



CITTÀ DI IMOLA

MEDAGLIA D'ORO AL VALORE MILITARE PER ATTIVITA' PARTIGIANA

SERVIZIO INFANZIA

Piano dell'offerta formativa

delle scuole dell'infanzia

del Comune di Imola

Imola, dicembre 2014

Indice generale

Nota introduttiva.....	3
1. Cosa si deve intendere per Piano dell'Offerta Formativa.....	4
2. I principi fondativi del POF delle scuole dell'infanzia del Comune di Imola (la Vision istituzionale.....	5
2.1. Il rispetto dei diritti di ciascun bambino.....	6
2.1.1 Diritti e doveri. Potere e responsabilità.....	8
2.1.2 Contesti di fruizione potenziale dei diritti.....	8
2.2 La scuola inclusiva.....	9
2.3 La partecipazione.....	9
2.4 La scuola di qualità.....	10
3. Le scelte strategiche adottate dalle scuole dell'infanzia del Comune di Imola (la Mission istituzionale.....	12
B. Parte gestionale (operativa).....	13
4. Organizzazione generale delle scuole dell'infanzia del comune di Imola.....	13
4.1. Le sezioni di bambini di età non omogenea.....	13
4.2 Composizione e formazione delle sezioni.....	15
4.3 Il processo di inserimento dei neo iscritti.....	16
4.4. L'orario di fruizione della scuola.....	18
4.5. Il diritto al riposo.....	20

Prima sezione

Nota introduttiva.

Il presente documento costituisce solo una parte del nuovo Piano dell'Offerta Formativa (POF) delle scuole dell'infanzia del Comune di Imola, in fase di elaborazione.

Sebbene il POF attualmente in vigore risalga solo al 2010, sono intervenuti nel frattempo diversi cambiamenti, sia di tipo culturale generale, sia nelle scelte organizzative delle scuole comunali e nella migliore formulazione delle basi teoriche e metodologiche su cui si fondano, tanto da rendere necessaria una riedizione.

Inoltre, la pubblicazione della nuova Carta dei Servizi, a novembre 2014, rende ancor più urgente una nuova stesura del POF, per quel che riguarda i principi, l'organizzazione pedagogica, la partecipazione della famiglia e l'inclusione dei bambini, nel pieno rispetto dei loro diritti.

Di contro, dal punto di vista didattico (e, di conseguenza, dal punto di vista della valutazione della qualità educativa), le scuole dell'infanzia del Comune di Imola si trovano in una fase di transizione, dopo l'adesione alla rete nazionale di scuole "Senza Zaino, per una scuola comunità", avvenuta nel novembre 2013, con il relativo percorso di formazione che è attualmente in essere e sarà terminato non prima della fine dell'anno scolastico 2015/2016.

Voler forzare la ristesura della parte didattica del POF in modo innaturale solo per avere un documento formalmente completo pare una scelta che renderebbe il documento poco rilevante. D'altra parte, attendere quasi due anni che tutto sia concluso per varare un documento completo e significativo ci espone ad un periodo di transizione che può ingenerare non pochi equivoci, tanto nei fruitori, che nel personale docente, soprattutto relativamente agli aspetti dell'organizzazione pedagogica e delle conseguenti scelte.

La soluzione di compromesso adottata è, quindi, quella di pubblicare subito la sola parte del nuovo POF che riguarda i principi, l'organizzazione pedagogica, la partecipazione delle famiglie e l'inclusione dei bambini, mantenendo, per quel che riguarda la didattica, la validità dell'impostazione presente nel POF del 2010, laddove applicabile e non in contraddizione con il presente documento o con la nuova Carta dei Servizi. Tutte le operazioni che tengono conto della complessità del reale hanno sicuramente dei limiti in termini di approssimazione, di parziale indeterminazione e di minore rigore sistematico, ma hanno anche il pregio di restare saldamente ancorate alla realtà e di non lasciare dei vuoti di orientamento e di riferimento per troppo tempo.

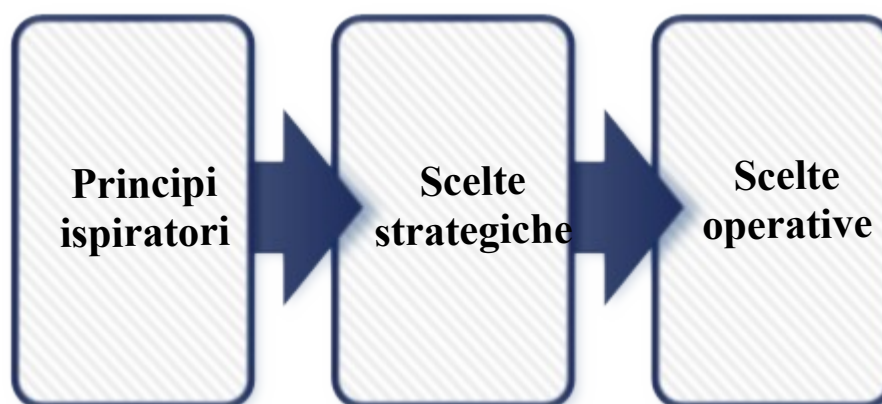
A. Parte generale.

1. Cosa si deve intendere per Piano dell'Offerta Formativa

Il Piano dell'Offerta Formativa non è un mero elenco di attività e di proposte concrete di tipo organizzativo ed educativo che la scuola fa ai bambini e di cui informa le famiglie, quanto piuttosto un modello di riferimento in grado di dare coerenza alla vita scolastica, di operare delle scelte consapevoli tra diverse opzioni e di poterne valutare la pertinenza e la qualità sulla base 1) della loro aderenza ai principi generali che vengono esplicitamente adottati; 2) dei risultati ottenuti nel contribuire allo sviluppo armonico di ciascun bambino/a.

Un piano formativo, quindi, non può che procedere esplicitando prima di tutto a quali principi intende ispirarsi, quali scelte strategiche di tipo organizzativo ed educativo vengono, di conseguenza, adottate e, infine, come si struttura, fenomenicamente, la vita quotidiana nella scuola. A nostro avviso, qualunque altra strada porterebbe a confondere i fini con i mezzi e non permetterebbe, da parte delle famiglie, una scelta consapevole della scuola e la possibilità di partecipare attivamente all'implementazione del progetto complessivo, una possibilità che è una componente importante dell'offerta delle scuole del Comune di Imola.

