Friend e Bursuck, 1999).

Per sviluppare i comportamenti positivi e il sostegno tra i compagni all'interno del gruppo, sono necessarie un'attenta consapevolezza valoriale e metodologica dei docenti, una comunicazione efficace tra gli insegnanti, una pianificazione sistematica e un'applicazione coerente di alcune strategie specifiche. Gli insegnanti possono facilitare i rapporti di amicizia, proponendo discussioni, a partire da eventi quotidiani o attraverso la narrazione di storie che sono esplicitamente mirate allo sviluppo della condivisione e delle abilità sociali. I bambini possono essere condotti dall'adulto che costituisce un punto di riferimento stabile e nel quale hanno estrema fiducia, a riflettere sul significato, sull'importanza e sul valore dell'amicizia. Le abilità sociali collegate alle interazioni con i propri compagni possono essere insegnate attraverso le dimostrazioni, il gioco dei ruoli, i suggerimenti, le drammatizzazioni (Ianes e Macchia, 2005): il contesto della scuola dell'infanzia favorisce proprio questo tipo di riflessioni-attività in gruppo e consente all'insegnante attento di cogliere numerose occasioni per sperimentare modalità d'interazione con l'altro, nel gioco, nelle attività teatrali, artistiche e musicali, esperienze preziose che possono poi trasformarsi in momenti in cui il bambino può sperimentare il punto di vista dell'altro.

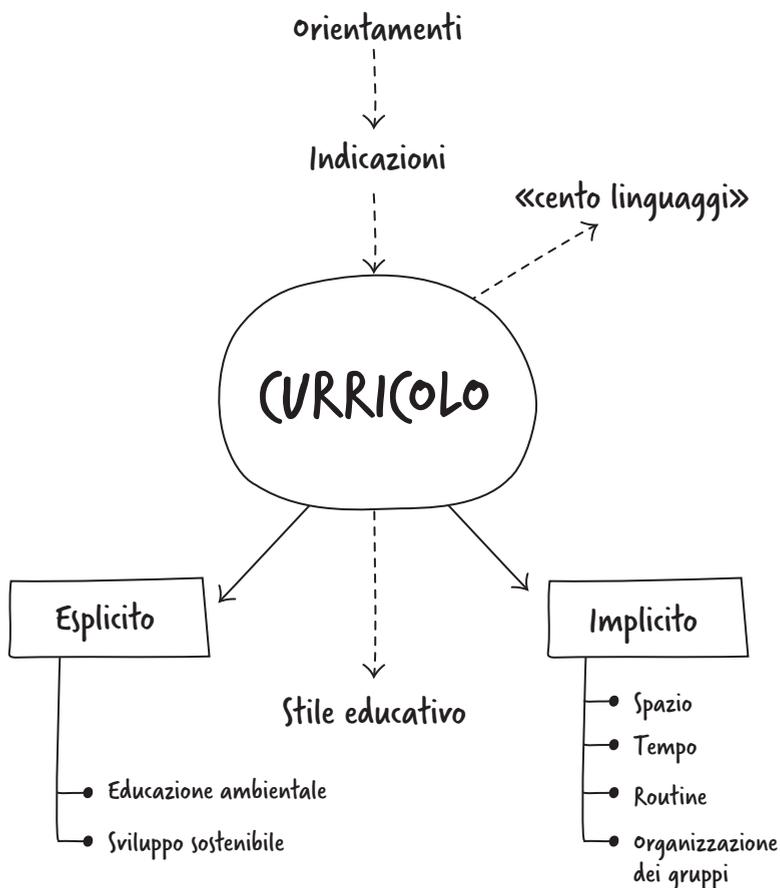
### *Aiutare un gruppo a diventare resiliente*

Una gruppo sezione forte e ricco di risorse sa concretamente sostenere in modo collaborativo strategie didattiche inclusive, talvolta molto impegnative. Gli autori Doll, Zucker e Brehm (2004), che hanno definito il concetto di «classe resiliente», ritengono che un gruppo (classe o sezione) sia resiliente nella misura in cui i suoi componenti:

- si vedano come persone competenti ed efficaci (buon senso di autoefficacia);
- definiscano e si muovano verso obiettivi il più possibile scelti autonomamente (sappiano gestire un buon grado di autodeterminazione delle esperienze);
- si comportino in modo appropriato e adattivo con una minima supervisione da parte dell'adulto (abbiano sviluppato e usino una buona autoregolazione comportamentale);

# IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

(Desirée Rossi; Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini; Dario Ianes e Luigi Tuffanelli)



## Il curriculum: dagli Orientamenti alle Indicazioni

L'iter attraverso il quale la scuola dell'infanzia si afferma come segmento fondativo dell'intero percorso di formazione è scandito anche dalle tappe istituzionali di rinnovo dei testi programmatici. Gli Orientamenti del 1991 hanno certamente contribuito alla valorizzazione della cultura pedagogica istituzionale dedicata all'infanzia, ponendosi come «una sintesi equilibrata dell'evoluzione di questo grado scolastico, sia sul piano culturale, sia su quello organizzativo». In realtà, una delle affermazioni più significative del documento è la definizione del curriculum.

Si legge, infatti, nel testo:

La proposta di linee programmatiche di tipo curricolare si connette al carattere di ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato che la scuola materna assume, mantenendo le sue specifiche caratteristiche relazionali e didattiche.

Per quel che concerne la sua definizione, è suggestiva l'immagine che a suo tempo ha elaborato Sergio Neri, il quale ha descritto il curriculum come un complesso organico con le sembianze di un tetraedro, le cui facce laterali sono rispettivamente costituite dalle finalità educative, dal bambino, dai sistemi simbolico-culturali, che si riflettono sulla base costituita dai campi di esperienza.

Si afferma ancora nel documento:

Gli elementi essenziali del progetto educativo-didattico della scuola materna sono quindi costituiti, in base alla struttura curricolare, dalle finalità educative, dalle dimensioni dello sviluppo e dai sistemi simbolico-culturali. La struttura curricolare si basa sulla stretta interrelazione fra questi elementi costitutivi che, assunti in una coerente concezione educativa, concorrono ad articolare una serie di campi di esperienza educativa verso i quali vanno orientate le attività della scuola.