Riassumendo, il Piano dell'Offerta Formativa ha una sua struttura gerarchica, che è la seguente.



Anche in riferimento a tale schema generale, vi sono molte impostazioni formative alternative che possono essere legittimamente adottate o a cui i genitori possono legittimamente aspirare, scegliendo tra gestori diversi, che nell'ambito della scuola dell'infanzia sono molteplici. È corretto, quindi, che il

Comune di Imola, in quanto gestore di otto scuole dell'infanzia (pari a circa il 33% dell'offerta sul territorio), non solo adotti un modello generale di POF univoco per tutte, ma lo rende anche esplicito e comprensibile per la potenziale utenza, sottolineandone le peculiarità.

2. I principi fondativi del POF delle scuole dell'infanzia del Comune di Imola (la *Vision* istituzionale¹).

Le scuole dell'infanzia del Comune di Imola, intese come sistema e non come somma di scuole, poggiano su un solo principio di carattere generale, che è declinato in tre sotto-principi, specifici per la scuola:



Sinteticamente, solo una scuola che rispetta pienamente i diritti dei bambini può garantire un'efficace formazione e una crescita armonica del bambino; solo una scuola veramente inclusiva, partecipata e di qualità può candidarsi al difficile compito di rispettare veramente i diritti di ogni bambino.

¹ Il termine “**VISION**”, nella gestione organizzativa di qualunque impresa pubblica e privata, con o senza scopo di lucro, viene utilizzato nell’ambito della gestione strategica per indicare la proiezione di uno scenario che la struttura di responsabilità dell’impresa stessa vuole “vedere” nel futuro e che rispecchia i suoi valori, i suoi ideali e le sue aspirazioni generali.

Questo principio, nella declaratoria analitica successiva, costituisce la parte non negoziabile del modello di scuola dell'infanzia adottato dal Comune di Imola.

2.1. Il rispetto dei diritti di ciascun bambino

Il testo di riferimento per i diritti dei bambini è la Convenzione ONU di New York del 1989: a tale dispositivo di diritto internazionale devono attenersi tutti gli adulti, sia coloro che lavorano a vario titolo nella scuola, sia i genitori.

Il rispetto dei diritti dei bambini viene spesso dato per scontato nei Paesi sviluppati come il nostro, a volte in chiara contrapposizione ai paesi in via di sviluppo che non li rispetterebbero, ma è necessario che non si sottovalutino due aspetti:

- I bambini non possono fare sciopero, non votano e non possono costituirsi in gruppi autonomi di pressione, per cui non possono difendere direttamente i loro diritti, compito che spetta alla società degli adulti nelle sue diverse articolazioni. Nessun adulto accetterebbe di delegare in toto ad altri la tutela dei propri diritti, indipendentemente dalla fiducia che si può avere in costoro, ma i bambini sono obbligati a farlo: ciò comporta una grande responsabilità - sia etica che giuridica - in capo a coloro che si occupano di educazione.
- I diritti dei bambini sono superordinati a quelli degli adulti, in tutte le numerose circostanze in cui sono in conflitto. La stessa Convenzione lo sancisce all'art. 3, consapevole che si tratti di un problema non trascurabile.

Se consideriamo insieme i precedenti punti, gli adulti si trovano nell'evidente paradosso di dover tutelare i diritti dei bambini anche quando sono in contrasto con i propri. Per questo motivo, il tema dei diritti è centrale e molto delicato, tanto da fare apparire troppo superficiale molte delle trattazioni che ne vengono fornite nei documenti formali di diversi gestori di servizi educativi.

La convenzione ONU elenca una serie di diritti e non fa distinzione di età per quel che riguarda la loro titolarità e godimento: in altre parole, tali diritti, non uno escluso, si riconoscono al minore dal primo giorno di vita fino al 18° anno di età, declinandoli alle diverse situazioni evolutive dei minori stessi. Anche questa interpretazione che necessariamente gli adulti devono fare può essere facilmente manipolata dagli stessi, soprattutto a proprio beneficio e vantaggio.

In termini riassuntivi, la convenzione dei diritti dei bambini ci dice che ciascun bambino/a ha diritto ad avere una famiglia in grado di prendersene cura sul piano materiale ed affettivo, alla protezione sociale, a non essere oggetto di abusi e maltrattamenti (cioè al massimo rispetto per la sua persona), alla salute (intesa come condizione complessa di benessere e potenzialità di azione autonoma), alla

socializzazione e all'istruzione, in modo tale che venga rispettata la sua specifica identità (art. 8) comprese le inclinazioni, i desideri, le aspirazioni, le modalità espressive, i tempi, le preferenze epistemologiche, e con molta attenzione ad assicurare pari opportunità a tutti i bambini e a fare in modo che ciascun bambino/a possa essere già ora e ancor di più in futuro parte attiva – e non passiva e subordinata - dello sviluppo e progresso della società in cui vive (art. 29).

Va assicurata la centralità del rispetto al diritto all'identità, che comprende anche il diritto per il bambino/a a sviluppare se stesso/a in modo indipendente dalla sua famiglia, con la possibilità di esplorare tutti in campi della conoscenza e le modalità espressive, di sviluppare liberamente la propria autonomia e l'appartenenza responsabile alla propria comunità.

Hanno un grande rilievo nell'attività scolastica anche i seguenti diritti, che esplicitamente si citano perché non sempre adeguatamente considerati:

- il diritto alla riservatezza (art. 16);
- il diritto ad esprimere le proprie idee ed essere ascoltati (artt. 12 e 13);
- il diritto a riunirsi (art. 15);
- il diritto al riposo, al tempo libero e al gioco (art. 31). Questi ultimi diritti, non di rado banalizzati, sottendono l'idea forte che l'età infantile, nelle sue diverse fasi, ha una sua dignità compiuta e non può mai essere pensata come fase transitoria in preparazione di età successive, se non addirittura della vita adulta: visti in questo modo, i diritti dell'art. 31 della Convenzione hanno una rilevanza centrale nella programmazione pedagogica ed educativa delle scuole, soprattutto della scuola dell'infanzia.