Per quanto riguarda le finalità educative, è riportata la prima formulazione delle prospettive che oggi ritroviamo riprese e sviluppate nelle Indicazioni nazionali (del 2007 e del 2012) e che concernono la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia, lo sviluppo della competenza, l'avvio alla cittadinanza: esse vengono proposte non come aspetti separati della personalità infantile, ma come elementi che nella loro organicità determinano la dimensione infantile.

In questo senso, l'elemento centrale del curriculum rimane proprio il bambino, che è descritto in tutta la sua splendida complessità: si tratta di un bambino al quale sono riconosciuti tutti i diritti inalienabili, alla vita, alla salute, all'educazione e all'istruzione. La scuola ha il compito di accoglierlo rispettandone l'identità e valorizzandone la cultura personale e l'originalità e diversità; essa deve promuovere la sua innata disponibilità ad apprendere offrendogli tutte le opportunità di formazione di cui ha bisogno:

La personalità infantile va inoltre considerata nel suo essere e nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile

di mente e corpo. Lo sviluppo armonico e integrale di tale personalità implica, pertanto, il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, non materiale, alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni, la flessibilità e l'adattabilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze e di competenze, la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un intenso clima di affettività positiva e gioiosità ludica. (Orientamenti, 1991)

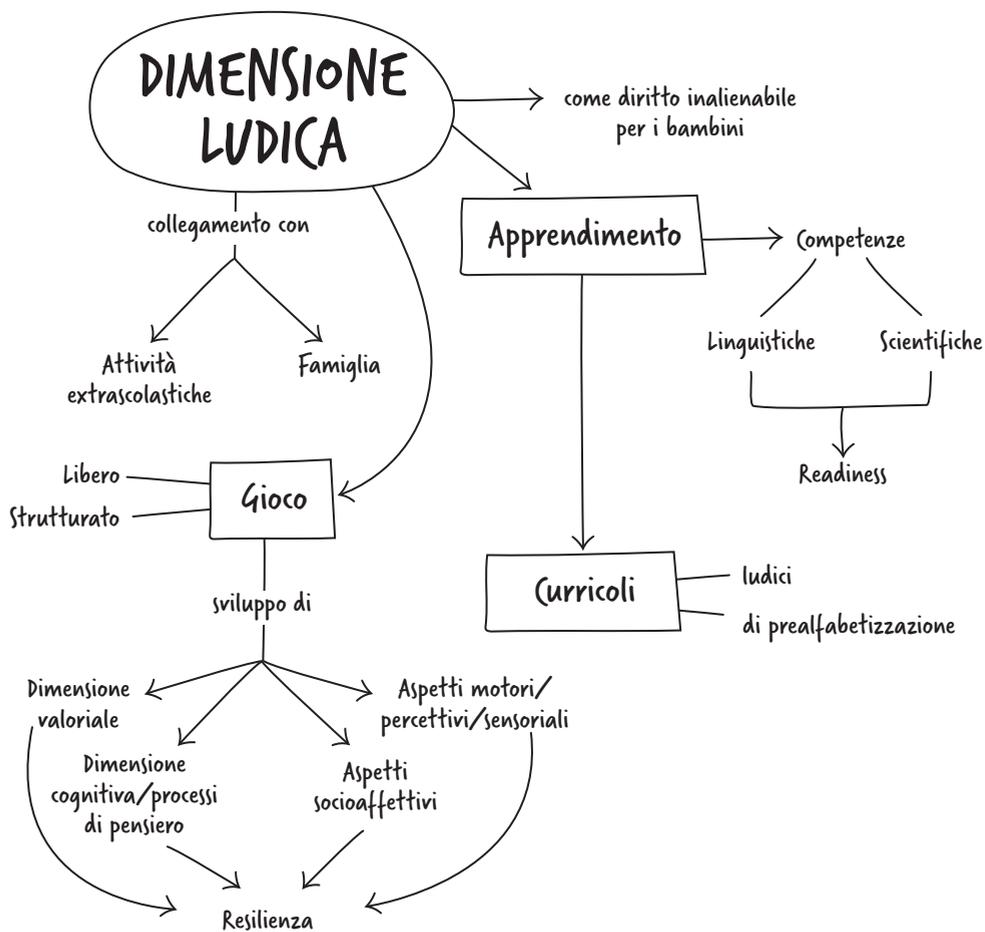
I sistemi simbolico-culturali costituiscono le forme organizzate del sapere adulto; essi riguardano i linguaggi culturali e raccolgono complessi di significati la cui decodificazione avviene attraverso il processo di istruzione. Non si tratta, ovviamente, di forzare i bambini con sterili anticipazioni, ma di organizzare in maniera sistematica le esperienze che essi hanno già effettuato e dare loro un senso. Fondamentale si rivela, allora, la definizione dei campi di esperienza, cioè dei vari ambiti del fare e dell'agire dei bambini, dei settori specifici attraverso i quali viene dato un senso formativo alle loro attività, conferendo significati e sviluppando l'apprendimento. Negli Orientamenti del 1991 se ne propongono sei: il corpo e il movimento; i discorsi e le parole; lo spazio, l'ordine e la misura; le cose, il tempo e la natura; i messaggi, le forme e i media; il sé e l'altro. Si sottolinea che, pur mantenendo ciascun campo i propri tratti distintivi, l'azione formativa svolta dalla scuola non deve perdere di vista l'unitarietà dell'esperienza dei bambini. Il curricolo esplicito della scuola dell'infanzia può essere pienamente realizzato solo se collegato a quello che è il curricolo implicito, richiamato dagli stessi Orientamenti e che è costituito dal modello organizzativo che ciascuna scuola adotta.

Il curricolo implicito può, quindi, essere interpretato come un grande sfondo integratore sul quale si declinano gli stili educativi dei docenti, la predisposizione degli ambienti, la documentazione e l'articolazione dei tempi e degli spazi della giornata scolastica, oltre che le attività stesse dei bambini: tempi, spazi, forme di raggruppamento, documentazione delle attività confluiscono in questo curricolo implicito che fa della scuola dell'infanzia un luogo accogliente e motivante di socializzazione e di apprendimento, una sorta di acquario in cui si rispecchia la cultura professionale e organizzativa dei docenti e delle figure che concorrono a realizzare ambienti educativi di qualità. L'impostazione dei due curricoli, esplicito e implicito, come delineata negli Orientamenti, ha rappresentato un riferimento di diffuso confronto anche per i dirigenti, i docenti, i genitori dei gradi scolastici successivi. (Capaldo e Rondanini, 2004)

Mentre è in atto il processo di modernizzazione e di riforma del nostro sistema scolastico, sul versante più propriamente culturale, nel decennio 1997-2007 si sono susseguiti significativi passaggi in cui si ripropone la centralità della scuola intesa come luogo di studio e di apprendimento.