Inoltre, i diritti hanno una loro gerarchia: è vero che i bambini hanno il diritto all'istruzione, ma questo non può essere garantito se prima non vengono soddisfatti altri diritti (alla famiglia, alla salute, all'identità, alla riservatezza, a riunirsi, al riposo, all'essere ascoltato, a potersi esprimere, ecc...).

In questa sede, viene adottata una declinazione dei diritti non individuale, ma collettiva. Il diritto di ciascuno a sviluppare se stesso e a sfruttare le opportunità e le risorse presenti nel proprio contesto di vita e di azione non finisce tanto, come sovente si dice, dove iniziano i diritti degli altri, impostazione che prefigura uno scenario di semplice contrapposizione tra diritti individuali da tenere in equilibrio.

Piuttosto, si fa propria la tesi che i diritti di ciascun individuo possono realizzarsi solo ed esclusivamente se contemporaneamente quegli stessi diritti sono fruiti dagli altri nelle loro stesse condizioni: ad esempio, solo se tutti gli appartenenti a un gruppo possono esercitare il diritto ad essere ascoltati, a ciascuno è garantito l'esercizio di tale diritto.

2.1.1 Diritti e doveri. Potere e responsabilità.

La titolarità di un diritto presuppone solitamente la possibilità di esercitare una qualche forma di decisione, di autodeterminazione e, in una parola, di potere personale: tutelate i diritti dei bambini corrisponde, quindi, ad un continuo processo di empowerment (trasferimento di potere) a favore degli stessi da parte degli adulti. Tuttavia, per i bambini come per gli adulti, i diritti non sono mai disgiunti dai doveri corrispondenti. Fare l'insegnante o il genitore, essere un cittadino, lavorare, crescere... tutte situazioni che comportano contemporaneamente, in modo inscindibile, diritti e doveri.

Ad esempio, il diritto ad essere ascoltati non è scindibile dal dovere di ascoltare gli altri, non per motivi morali, ma semplicemente perché è l'unico modo "pratico" per esercitare davvero quel diritto. Anche il diritto ad avere una scuola (sia per i bambini che per i genitori), non è scindibile dal dovere di utilizzarla correttamente e di contribuire alla sua crescita e qualità, perché solo in questo modo ciascuno ne potrà fruire. Lo stesso deve dirsi per tutti gli altri diritti.

Se essere titolari di un diritto presuppone la capacità di esercitare un potere, essere titolare di un dovere presuppone l'essere investiti di una responsabilità. Pertanto, per i bambini essere educati in un contesto di rigoroso rispetto dei loro diritti, significa anche essere educati in un contesto di altrettanto rigorosa promozione della loro responsabilità individuale, che si incrementa giorno per giorno fin dall'inizio della loro vita.

2.1.2 Contesti di fruizione potenziale dei diritti

Tra i diversi ostacoli che il bambino/a può incontrare al completo godimento dei diritti di cui è titolare (nella famiglia, nella scuola e nella società degli adulti), ci sono anche quelli che derivano da sé stesso/a: infatti, il bambino può non essere ancora in grado in un certo momento, per ragioni inerenti il suo sviluppo o per impedimenti socio-culturali, di fruire di un diritto che gli viene riconosciuto. Ciò non toglie che la scuola deve essere organizzata in modo tale da mettergli/le a disposizione i contesti (organizzativi, progettuali, di risorse materiali, spazi e proposte) dove potenzialmente possa godere di questi diritti e siano attuate tutte le strategie utili a promuovere nel bambino/a la consapevolezza dell'importanza di questo stesso godimento. Semplificando ed esemplificando, un bambino può non essere pronto a godere del diritto ad un'alimentazione corretta, ma ciò non significa che gli adulti non debbano continuamente aiutarlo (non obbligarlo) a fruire di questo diritto, usando opportune strategie educative di promozione della consapevolezza. Lo stesso si applica per tutti gli altri diritti (di parola, di riunione, di privacy, di gioco, di sperimentare, di essere autonomo, eccetera), il cui godimento la scuola deve promuovere, anche a dispetto della scarsa motivazione a fruirne che il bambino/a potrebbe mostrare in un dato momento.

2.2 La scuola inclusiva

Per scuola inclusiva si intende una scuola in grado di essere un'esperienza di crescita significativa per tutti i bambini che la frequentano, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, dalla loro appartenenza sociale, da eventuali condizioni di handicap, dalle esperienze di vita, da problematiche caratteriali, e così via.

Ciò significa, ad esempio, che qualunque metodologia educativa e didattica adottata non si misura solo nella sua efficacia accademica o statistica, ma soprattutto nella capacità di essere efficace e fruibile da ciascun bambino che in quel momento frequenta la scuola. Dal punto di vista della valutazione pedagogica delle proposte formative, ciò significa che è più importante il criterio della RILEVANZA (individuale) rispetto a quello della EFFICACIA (statistica e scientifica).

Vale a dire che una scuola inclusiva non propone nulla che, per quanto efficace o accettabile, possa lasciare indietro qualcuno. Questo non significa affatto un adeguamento al ribasso delle attività proposte, quanto un articolazione delle stesse che sia rilevante e utile per tutti i bambini frequentanti.

È abbastanza intuitivo il motivo per cui una scuola non inclusiva non può essere una scuola tutelante dei diritti, soprattutto nella loro accezione di fruibilità collettiva, come descritto negli ultimi due capoversi del § 2.1.

È riconducibile all'idea di scuola inclusiva anche la necessità che le esperienze che i bambini fanno all'interno della scuola abbiano sempre le seguenti caratteristiche di base: 1) trattino in modo contestuale gli aspetti relazionali, educativi e didattici, senza separarli artificialmente; 2) per quanto sicuramente utili anche nel futuro (che è pur sempre imprevedibile) siano soprattutto rilevanti nel qui e ora dei bambini, non meramente preparatorie a contesti di vita e di apprendimento successivi; 3) promuovano e rinforzino nei bambini e nelle bambine l'entusiasmo e la motivazione per la sperimentazione e la scoperta continua di sé, del mondo che ci circonda e dei rapporti sociali con gli altri.