# LA DIMENSIONE LUDICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: GIOCO, SVILUPPO COGNITIVO E AFFETTIVO

(Paola Ricchiardi e Cristina Coggi)



## Il gioco: un diritto inalienabile per i bambini?<sup>1</sup>

Il gioco è quasi universalmente riconosciuto come un diritto irrinunciabile per la crescita armonica dei bambini (art. 31, Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia, 1989). Si tratta tuttavia di un diritto non sufficientemente tutelato, innanzitutto nei Paesi in via di sviluppo, dove il lavoro minorile, le condizioni di deprivazione, le scarse cure destinate all'infanzia e la povertà in generale rendono prioritaria la soddisfazione dei bisogni primari di sopravvivenza. Anche nei contesti occidentali però il gioco non risulta adeguatamente valorizzato, a causa di fattori multipli variamente incidenti. L'urbanizzazione, ad esempio, ha ridotto significativamente i giochi all'aperto e tradizionali per incrementare quelli sedentari e strutturati. Le preoccupazioni adulte per la sicurezza infantile hanno ulteriormente costretto il gioco in spazi protetti, spesso assai poco sfidanti.

La diminuzione dei membri del nucleo familiare e lo stile educativo centrato sull'individuo hanno limitato le possibilità di trasmissione tra pari della cultura ludica. La pressione alla competitività ha ristretto i tempi di gioco nelle famiglie, preoccupate di far raggiungere ai figli i massimi livelli di riuscita scolastica e di progresso sociale. La diffusione del gioco tecnologico ha inoltre mutato le forme ludiche e passivizzato la fruizione. La pressione mediatica infine ha trasformato i bambini in piccoli consumatori, per un mercato che impone strumenti ludici non sempre in linea con i bisogni reali dei piccoli (Chudacoff, 2007).

Nel contesto socioculturale delineato ci si interroga sul valore intrinseco che ha ancora oggi il gioco e sulle risultanze di ricerca rispetto ai vantaggi dell'attività ludica per lo sviluppo del bambino.

Nel presente capitolo si approfondisce la concezione del gioco diffusa nella cultura contemporanea in Occidente, che contrappone il gioco inteso come momento di svago, alle attività serie di apprendimento. L'adulto tende a fornire ai bambini gli strumenti ludici, senza discuterne criticamente i criteri di scelta, in quanto considerati sostanzialmente poco rilevanti. Si cerca poi di definire, sulla base di ricerche empiriche, le potenzialità del gioco nello sviluppo infantile, che ne giustificano la tutela come diritto fondamentale, e l'opportunità di garantirne la presenza in contesti deprivati, non solo nei Paesi in via di sviluppo, ma anche nelle nostre aree svantaggiate.

## Gioco e apprendimento: due attività a conflitto?

Le attività ludiche vengono percepite spesso come «inutili» e «improduttive», in antitesi con quelle «lavorative» o di «studio». Questo è tanto più vero per il gioco libero, spontaneo, che viene abitualmente ricondotto a pura attività di intrattenimento. Tale concezione è alla base della progressiva riduzione del gioco nei contesti

<sup>1</sup> A. C. Coggi vanno attribuiti i primi sei paragrafi; a P. Ricchiardi i restanti tre.

scolastici ed extrascolastici, dove si è diffusa una crescente preoccupazione per una rapida alfabetizzazione e scolarizzazione.

### *Le scelte della scuola: curricoli ludici e curricoli di prealfabetizzazione*

In diversi Paesi, da anni, nella scuola dell'infanzia, si sono gradualmente affiancate, ai curricoli più tradizionali centrati sul gioco, offerte formative in cui predominano le attività strutturate di tipo scolastico. Tali innovazioni hanno provocato un dibattito e lo sviluppo di ricerche finalizzate a mettere a confronto gli effetti differenziali delle due proposte. In Germania, tali studi si sono sviluppati fin dagli anni Settanta. Una ricerca ampia e significativa ha comparato 50 scuole dell'infanzia orientate al gioco e 50 orientate all'acquisizione precoce di conoscenze scolastiche. Gli esiti hanno mostrato chiaramente che i bambini provenienti dalle scuole incentrate sul gioco ottenevano risultati migliori degli altri in tutte le aree misurate, relative allo sviluppo fisico, emotivo, sociale e cognitivo. Lo studio ha messo in luce che i vantaggi dei curricoli ludici sono particolarmente evidenti con i bambini provenienti da nuclei familiari a basso reddito (Almon, 2003). Per questi il gioco risulta un'esperienza fondamentale, in quanto potenzialmente capace di colmare le carenze linguistiche di base e le lacune derivanti dalla deprivazione di stimoli. Le proposte scolastiche formalizzate suppongono invece spesso strategie di apprendimento e motivazioni superiori a quelle possedute da questi bambini. In uno studio ulteriore, condotto in Michigan negli anni Settanta-Ottanta, si è focalizzata l'attenzione su soggetti provenienti da contesti ad alto rischio per studiare l'efficacia di diverse modalità di prescolarizzazione.

La comparazione è avvenuta tra: curricoli ludici di tipo classico, in scuole dell'infanzia tradizionali (che puntano molto sull'autoregolazione dei bambini nella realizzazione spontanea di giochi cooperativi o solitari), curricoli di prealfabetizzazione, fondati sull'istruzione diretta precoce dei piccoli, e curricoli innovativi centrati sul gioco strutturato mediato dall'insegnante («HighScope»). In questi ultimi il gioco e l'apprendimento non vengono più contrapposti, ma integrati. Il gioco diventa fonte di sviluppo intellettuale, in quanto il focus non è più sui concetti, ma sul metodo di apprendimento e sui processi sottostanti (esplorazione, ragionamento, risoluzione di problemi, creatività).

Nei programmi HighScope l'insegnante ha il compito di stimolare il problem solving al fine di favorire l'apprendimento autentico, e di affiancare il bambino nella scelta delle attività da svolgere. Si è riscontrato che i bambini collocati nei curricoli ludici classici e in quelli innovativi conseguono, nella scuola di base, risultati migliori di quelli dei bambini sottoposti precocemente a programmi di istruzione diretta. Gli studi longitudinali mostrano inoltre che persistono differenze a lungo termine: a 15 anni, i bambini che hanno frequentato una scuola dell'infanzia tradizionale o HighScope, conservano migliori prestazioni cognitive (Schweinhart, Weikart e

Larner, 1986) e a 23 anni (Schweinhart e Weikart, 1997) negli stessi risulta minore l'incidenza della delinquenza, benché si tratti, lo ricordiamo, di soggetti ad alto rischio. Tali esiti sono confermati anche in studi successivi agli anni Novanta, in Florida (Marcon, 1992) e in analisi più recenti (Samuelsson e Johansson, 2006).

Le ricerche, dunque, sembrano sottolineare innanzitutto gli effetti positivi di programmi prescolari di tipo ludico, che agiscono come strumento di protezione dai fattori di rischio. In particolare, si evidenzia l'efficacia di curricoli che costituiscono una mediazione tra i programmi tradizionali, incentrati perlopiù sul gioco autogestito, e quelli di istruzione diretta. Tali percorsi, sviluppati in America a partire dagli anni Sessanta, sembrano più capaci di favorire la *readiness scolastica*, ovvero la maturazione dei requisiti necessari alla riuscita nei primi livelli dell'istruzione. Tra i principali ricordiamo il sopracitato HighScope Perry Preschool (Epstein, 2007) e l'Abecedarian Program, avviato a Chapel Hill (Nord Carolina) nel 1972 (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal e Ramey, 2001). La ricerca ha evidenziato l'efficacia a lungo termine di tali proposte, nel contrastare la dispersione precoce nei contesti deprivati, nel favorire il completamento delle scuole secondarie e la piena integrazione lavorativa. Chi ha seguito tali programmi, presenta una posizione lavorativa mediamente meglio retribuita, un minor coinvolgimento in attività delinquenziali, un minor rischio di dipendenza da stupefacenti e una minor incidenza di gravidanze precoci (Schweinhart, Montie, Xiang e Barnett, 2005). Tali esiti attestano dunque l'efficacia dei curricoli che coniugano gioco e apprendimento nel favorire la maturazione personale e l'equilibrio emotivo dei soggetti coinvolti dalla sperimentazione.

Una conferma indiretta si trova negli studi che mostrano i limiti, al contrario, dei curricoli che puntano a un'alfabetizzazione precoce. Queste ricerche evidenziano che tali programmi garantiscono spesso ai loro alunni esiti di eccellenza nei test scolastici d'ingresso, riferiti ai primi elementi di letto-scrittura. A lungo termine però tali risultati abitualmente non si mantengono, in quanto coloro che, grazie ai curricoli ludici, hanno sviluppato maggiore stabilità emotiva, motivazione verso la conoscenza e capacità di autoregolazione, riescono in breve tempo a raggiungere e superare i compagni che possedevano già conoscenze specifiche di tipo scolastico (Bergen, 2002). Tali ricerche confermano dunque che, per favorire il successo scolastico, non occorre anticipare e incrementare i contenuti da proporre ai bambini. È necessario piuttosto stimolare gradualmente lo sviluppo dei piccoli, perché le loro strutture cognitive siano in grado di elaborare in maniera significativa i contenuti proposti, conservando il piacere di apprendere. Si tratta inoltre di favorire una crescita sana in tutte le dimensioni, compresa la sfera emotiva, che prevede l'autoregolazione e una stima realistica di sé. I curricoli ludici, con la mediazione adulta, sembrano essere i più adeguati per rispettare queste esigenze. Il gioco è infatti un contesto privilegiato per favorire lo sviluppo progressivo di competenze cognitive e socioemozionali, indispensabili anche per il successo scolastico.

### *Gioco e apprendimento: due attività integrate*

La concezione che contrappone gioco e apprendimento interpreta l'attività ludica come azione spontanea, libera e creatrice, e l'apprendimento come attività di istruzione diretta dell'adulto. Le ricerche sui curricoli prescolastici hanno evidenziato invece, come abbiamo visto, la necessità di integrare le due attività. Se il gioco viene concepito come un'esperienza di costruzione di significati e valori attraverso l'interazione sociale e con gli oggetti, e l'apprendimento viene definito una costruzione di significati a partire dalle esperienze effettuate nel mondo reale (Samuelsson e Johansson, 2006), è evidente come l'uno sia imprescindibile dall'altro. Il gioco fornisce uno spazio di apprendimento, da un lato, e l'apprendimento significativo nei bambini, soprattutto se piccoli, non può avvenire senza un'esplorazione e sperimentazione diretta, che acquisisca i connotati ludici. Il gioco consente infatti di costruire conoscenze, coniugando le informazioni ricavate dal contesto ludico con la propria esperienza, e di formarsi opinioni proprie. Si apre dunque un nuovo interrogativo: ci si può domandare se tutti gli strumenti ludici siano ugualmente significativi per favorire l'apprendimento o se alcuni siano più efficaci di altri.

### **Tutte le forme di gioco hanno lo stesso valore per l'apprendimento?**

I bambini apprendono per imitazione, ascoltando, sperimentando per prove ed errori, riflettendo e comunicando. Tali azioni si svolgono abitualmente nel gioco. Gioco e apprendimento, come si è visto, sono dunque fortemente connessi, almeno per i bambini. La ricerca ha evidenziato però differenze specifiche tra tipologie di gioco differenti.

### *Gioco libero vs gioco strutturato*

Alcuni studi ritengono che sia indispensabile lasciare che i bambini dedichino il loro tempo prevalentemente al *gioco libero*, definalizzato, senza l'intervento dell'adulto. Tali ricerche hanno analizzato il gioco spontaneo in forme multiple, evidenziandone l'efficacia nello sviluppo di importanti competenze, tra cui spicca l'autoregolazione. Le stesse mettono in luce però che tali attività devono avere spazi e tempi adeguati. Alcuni studi hanno messo in evidenza, ad esempio, che il tempo del gioco libero non può essere inferiore ai 45-60 minuti, perché altrimenti diventa molto difficile per i piccoli riuscire a organizzare un'attività ludica complessa e portarla a termine (Hewes, 2006).