2.3 La partecipazione

Per scuola partecipata intendiamo una scuola dove le quattro componenti che la costituiscono (bambini, famiglie, insegnanti-gestori, comunità di appartenenza) concorrono con pari dignità e responsabilità, seppure con ruoli e funzioni diversi, alla realizzazione del suo progetto complessivo.

Non solo: la partecipazione è organizzata in modo da essere fruibile da tutti e non solo da specifici target di utenti o cittadini. La già discussa dinamica tra diritti e doveri e tra responsabilità e potere (§ 2.1.1) si applica senza modifiche anche a questo ambito: dare maggiori diritti di partecipazione alle famiglie e alla comunità significa dare loro un maggior potere (in termini di idee, di proposte, di influsso sull'organizzazione), ma anche una maggiore responsabilità e più doveri relativamente al raggiungimento dei risultati di qualità che la scuola si prefigge.

La partecipazione è essenziale al rispetto pieno dei diritti dei bambini, perché consente il miglior dialogo possibile e il maggior sostegno/controllo reciproco tra tutti gli adulti che hanno a che fare con loro; inoltre, è la condizione che garantisce al meglio la stabilità e lo sviluppo della scuola in quanto servizio; infine, promuove un ambiente sociale più amichevole dove i bambini possono crescere.

Va da sé che la partecipazione è fortemente favorita da un clima relazionale quotidiano accogliente, cortese, disponibile, aperto e rispettoso, sia da parte del personale della scuola che da parte delle famiglie.

Per maggiori informazioni sulla metodologia per favorire la partecipazione, si rimanda alla Carta dei Servizi e al regolamento dei Consigli di Partecipazione ivi contenuto.

2.4 La scuola di qualità.

Si tratta di un concetto molto complesso e multiforme.

1. In primo luogo, misurare la qualità significa misurare l'appropriatezza del contesto organizzativo e dei processi di funzionamento della scuola in quanto pubblico servizio (ricorrendo, ad esempio, ai classici criteri per la misura dell'appropriatezza: efficacia, rilevanza, accettabilità, accessibilità, tempestività, trasparenza, sostenibilità).
2. In secondo luogo, misurare la qualità significa misurare l'adeguatezza del contesto fisico e temporale (organizzazione/qualità/appropriatezza degli spazi, organizzazioni dei tempi della giornata e del calendario) in cui la scuola opera.
3. In terzo luogo, misurare la qualità significa misurare l'adeguatezza dei processi di insegnamento e, pertanto, l'adeguatezza del capitale umano impiegato nella scuola (sul piano relazionale e professionale) e della tecnologia utilizzata (ivi compreso il materiale didattico).
4. In quarto luogo, misurare la qualità significa misurare l'adeguatezza dell'esito dei processi di apprendimento e di crescita di ciascun bambino alla fine dell'esperienza scolastica o in punti intermedi della stessa.

5. In quinto luogo, misurare la qualità significa misurare la permanenza nel tempo degli esiti scolastici positivi per ciascun bambino (follow-up).
6. Infine, qualunque accezione di qualità, pur non dipendendo da essa, trae forza dal fatto che i fruitori ne percepiscano l'esistenza (qualità percepita dalle famiglie e dalla comunità). Tutto ciò ha a che fare in parte con quanto è già contenuto nella Carta dei Servizi (e ad essa si rimanda, in particolare per ciò che riguarda i punti 1 e 6), in parte con la dimensione più strettamente pedagogica ed educativa delle scuole (i restanti punti) la cui trattazione è per ora rimandata alla conclusione della formazione e qualificazione ambientale legata all'adesione del Servizio Infanzia alla rete nazionale di scuole "Senza Zaino, una scuola comunità".

3. Le scelte strategiche adottate dalle scuole dell'infanzia del Comune di Imola (la *Mission* istituzionale²).

Le scelte strategiche che, a nostro avviso, sostengono il rispetto dei diritti di ogni bambino, la partecipazione ed inclusione di tutti i bambini e delle loro famiglie, e la qualità della scuola dell'infanzia, sono le seguenti.

Dal punto di vista organizzativo:

- Le scuole sono organizzate in sezioni di bambini di età non omogenea.
- Più in generale, le scuole promuovono la pluralità delle relazioni tra bambini e la complessificazione delle stesse

Dal punto di vista sociale:

- Le scuole sono accoglienti con le famiglie e le tengono adeguatamente informate della loro attività.
- Le scuole promuovono la partecipazione e la responsabilizzazione delle famiglie alla vita della scuola;
- Le scuole promuovono forme di scambio continuo con la comunità

Dal punto di vista evolutivo:

- Le scuole promuovono la continuità verticale con gli altri ordini di scuole;
- Le scuole collaborano con gli altri servizi che sul territorio si occupano di bambini
- Le scuole promuovono la continuità educativa orizzontale con la famiglia

Dal punto di vista formativo:

La progettazione formativa è basata:

- sulla promozione dell'autonomia funzionale, emotiva ed operativa dei bambini;
- sulla responsabilizzazione di ogni singolo bambino;
- sulla promozione della curiosità e sull'entusiasmo ad apprendere nei bambini;
- sulla valorizzazione della vita attuale dei bambini, dei loro desideri e delle loro aspirazioni;
- sul ruolo attivo di ogni singolo bambino e sulla valorizzazione del suo contributo;
- sul primato della sperimentazione e dell'apprendimento cooperativo sulle modalità astratte o eterodirette;
- sull'equilibrio tra i diversi campi di esperienze, affrontati in modo naturale e significativo per i bambini.