Altri studi, al contrario, esaltano il valore del *gioco strutturato*, mediato dall'adulto in maniera consapevole e mirato all'apprendimento («imparare giocando»). Secondo queste ricerche, l'adulto-educatore viene ad assumere un ruolo centrale nel gioco infantile, se è capace di scegliere in maniera finalizzata i materiali e le attività

da svolgere e se è in grado di strutturare adeguatamente il setting. Tale posizione è stata però ampiamente criticata dai sostenitori del gioco libero, preoccupati di non snaturare l'attività ludica e di non inficiare la motivazione intrinseca che la caratterizza, imponendo esigenze adultistiche (Canning, 2007). A tali obiezioni, coloro che optano per il gioco strutturato rispondono che non tutti i giochi hanno lo stesso valore educativo e lo stesso potere di sviluppo armonico del minore. Affermano, al contrario, che esistono giochi più efficaci di altri nel favorire la maturazione di specifiche competenze, e che la responsabilità di promuovere le attività ludiche in modo finalizzato debba essere attribuita all'adulto. Sostengono inoltre che il coinvolgimento adulto valorizza indirettamente l'attività ludica, e può aiutare il bambino ad arricchire e sistematizzare gli apprendimenti. Quando l'adulto gioca con i bambini, questi restano attenti più a lungo e realizzano attività via via più complesse. Alcuni studi mettono in luce inoltre che gli apprendimenti ottenuti attraverso l'imitazione dell'adulto nel contesto ludico vengono poi spontaneamente trasferiti ad altri contesti, anche una volta che i bambini vengono lasciati liberi di giocare in autonomia (Yang, Sidman e Bushnell, 2010). Tali ricerche superano la preoccupazione di non snaturare il gioco infantile, ritenendo che l'esigenza non sia di eliminare l'intrusione adulta, ma di lasciare al gioco le sue caratteristiche fondamentali: la sfida, il divertimento, la possibilità creativa, l'adattamento ai tempi di attenzione del bambino e alle difficoltà che è in grado di affrontare. Va dunque approfondita la modalità di regolazione che viene assunta dall'adulto.

### *Ruolo dell'adulto*

Vi sono attività ludiche in cui adulto e bambino risultano totalmente coinvolti nel processo, senza che l'educatore svolga funzioni di facilitazione dell'apprendimento. In altre situazioni la mediazione dell'adulto coniuga gli obiettivi di apprendimento con le esigenze ludiche del piccolo, e gli lascia la libertà di scelta e la possibilità di esercitare la propria capacità critica e creativa. Vi sono invece attività coordinate dall'insegnante, in cui l'obiettivo di apprendimento è prevaricante sul ludico: l'adulto impone i suoi tempi e modi, e obbliga il bambino ad assumere regole che non sono quelle sue, spegnendo progressivamente la creatività e la motivazione intrinseca. Queste ultime forme, «falsamente ludiche», danneggiano il gioco stesso, impoverendolo e facendolo diventare un mero tramite per raggiungere obiettivi ritenuti più rilevanti. Il gioco si coniuga con l'apprendimento dunque quando l'insegnante o il genitore, individuati gli obiettivi educativi a cui tendere, orienta progressivamente i bambini, rispettandone la centralità. Perché il gioco sia motivante, occorre che l'esperienza dei piccoli sia il punto di partenza e che i materiali siano legati agli interessi degli stessi, stimolandone l'esplorazione e il bisogno innato di apprendere (Kagan, Scott-Little e Frelow, 2003). Conservare la flessibilità dell'azione ludica, la possibilità di realizzazione in diversi modi, l'opportunità di scelta e la simultaneità dei processi è condizione indispensabile perché il gioco resti tale, anche con l'intervento dell'adulto.

Esso deve dunque rimanere intrinsecamente motivato e incentrato sui processi più che sui prodotti, non letterale, non costretto da regole esterne rigide, caratterizzato dal coinvolgimento attivo dei bambini e aperto a sviluppi anche imprevisi (Rubin, Fein e Vandenberg, 1983). L'adulto viene dunque a ricoprire perlopiù il ruolo di facilitatore dei processi, di promotore ludico, predisponendo materiali e tempi adatti al gioco, e incoraggiando l'iniziativa, la curiosità, l'attenzione, l'autoregolazione e in generale l'amore per l'apprendimento. In questa concezione l'insegnante o il genitore diventa fondamentale, come si è detto, soprattutto nel creare il setting di esperienze, e nel facilitare la costruzione di conoscenze spontanee nel gioco. L'interazione e il dialogo consentono inoltre al bambino di incrementare la sua sensibilità nell'esplorazione e di sistematizzare ciò che intuisce. L'adulto diventa così un tramite con il mondo. L'educatore può incoraggiare l'avvio del gioco, favorendo il coinvolgimento emotivo dei partecipanti, imitando i bambini in maniera da fungere da specchio, incrementando la comunicazione e la verbalizzazione che accompagnano le attività. Interventi di gioco strutturato, secondo alcuni studi di meta-analisi, sono in grado di supportare anche bambini con gravi deficit, grazie al potere di insegnamento, di abreazione di esperienze emotive traumatiche e di costruzione di rapporti sani (Reddy, Files-Hall e Schaefer, 2005).

Risulta inoltre evidente, da ricerche recenti, l'importanza di non contrapporre, ma di integrare il gioco guidato con il gioco libero. Una parte del gioco dev'essere lasciata alla libera gestione del bambino, affinché possa organizzarsi autonomamente nella realizzazione delle attività ludiche (Ginsburg, 2007), mentre l'altra può essere efficacemente accompagnata da un adulto attento.

Entrambe le forme del gioco, quella diretta e quella libera, concorrono al pieno sviluppo infantile. Lo spazio che deve essere lasciato a ciascuna varia però anche a seconda delle condizioni e delle specifiche esigenze del bambino.