Dal punto di vista della valorizzazione:

Le scuole danno valore ai processi che avvengono al loro interno e si impegnano a renderli visibili e a metterli a disposizione sia a scopo scientifico-formativo, che in termini di contributo alla promozione della cultura dell'infanzia

Dal punto di vista della prospettiva scientifica

- Le scuole organizzano la loro attività pedagogica sulla base di un modello di riferimento scientificamente fondato.
- Le scuole fruiscono di un adeguato piano di formazione annuale.
- Le scuole fruiscono del coordinamento pedagogico, a disposizione dei docenti e dei genitori.
- Le scuole si avvalgono di strumenti per la valutazione della qualità

² La **MISSION** è la strada che si vuole percorrere per realizzare la Vision e serve per definire le risorse e le regole di utilizzo delle stesse per arrivare alla realizzazione della Vision o ad avvicinarsi sempre più ad essa. La Mission istituzionale deve essere allineata alla Vision e deve mostrare, in modo molto più dettagliato, come si intendono raggiungere gli obiettivi descritti dalla Vision. Mentre la Vision è proiettata al futuro, la Mission tende a focalizzarsi più sul presente e a fornire una guida operativa all'azione dell'organizzazione per avvicinarsi sempre più agli obiettivi strategici della Vision.

Alcune di queste scelte strategiche sono già state descritte e altre saranno descritte, nelle loro conseguenze operative, nella parte didattica del POF, successiva alla piena realizzazione dell'adesione al modello “Senza Zaino, per una scuola comunità”. Altre scelte operative (che chiameremo, per maggiore chiarezza, “gestionali”) conseguenti le scelte strategiche di cui sopra sono trattate nel presente documento, all'interno della parte successiva dello stesso.

B. Parte gestionale (operativa)

4. Organizzazione generale delle scuole dell'infanzia del comune di Imola

4.1. Le sezioni di bambini di età non omogenea.

Le scuole dell'infanzia del Comune di Imola, propongono un modello organizzativo unico basato sulle sezioni composte da bambini di età non omogenea, dai tre ai cinque anni, o meglio, da bambini che sono al primo, al secondo e al terzo anno di frequenza (d'ora in poi denominate per comodità, anche se impropriamente, “sezioni miste”). Tale scelta deriva da diversi anni di sperimentazione ed elaborazione progettuale e metodologica, ed è strettamente legata alle scelte didattiche, educative e relazionali che il gestore delle scuole comunali (che è lo stesso dei nidi d'infanzia comunali) ha operato nel tempo. In altre parole, non si vuole sostenere che l'adozione delle sezioni miste sia dovuta ad una valutazione di migliore qualità assoluta delle stesse rispetto alle sezioni omogenee, quanto che tale adozione rende molto più efficace il modello pedagogico adottato dalle scuole comunali. Resta il fatto che sono già state raccolti molti dati che testimoniano come, mediamente, i bambini che hanno fruito alla scuola dell'infanzia di un contesto di apprendimento fondato sulle sezioni miste e correttamente gestito come tale, nella successiva fase scolastica si mostrano più autonomi, emotivamente meno fragili e più organizzati nello studio individuale.

Sulla base dell'esperienza fin qui acquisita, la sezione mista, se adeguatamente e coerentemente gestita sotto il profilo pedagogico e didattico, offre molteplici vantaggi. Le caratteristiche della sezione mista sono le seguenti:

- La sezione mista è un gruppo umano naturale sul piano antropologico perché non muore mai ma si rinnova continuamente: ciò significa che una sezione divenuta mista, ad esempio, dieci

anni fa ha in sé 10 anni di storia "culturale", cioè è un gruppo molto maturo, con una identità complessa e una capacità produttiva elevatissima; la sezione di bambini di età omogenea è, invece, un gruppo totalmente artificiale e temporaneo; la sezione mista è quindi una simulazione migliore della società e della comunità, per cui permette di essere un luogo di apprendimento vitale molto più appropriato e potente (anche in termini di educazione "civica");

- La sezione mista è incentrata sulle relazioni orizzontali (tra bambini) piuttosto che su quelle verticali (dei singoli bambini con le insegnanti). Di fatto, parte delle competenze che nella sezione omogenea sono dell'insegnante, nella sezione mista devono passare al gruppo dei bambini grandi o comunque di quelli meglio inseriti: l'accoglienza dei nuovi arrivati, il tutoraggio delle attività e dell'assistenza dei piccoli (portarli in bagno, aiutarli nei compiti quotidiani, ecc), i contributi originali per le proposte educative "dal basso", ecc.
- Nelle sezioni miste i grandi consolidano i loro apprendimenti proprio grazie al fatto che li trasferiscono sui piccoli (una sorta di continuo ripasso pratico e di riflessione operativa), e i piccoli imparano dai grandi che hanno un linguaggio ed uno stile epistemologico comunque più simile al loro di qualunque insegnante; i piccoli si avvicinano al materiale dei grandi, frueandone a loro modo, ma all'interno di uno scambio che ne rende l'uso non incongruo per l'età, come sarebbe in una sezione di bambini della stessa età;
- La sezione mista mette in primo piano la sperimentazione invece che l'imitazione, modalità molto più centrale nelle sezioni omogenee ed in generale nelle interazioni adulto/bambino; per tale motivo, sono potenzialmente più rispettose dell'identità di ciascun bambino e del suo sviluppo peculiare, oltre che della sua autonomia epistemologica ed emotiva; in altre parole, la minor invadenza dell'adulto nelle sezioni miste, permette al bambino/a di limitare il bisogno di condiscendenza insita nella relazione con l'adulto, che limita l'esprimersi della sua più profonda identità; inoltre, la sezione mista è molto meno simile sul piano relazionale alla famiglia (basata quasi del tutto sul rapporto tra adulti e bambino/a) rispetto ad una sezione omogenea, e questo fa della scuola un'esperienza davvero innovativa nella vita del bambino.
- La sezione mista si accompagna ad uno stile gestionale della giornata meno rigido: i classici riti della scuola (accoglienza, merenda, bagno, pranzo, ecc) devono essere interpretati in modo meno istituzionale, con un forte ruolo di leadership dei bambini grandi;

Nelle sezioni miste è più facile inserire bambini con bisogni educativi speciali, non solo disabili, ma anche stranieri o bambini con qualche difficoltà sociale o evolutiva temporanea: per i motivi detti sopra, c'è un'accoglienza e una tolleranza da parte degli altri bambini nettamente superiore e la possibilità per ciascun bambino in difficoltà di sperimentare parziali e temporanee regressioni relazionandosi con i bambini più piccoli piuttosto che essere semplicemente emarginato.**4.2**

Composizione e formazione delle sezioni.

Nelle scuole organizzate per sezioni miste, la composizione delle sezioni stesse assume un'importanza rilevante, dal momento che ogni anno i nuovi iscritti vanno distribuiti in diverse sezioni, sulla base di espliciti criteri.

In generale, la formazione delle sezioni è un compito delle insegnanti, in quanto “collegio dei docenti”, come aspetto collegato della libertà di insegnamento (art. 33, primo comma della Costituzione), sotto la supervisione del Coordinamento Pedagogico: la composizione delle sezioni deve essere elaborata in tempo per presentarla alla prima assemblea con i genitori dei nuovi iscritti, che di norma si svolge nel mese di maggio precedente l'inizio dell'anno scolastico. I criteri e le motivazioni adottate dal collegio dei docenti di ciascuna scuola sono riportati in un documento scritto, adottato di anno in anno e a disposizione delle famiglie.

- La formazione delle sezioni non è un mero problema burocratico, ma una disposizione che, in linea di principio, facilita il rispetto complessivo dei diritti di tutti i bambini che, come si diceva, possono essere goduti solo in forma collettiva e non individuale. Eventuali *desiderata* o opzioni dei genitori non possono rappresentare alcun obbligo per le insegnanti e per il gestore (Comune di Imola), poiché nessun genitore è nella posizione di poter valutare la complessità di tutti i bisogni individuali messi insieme. A fronte di tale potere, le insegnanti si assumono anche la relativa responsabilità, che comprende la capacità di spiegare efficacemente il perché di certe scelte non condivise dalla famiglia. La formazione delle sezioni è guidata dal diritto dei bambini a fruire di un contesto complesso e diversificato sul piano sociale e relazionale, non sulla comodità o aspettative dei genitori. Indirettamente, si vuole in questo modo favorire anche la fruizione del diritto dei bambini a riunirsi e ad esprimere le loro opinioni, grazie ad una maggiore complessità dell'ambiente umano delle sezioni, garantita dalle scelte professionali delle insegnanti.
- Di norma, si ritiene opportuno che i fratelli frequentanti la stessa scuola, ivi compresi i gemelli, siano inseriti in sezioni diverse. Il motivo è che ciascun bambino ha il diritto di godere di un contesto educativo scolastico completamente autonomo dalla famiglia: questo principio vale in generale. Applicato ai fratelli/gemelli, significa dare anche a loro l'opportunità di un'esperienza extrafamiliare completamente autonoma, tutelare il loro diritto alla privacy e la possibilità di poter riportare in famiglia esperienze e racconti del tutto autonomi e nella forma e quantità che ciascun bambino ritiene opportuno. La comodità dei genitori di avere solo due insegnanti con cui rapportarsi, invece di quattro, non può essere un criterio dirimente e neppure la preferenza che uno o entrambi i fratelli sembrerebbero accordare allo stare insieme (vedi § 2.1.2). Questa

scelta tiene anche conto dei molteplici studi che hanno dimostrato la non positività, soprattutto per i gemelli, di avere una vita completamente sovrapposta, che causa molto spesso, in uno dei due, problemi di insuccesso scolastico nella scuola dell'obbligo;

- Le eccezioni ai criteri di cui sopra sono motivate esclusivamente da considerazioni in merito alla tutela/protezione dei bambini: ad esempio, quando la separazione di gemelli/fratelli, per caratteristiche peculiari ed eccezionali, possa risultare di evidente, grave ed immediato danno evolutivo a uno o a entrambi, a causa di problemi specifici oggettivamente e clinicamente rilevabili.
- Con l'esclusione di eventuali progetti di continuità 0-6 anni formalmente realizzati in sedi specifiche, si ritiene di non poter necessariamente corrispondere alla richiesta dei genitori che chiedono che il proprio figlio mantenga tutti i compagni del nido nel passaggio alla scuola dell'infanzia; questa continuità, forse rassicurante per i genitori, ha due aspetti negativi che potrebbero ledere i diritti dei bambini: 1) limita la possibilità che i bambini facciano nuove conoscenze, essenziali a sostenere il processo di crescita ed il modo usuale con cui i bambini affrontano la realtà sociale; 2) rischia di creare una “chiusura” del gruppo che ha frequentato il nido, rendendo più complicato l'inserimento di alcuni bambini che vengono da casa; 3)
-
- Per garantire il diritto dei bambini alla massima complessità relazionale delle sezioni, le insegnanti, nella formazione delle stesse, si orientano al migliore equilibrio possibile tra alcune variabili sociologiche dei bambini: sesso, età, appartenenza culturale/linguistica, esperienze extrafamiliari pregresse, segnalazioni formali di problemi sociali o sanitari.
- Le insegnanti sono chiamate ad assicurare al massimo il diritto alle pari opportunità, all'inclusione e alla partecipazione dei bambini; per quel che riguarda i bambini certificati, con malattie invalidanti o con documentati problemi evolutivi, non solo gli stessi dovranno essere distribuiti in modo abbastanza uniforme tra le diverse sezioni, ma si dovrà anche tenere conto dell'esperienza di ogni singola insegnante e della continuità che è possibile garantire nell'intero ciclo di frequenza.

4.3 Il processo di inserimento dei neo iscritti

I diritti da garantire ai bambini in questa fase sono i seguenti: 1) diritto alla partecipazione alle attività e alla vita di gruppo; 2) diritto alla personalizzazione e al rispetto della propria identità e della propria storia.

Un periodo di ambientamento alla nuova esperienza è essenziale per un buon inserimento scolastico. Se il bambino non è messo nelle condizioni di prendere le distanze emotive dalla propria realtà familiare per investire risorse emotive e cognitive nel percorso di apprendimento in un ambito esterno come quello scolastico, non potrà fruire pienamente dei benefici della frequenza a scuola, sia perché la sua mente è ancora troppo impegnata nella gestione delle relazioni familiari (e quindi meno disponibile a concentrarsi sui suoi compiti evolutivi), sia perché un cattivo ambientamento rende la frequenza scolastica più frammentaria, con maggiori assenze, anche parziali.