Ad esempio, i bambini iperstimolati necessitano di spazi di gioco libero e di socializzazione, più dei soggetti ipostimolati. Questi ultimi, abitualmente poveri di esperienze ludiche e provenienti da contesti a rischio, sembrano invece trarre ampio vantaggio da interventi strutturati di potenziamento di tipo ludico, da affiancare, anche in questo caso, a un necessario spazio per il gioco libero (Ackerman e Barnett, 2005).

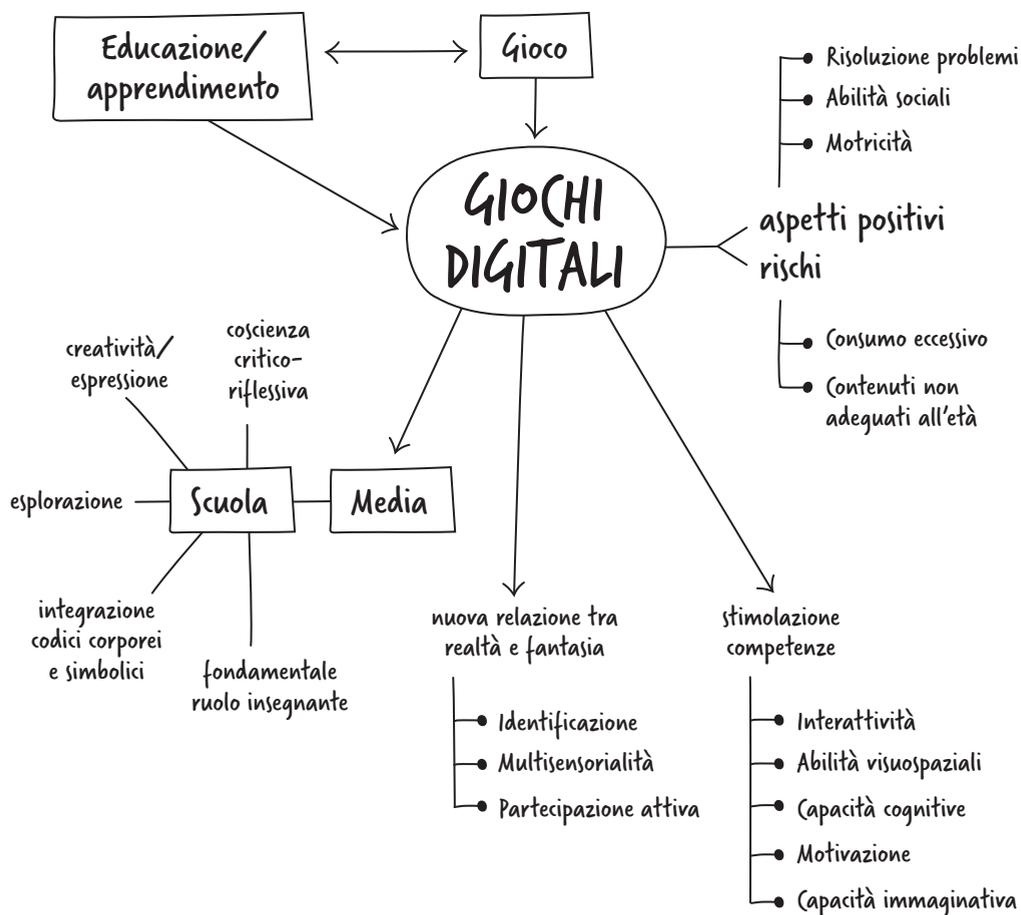
In entrambi i casi si pone il problema di quali siano gli strumenti ludici più adeguati.

## **Gioco e sviluppo della readiness**

Una volta accertato il legame stretto tra gioco e apprendimento, alcuni filoni di studio si sono focalizzati sui benefici specifici dei programmi ludici. In particolare sono state approfondite, per i più piccoli, le ricadute delle attività di gioco strutturato sulla *readiness* scolastica, ovvero sull'acquisizione dei prerequisiti per l'ingresso nella scuola di base.

# L'USO EDUCATIVO DEI MEDIA E DEI GIOCHI DIGITALI

(Beate Weyland)



## Giocare nell'era digitale

Nella società attuale il gioco sta attraversando un momento fortunato. Nuove forme di gioco coinvolgono bambini, ragazzi e adulti soprattutto attraverso l'impiego del computer e di internet.

Si è sviluppato un fenomeno in cui l'educazione si coniuga con il gioco a computer: è nato l'*edutainment*, che nasce dalla fusione di *educational* (educativo) ed *entertainment* (intrattenimento). Si riferisce alla produzione multimediale i cui obiettivi si collocano tra educazione e gioco. Il neologismo esprime il principio dell'imparare giocando o, se si vuole, *play to learn, learn to play* e si riferisce a programmi sempre più intuitivi e facili da usare, che tengono conto di principi ergonomici: alleggerire lo sforzo dell'utente a favore del gioco. L'*edutainment* è generalmente riferito ad applicazioni ludiche, concepite anche come giochi online, che stimolano l'interazione e la partecipazione attiva (Infante, 2000).

Molti dei giochi spontanei dei bambini consistono nel «fare finta che» e nell'esercitare con la fantasia ruoli o situazioni della realtà per comprenderle e interpretarle.

La parola e il gioco sono stati nella storia dell'uomo una delle forme di realtà virtuale che hanno permesso di produrre la narrazione e l'origine dell'autocoscienza. Il linguaggio è una tecnologia che ha permesso all'uomo di parlare a se stesso, di pensarsi, di sperimentare e capire la differenza tra le parole «interne» del pensiero e la realtà. Anche quando leggiamo un romanzo sospendiamo la realtà ed entriamo nel mondo immaginario dello scrittore. Allo stesso modo giocare è un modo di simulare la realtà e di farla propria interpretandola.

I videogiochi<sup>1</sup> hanno una capacità straordinaria di coinvolgimento e di introduzione in una dimensione dove la distinzione tra realtà e finzione è molto labile e offrono la possibilità di elaborare rapporti nuovi tra il giocatore e la realtà. I personaggi di un racconto, di un film o di un fumetto diventano esperienze dell'interiorità del soggetto, che si possono interpretare, ma rimangono in parte anche una realtà esterna. Nei videogiochi invece il giocatore è indotto a considerare concreto e vivo il personaggio virtuale di cui può modificare le azioni e per questo è più facile l'identificazione. C'è una differenza sostanziale tra i videogiochi e gli altri media: nei primi l'intrattenimento comprende anche la partecipazione attiva allo spettacolo (Pecchinenda, 2003).