Questa necessità riguarda sia i bambini che provengono da casa, sia quelli che hanno frequentato il nido: questi ultimi sono in media più favoriti nell'ambientamento, ma non va dimenticato che la scuola dell'infanzia prevede un ruolo diverso dell'adulto e l'ambiente e i compagni sono di fatto nuovi anche per loro. Piuttosto, è noto che gioca una funzione importante il tipo di attaccamento sviluppato con le figure primarie: sono favoriti nell'ambientamento quei bambini che, indipendentemente dal fatto che abbiano frequentato già un servizio educativo, hanno sviluppato una relazione di attaccamento sicura e non ambivalente con le proprie figure di riferimento familiare. È vero che la frequenza al nido favorisce questo processo, ma non in tutti i casi.

Di contro, se è essenziale assicurare il massimo benessere dei bambini anche nella delicata fase dell'ambientamento, è altrettanto importante che il gruppo-sezione si completi con i nuovi arrivati nel più breve tempo possibile. Le esigenze di rassicurazione dei singoli bambini e le esigenze di completezza del gruppo deve quindi trovare il miglior equilibrio possibile.

Tutto ciò giustifica la necessità di avere uno schema di riferimento organizzativo per l'ambientamento, desunto dall'esperienza, ma lo stesso deve essere interpretato in forma elastica sulla base di considerazioni di carattere individuale, resa molto semplice dall'organizzazione di tutte le scuole in sezioni di età mista. È fondamentale, in questa fase, una comunicazione efficace da parte delle insegnanti alle famiglie, che deve esplicitare con chiarezza e autorevolezza le ragioni del modello scelto per l'ambientamento, ma, allo stesso tempo, lasciare spazio ad una flessibilità che contempla le situazioni reali e contingenti.

Ogni scuola sviluppa un proprio modello di ambientamento, cercando di tendere ad una certa omogeneità attraverso la discussione tra i diversi gruppi di lavoro. Il modello scelto deve essere motivato formalmente in un documento a disposizione delle famiglie. Ogni modello deve contenere:

- Quando iniziano gli inserimenti dei nuovi alunni e in che modo sono scaglionati nel tempo. Gli inserimenti devono iniziare il più presto possibile, compatibilmente con esigenze particolari e contingenti (come il cambio di una o di entrambe le insegnanti) e la loro distribuzione nel tempo deve trovare il giusto equilibrio tra la necessità di dare una certa attenzione privilegiata a ciascun gruppo di bambini, con le necessità organizzative delle famiglie. I criteri utilizzati per

l'identificazione degli scaglionamenti degli inserimenti sono contenuti in un documento ufficiale, redatto dal Collegio dei Docenti di ciascuna scuola e messo a disposizione delle famiglie.

- La durata “teorica” dell'ambientamento. Non deve eccedere i bisogni del bambino e non può essere motivata da ragioni di mera razionalità organizzativa o da regole astratte. In linea di principio, quando il bambino è abbastanza pronto, dovrebbe poter restare a scuola anche di pomeriggio.

Quindi, sebbene le esigenze di lavoro dei genitori non siano il criterio prioritario per l'organizzazione del processo di ambientamento di un bambino/a neo iscritto/a, non è neppure corretto un allungamento dei tempi su base meramente normativa o astratta, che non tenga conto delle problematiche della famiglia; è importante comunicare ai genitori l'intenzione di personalizzare l'inserimento di ciascun bambino, trovando un equilibrio tra i bisogni individuali dei singoli bambini, l'esigenza di salvaguardare l'esperienza comune del gruppo dei nuovi alunni e i bisogni delle singole famiglie.

In ogni caso, né le insegnanti né i genitori devono mai perdere di vista che il percorso di ambientamento deve favorire e non ostacolare la frequenza scolastica, e contribuire in modo determinate alla creazione di un clima di fiducia tra la scuola e le famiglie.

Ai genitori va comunicato preventivamente cosa ci si aspetta da loro in questo periodo, come sostegno al percorso di ambientamento: il tipo di comportamento da mostrare nel primo/primi giorni in cui è eventualmente prevista una loro momentanea presenza in sezione; le modalità del commiato, il rapporto da tenere con le insegnanti, la fruizione degli spazi interni ed esterni della scuola, ecc.; ogni POF di scuola entrerà maggiormente nel merito e nel dettaglio di tali aspetti.

I singoli Collegi dei Docenti, in accordo con il Consiglio di Partecipazione, programmeranno forme ritualizzate di benvenuto dei bambini neo-iscritti e delle loro famiglie prima dell'inizio della frequenza (feste di benvenuto, visite guidate della scuola, eccetera).

4.4. L'orario di fruizione della scuola

La scuola dell'infanzia non è scuola dell'obbligo, e quindi non è possibile obbligare i fruitori ad un orario e calendario di utilizzo minimo assoluto e prescrittivo. In particolare, non è possibile prescrivere alle famiglie l'obbligo a far permanere il bambino durante il pasto (trattandosi di un servizio non gratuito) o nel pomeriggio.

Tuttavia, è bene ricordare sempre ai genitori che privare sistematicamente il figlio/a di questi momenti comuni ne lede il diritto alla partecipazione e causa un grave impoverimento dell'esperienza scolastica.

Anche per i bambini che di pomeriggio riposano, è opportuno ricordare ai genitori non solo che pure il

riposo comune ha un valore psicologico e relazionale molto diverso dal riposo individuale a casa propria, ma anche che nel pomeriggio si svolgono una serie di riti di grande importanza comunitaria, che sarebbe bene il bambino non perdesse. È esperienza comune che i bambini che non frequentano il pomeriggio, hanno, di norma, maggiori difficoltà a reinserirsi nei gruppi e nelle attività la mattina successiva.

Per quel che attiene l'accesso al servizio, che di norma avviene dalle 7.30 alle 9.00, o l'uscita, che di norma avviene nell'ultima mezz'ora dell'orario di funzionamento, le scuole dell'infanzia comunali sono caratterizzate da una grande accoglienza e apertura, e si ritiene che sia un valore permettere ai genitori, o chi per essi, di accedere liberamente negli spazi scolastici delle sezioni in questi intervalli di tempo.

Tuttavia, per poter mantenere la positività di tale prassi e per il rispetto della concentrazione dei bambini durante l'attività di apprendimento ed una corretta gestione delle routine, i genitori sono invitati al massimo rispetto degli orari di entrata e uscita.

Non si tratta di una regola burocratica, ma del rispetto che si deve ai bambini durante i processi di apprendimento più organizzati o le routine più importanti, in cui quali non possono essere sistematicamente disturbati da continui ingressi nella sezione. Ma anche al rispetto che si deve ai bambini che hanno il diritto di partecipare per intero alla giornata scolastica, sia alle proposte formative, che alla ritualità collettiva che caratterizza il tempo quotidiano a scuola: tra i più importanti, si ricordano i riti di inizio giornata – solitamente in forma di assemblea – a cui è necessario che tutti i bambini presenti quel giorno possano partecipare.

Dando alla seguente affermazione una connotazione assolutamente laica, è necessario rispettare la “sacralità” di ciò che avviene nella scuola e, soprattutto, favorire la concentrazione dei bambini sui loro compiti di socializzazione, apprendimento ed esplorazione. D'altra parte, se genitori ed insegnanti sono d'accordo nel ritenere che ciò che si fa nella scuola dell'infanzia non è un mero “giocare”, nessuno avrà difficoltà a rispettare la regola degli orari di frequenza, che può essere infranta solo per cause di forza maggiore e informandone tempestivamente il personale.

Per motivi analoghi, ciò vale anche per le telefonate: durante l'orario di funzionamento “primario” della scuola (9.00 – 13.00 e 13.30 – 16.00), le famiglie non dovrebbero telefonare se non per urgenze non procrastinabili. Durante questi orari, il personale docente è fortemente impegnato nell'attività didattica ed educativa e distoglierlo da tale compito può ledere i diritti dei bambini ad un'educazione di qualità.

Va da sé che è richiesto, a chi accompagna o ritira i bambini, un atteggiamento rispettoso, discreto e cordiale quando accedono in sezione anche negli orari previsti.

Come corollario di quest'ultima prescrizione, i genitori e le insegnanti devono assolutamente rispettare, senza alcuna eccezione, la regola che non si parla del bambino/a in sua presenza, se non per comunicazioni rapide di mera utilità pratica (chi viene a prendere il bambino, se deve mangiare in

bianco, eccetera) o per sottolineare, in modo conciso ed esclusivamente denotativo, nuove acquisizioni fatte dal bambino o nuove modalità comportamentali. Viceversa, non devono mai essere fatti commenti (connotativi)³, né positivi né negativi, sul suo comportamento in sua presenza. In caso di necessità, insegnanti e genitori trovano l'occasione per parlare con calma dei problemi esistenti durante un colloquio predisposto ad hoc. Questa regola non tutela solo il rispetto dovuto al bambino/a per la sua persona e la sua privacy, ma anche la sicurezza di tutti i bambini nel momento delicato dell'uscita e, più in generale, l'attenzione collettiva che le insegnanti riservano a tutti in tali momenti.

Ancora, nei momenti di accoglienza dei bambini e di uscita degli stessi, è importante che gli accompagnatori restino negli ambienti interni ed esterni della scuola solo per il tempo strettamente necessario a svolgere, pur con tutto l'agio necessario, la consegna o il ritiro del bambino/a. In particolare, si chiede agli adulti che accompagnano o ritirano i bambini di evitare di sostare a fare conversazione tra loro negli spazi scolastici.

Infine, rimarcando la necessità che i rapporti tra personale e famigliari siano improntati a cordialità e correttezza, si chiede che i genitori informino sempre la scuola nel caso in cui il bambino/a sia assente, in modo da poterlo comunicare ai compagni.

4.5. Il diritto al riposo

Nel trattare questo tema, occorre considerare il diritto dei bambini al riposo, ma anche il loro diritto alla partecipazione e all'individualizzazione.

L'indicazione generale secondo la quale i bambini al primo anno di frequenza riposano nel pomeriggio e gli altri no si basa su alcune considerazioni:

- la maggior parte dei bambini piccoli ha sonno, mentre la maggior parte dei medi e grandi no, o comunque è in grado di resistere, perché motivati da quello che sta avvenendo nella scuola;
- nelle sezioni miste, il pomeriggio è un momento in cui le insegnanti possono concentrarsi sui bambini medi e grandi proponendo loro attività specifiche, soprattutto nella seconda parte dell'anno scolastico.
- anche se le scuole comunali sono tutte organizzate a sezioni miste, è necessario dare la giusta enfasi al percorso triennale che vi fa ciascun bambino, condividendolo con i pari età; per questo motivo, è ragionevole pensare che è opportuno che le routine che hanno uno spiccato carattere evolutivo siano condivise dai bambini della stessa età.

Prima di affrontare le eccezioni a questa regola, è bene sottolineare che queste non possono discendere

³ Una comunicazione è “denotativa” se si limita alla descrizione di qualcosa, senza trasmettere alcun giudizio di valore (positivo o negativo che sia), né in forma esplicita, né implicita. Viceversa, è “connotativa” quando trasmette questo giudizio, anche solo attraverso l'uso che viene fatto dei segnali para-verbali e non-verbali.

dalla salvaguardia dei presunti diritti/bisogni degli adulti. Quindi:

- per quel che riguarda gli insegnanti, non è consentito cercare di far riposare i bambini solo per diminuire il fabbisogno di personale o il carico di lavoro;
- per quel che riguarda i genitori, poiché l'esperienza scolastica è di gran lunga quella più importante per i bambini di questa età, non è accettabile una loro richiesta volta a forzare, rispettivamente, al riposo o all'attività solo per facilitare la frequenza di attività extrascolastiche pomeridiane, o per anticipare il riposo notturno, o per qualsiasi altra ragione non scolastica e non attinente con il benessere del bambino a scuola.

Le eccezioni possono sorgere solo se la regola lede altri diritti importanti.

- Ad esempio, un bambino medio o grande potrà dormire se è così stanco da non poter di fatto partecipare alle attività proposte o organizzarsi per fare delle cose in autonomia, ma si addormenta dove capita o è completamente apatico e avulso dal contesto dei pari;
- Specularmente, un bambino piccolo può (anzi deve) non dormire se mostra un'evidente angoscia nello stare in dormitorio o regolarmente non chiude occhio quando è sulla brandina o mostra altri segni di disagio.