I videogiochi offrono una grande opportunità all'educazione perché

rappresentano una grande rivoluzione epistemologica, da molti punti di vista. Prima di tutto perché consentono al soggetto di stare in un rapporto con le situazioni, di stare in un rapporto multisensoriale, in secondo luogo perché creano una rete di condivisione, di socialità, creano intelligenza collettiva. I bambini si scambiano le soluzioni dei videogiochi, leggono le riviste in cui queste soluzioni

<sup>1</sup> Nelle pagine seguenti verrà utilizzato per semplicità il termine «videogioco» per riferirsi ad app, giochi elettronici, giochi online, software didattici. [NdR]

poi vengono pubblicate, fanno gruppo, fanno coscienza, fanno conoscenza. Io credo che il futuro della didattica sia di assumere il videogioco come matrice per l'insegnamento. (Maragliano, 1996)

Secondo Antinucci (1999), che ipotizza che i videogiochi possano essere utili strumenti di insegnamento e apprendimento, esiste una corrispondenza tra le tipologie dei videogiochi e i giochi tradizionali:

- la prima tipologia è quella che viene definita di *coordinazione senso-motoria*, in cui l'azione di gioco è la reazione alle percezioni sensoriali fornite dalla macchina e che corrisponde ai giochi da cortile di un tempo;
- la seconda è quella dei videogiochi *d'avventura e di fantasia*, dove il giocatore può identificarsi con il personaggio: questa categoria corrisponde ai racconti delle favole;
- la terza è quella dei videogiochi di *strategia*, dove le informazioni che il giocatore raccoglie dall'ambiente di gioco sono utilizzate per prendere decisioni, per agire nella realtà simulata e che corrispondono ai giochi da tavolo.

Alle tre tipologie corrispondono anche alcune fasi dello sviluppo descritte da Piaget (1967): quella senso-motoria, quella simbolica e quella delle operazioni logiche. I giochi che non rientrano nelle tre categorie sono il frutto di combinazioni tra queste.

Secondo l'autore i videogiochi potrebbero essere usati come mezzi per l'apprendimento di abilità generali, ma anche per apprendere specifici contenuti.

Il modo di insegnare a scuola è ancora molto tradizionale e si basa soprattutto sull'uso della parola orale, sulla spiegazione dell'insegnante o su quella scritta del libro di testo. È il metodo simbolico-ricostruttivo, astratto, che viene dalla cultura della lingua stampata e che implica la ricostruzione del significato delle parole e la loro traduzione nei fatti. Con i videogiochi invece tutto sarebbe più semplice, perché l'apprendimento deriverebbe dall'esperienza dell'interazione con lo scenario di gioco e sarebbe facilitato dal divertimento. Questo tipo di apprendimento percettivo-motorio è più spontaneo e naturale e può essere paragonato a quello delle botteghe artigianali di un tempo, dove i giovani imparavano seguendo e osservando il maestro e facendo (Antinucci, 1999).

### *Videogiocare per imparare*

Esiste una fondamentale analogia tra media come la televisione, i videogiochi e il cinema: sono tecnologie che permettono di vedere azioni in movimento su uno schermo e favoriscono la conservazione nella mente di un numero maggiore di informazioni e di azioni rispetto a un'immagine statica o a un testo. Tra una storia letta e un racconto animato esiste una differenza di ricchezza, di memorizzazione e di informazione a vantaggio della seconda modalità, perché il racconto animato esplicita le azioni, mentre nella lettura queste rimangono implicite. Un racconto

scritto segue una logica causale e lineare, mentre nelle scene complesse, come quelle proposte dalla televisione e dai videogiochi, sono coinvolti processi paralleli e seriali.

Una serie di studi testimonia che il videogiocare stimola una serie di competenze di base nel bambino.

### L'interattività

Con i videogiochi è possibile una dinamicità visiva analoga a quella della televisione e del cinema, ma esiste anche la possibilità dell'interattività e della programmabilità, cioè della partecipazione attiva al modificarsi e svilupparsi delle rappresentazioni.

Greenfield (2001) ha intervistato alcuni bambini riguardo alla differenza tra videogiochi e televisione che mettono in evidenza la soddisfazione di poter interagire, quando giocano con il computer o con il tablet, di poter essere attivi personalmente e di determinare quello che succederà. L'interazione diventa la caratteristica più importante dei videogiochi, oggi in generale delle tecnologie dello schermo. Ormai questo tipo di interazione diventa sempre più intuitiva e quasi fisica, se pensiamo al proliferare degli schermi *touch screen*, delle consolle come PlayStation e Wii, che consentono una sorta di digitalizzazione dei nostri movimenti che si associa a modelli di movimento sportivo, ecc. Ci si muove sempre di più verso una tecnologia tattile, in cui l'interazione diventa intuitiva e pressoché spontanea.

### Le abilità visuo-spaziali

Le abilità visuo-spaziali si riferiscono alla capacità di integrare le informazioni che provengono dallo spazio percettivo per poter organizzare e utilizzare il materiale proposto per svolgere adeguatamente un compito.

Il bambino con scarse abilità visuo-spaziali presenterà così difficoltà a organizzare e strutturare lo spazio del foglio che ha davanti, a copiare figure orientate in maniera diversa, a organizzare il materiale che gli proponiamo. Queste difficoltà si riscontreranno anche nell'orientamento nello spazio fisico. Le abilità visuo-spaziali inoltre sono implicate in molti compiti pratico-strumentali della vita quotidiana.

Esiste un'ampia gamma di iniziative e di proposte che sostengono l'utilizzo dei videogiochi per migliorare le capacità visuo-spaziali, anche dei bambini con ritardi cognitivi.

L'introduzione della grafica tridimensionale nei videogiochi, ad esempio, non ha solo permesso un aumento del realismo, ma anche di incrementare le opzioni di interazione proposte al giocatore e ha modificato sostanzialmente le ricadute cognitive dell'utilizzo di videogiochi. In letteratura solitamente si concepisce il videogioco come un prodotto puramente «iconico», cioè basato primariamente sulle immagini. Questo è senz'altro vero, però la grafica 3D presente nei videogiochi ha la capacità di «rompere lo schermo» e proporre degli ambienti immersivi nei quali il giocatore percepisce le forme sul monitor come se fossero reali, e in questo senso va a toccare anche il sistema «attivo». Se il videogioco ha inoltre delle sezioni o delle parti nelle

quali è presente testo in forma scritta (è il caso soprattutto dei giochi d'avventura o di ruolo), avremo anche un'attivazione del sistema «simbolico».

Il maggior effetto dei videogiochi tridimensionali si ha nel campo delle competenze visuo-spaziali, cioè quell'insieme di abilità che permettono alle persone di raffigurarsi mentalmente uno spazio virtuale e di trasformare rapidamente gli oggetti tramite rotazioni e modificazioni. L'uso abituale dei videogiochi permette di migliorare sensibilmente queste abilità.

### Le capacità cognitive

Notoriamente i videogiochi richiedono una buona prontezza di riflessi e di coordinazione oculo-manuale, ciò a volte induce genitori e insegnanti a sottovalutare gli altri processi mentali coinvolti e attivati. Secondo la teoria di Piaget (1967) le capacità senso-motorie rappresentano il fondamento dei successivi stadi di sviluppo del pensiero. In realtà le capacità implicate nei videogiochi sono molto più complesse: occorre avere capacità di osservazione, velocità, coordinamento e capacità intuitive. Si sviluppano inoltre capacità logiche complesse, perché le regole del gioco non sono spiegate, ma devono essere scoperte e capite. La tesi che sostiene la ricchezza dei processi cognitivi che si attivano durante l'uso è anche confermata da diversi studi (Antonietti, Rasi e Underwood, 2002; Goldstein, 2003; Tanoni, 2003) che indicano chiaramente lo sviluppo della capacità di svolgere contemporaneamente e correttamente più compiti.

### La motivazione

I videogiochi, secondo diversi autori (Malone e Lepper 1997; Cocconi e Salzillo, 2001), hanno caratteristiche tali che mantengono il giocatore on task, sul compito, attraggono e conservano viva l'attenzione, soprattutto quelli che hanno una grafica migliore ed effetti sonori particolari, che implicano velocità d'azione e che presentano casualità di sviluppo delle situazioni.

Si può parlare di sette categorie motivazionali correlate con i videogiochi, le prime cinque individuali: la sfida, la curiosità, il controllo, la fantasia, la competizione; le altre due interpersonali: la cooperazione e il riconoscimento.

I videogiochi sono tanto più interessanti quanto più stimolano la fantasia e offrono feedback continui per mantenere alto l'interesse e verificare l'utilità delle strategie adottate.

I processi di identificazione con i personaggi del gioco possono soddisfare esigenze emotive e la partecipazione di più giocatori sviluppa non solo la competizione, ma anche strategie di collaborazione.

Vi sono anche altri fattori determinanti: il divertimento, che promuove disponibilità; la varietà delle tipologie e modalità di gioco; la tolleranza dell'errore che nel gioco non ha gravi conseguenze, non abbassa la stima di sé e quindi rende più perseveranti; il feedback, che aiuta i giocatori a correggere le strategie di gioco e gli errori.

## La capacità immaginativa

I videogiochi, soprattutto quelli d'avventura, sviluppano al massimo le capacità di reazione agli stimoli esterni, la capacità di far finta e la fantasia. L'identificazione con il personaggio è un elemento fondamentale del meccanismo di attrazione, perché suscita emozioni, appaga desideri e scarica pulsioni.

Una ricerca (Bartolomeo et al., 2004) ha cercato di verificare se i bambini sono in grado di rappresentare in forma narrativa i videogiochi che utilizzano. Sono stati intervistati 54 bambini della terza, quarta e quinta classe della primaria ai quali è stato chiesto di raccontare il videogioco preferito, come se lo raccontassero a un amico. Si è visto che i bambini, maturate le competenze narrative, erano in grado di applicarle ai videogiochi, raccontando storie anche nei casi in cui il videogioco richiedeva un'esecuzione prevalentemente motoria. Quindi i bambini mentre giocano elaborano degli schemi, proprio come se vedessero un film, individuando i personaggi, gli ambienti, le scene, le azioni, che memorizzano e possono utilizzare quando viene loro richiesto.

Altre ricerche dimostrano che la capacità immaginativa è maggiormente stimolata dall'ascolto di narrazioni piuttosto che dalla visione (Di Nuovo e Iudica, 2005). L'ipotesi che un prolungato uso di televisione e videogiochi inibisca la capacità di visualizzazione e di elaborazione autonoma di immagini viene confermata da questi studi, ma una variabile sembra più importante e significativa delle altre: il livello culturale del contesto di provenienza. Le abilità percettive visuo-spaziali non sono solo influenzate, a parità di livello sociale di provenienza, dal maggiore o minore uso dei mezzi visivi. La memoria invece risulta altamente correlata al rendimento scolastico, mentre ininfluente risulta la quantità di tempo dedicato a TV e videogiochi. Il loro utilizzo intenso riduce la capacità di produzione ed elaborazione di immagini mentali, mentre non incide sul rendimento scolastico, perché la scuola si basa su abilità di tipo verbale.

L'idea di insegnanti e educatori che televisione e videogiochi riducano le capacità scolastiche risulta una tesi infondata. Piuttosto le migliaia di applicazioni multimediali utilizzate per il recupero dell'apprendimento dimostrano che c'è modo e modo di approcciare le tecnologie: «Sono il contenuto e la finalizzazione di questi mezzi e non l'uso più o meno prolungato a fare la differenza» (Robinson e Sargent, 2005).

## *I videogiochi fanno bene ai bambini?*

### Effetti positivi

Diverse ricerche confermano che i videogiochi non solo non fanno male, ma addirittura hanno effetti benefici sulla mente.

Ad esempio l'università di Fordham ha stabilito che i videogiochi aiutano gli alunni a migliorare nella risoluzione dei problemi e che addirittura viene migliorata l'interazione sociale grazie a una maggiore capacità di risolvere i conflitti e una maggiore disponibilità ad aiutare gli altri.