

PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA P.T.O.F. DI ISTITUTO 2022 – 2025

Scuole dell'Infanzia Comunali



**Dirigente Servizio Nidi e Scuole dell'Infanzia
Dott.ssa Paola Zanchetta**

PREMESSA

Il P.T.O.F. di Istituto delle Scuole dell'Infanzia Comunali di Verona nasce con l'intento disottolineare la ricchezza e il grande potenziale di una rete di scuole cittadine che da quasi un secolo costruiscono cultura dell'infanzia nel territorio veronese.

Trova "orizzonte di riferimento" nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18-12-2006, rivisitate nel maggio 2018, in specifico nel quadro delle competenze chiave, definite dalla Raccomandazione come *"quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"*.

Il Piano triennale dell'Offerta Formativa di Istituto si ispira alle Indicazioni Nazionali del 2012, cercando di tradurle e farle proprie, quale indirizzo più ampio, di respiro culturale e scientifico, con le quali è indispensabile e non opinabile la massima coerenza e conformità. Non ultimo fa riferimento al documento ministeriale "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei", che offre un contributo allo sviluppo e consolidamento del sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni. Questo testo non sostituisce gli attuali documenti programmatici vigenti per la scuola dell'infanzia, ma offre un inquadramento generale nel quale vanno inseriti gli specifici documenti programmatici riferibili all'uno o all'altro segmento di cui si compone il sistema integrato (0-3 e 3-6).

Il P.T.O.F. di Istituto si propone di descrivere l'identità condivisa dalle scuole, i principi ispiratori comuni, le linee metodologiche elaborate nei collegi tramite la riflessione sulle prassi educative, mediante la formazione e la ricerca in molti anni di funzionamento, introducendo nel contempo elementi di innovazione e di sperimentazione.

Delinea la cornice all'interno della quale le insegnanti di ciascuna scuola sono chiamate a strutturare un proprio POF, che contiene le realizzazioni, le scelte operative, metodologiche e organizzative, di ciascun plesso, insieme ai contenuti che colorano di tinte diverse le varie realtà, proprio perché differenti sono le bambine e i bambini, come le famiglie che le abitano.

Il modo stesso con cui è stato elaborato il POF di Istituto è emblematico della "comunità di pratiche" che ha cercato di costruire nel tempo uno stile educativo e didattico su una trama comune. Infatti, un gruppo di insegnanti, insieme allo staff pedagogico degli uffici centrali, ha condiviso pensieri e riflessioni sull'identità veronese, tracciando una fisionomia peculiare non solo esistente, ma anche sognata nei suoi sviluppi. Un divenire che aspira a costruire unitarietà nel percorso 0-6 anni, singolare e speciale nei suoi valori, tramite l'identificazione di "linee trasversali" che assumono ruolo di ispirazione e guida per le progettualità educative realizzate al nido come alla scuola dell'infanzia, così identificate in modo sintetico dalla prof.ssa Bondioli: *"forte saldatura di cura ed educazione", prospettiva educativa olistica (armonizzazione delle dimensioni cognitive, sociali, fisiche e emotive), centratura forte sul gioco come contesto primario di espressione infantile*¹

Nei nidi e nelle scuole dell'Infanzia del Comune di Verona questi valori caratterizzano e continuamente orientano progettualità e metodologia delle due istituzioni, prevedendo così una continuità educativa che mantenga uno stile pedagogico coerente, pur nelle necessarie diversità tra servizi, visti gli specifici itinerari di sviluppo nelle due fasce d'età 0-3 e 3-6 anni

Fin dalla prima metà dell'800 la città di Verona esprime particolare attenzione all'infanzia e ai suoi bisogni, iniziando a istituire Asili e Giardini d'infanzia con intenti di cura dello "sviluppo fisico, morale e intellettuale" di bambine e bambini, specie delle classi più povere.

¹ Anna Bondioli, Contributo all'incontro del Gruppo nazionale nidi infanzia del 25.10.2014 a Bologna

Negli anni matura la consapevolezza dell'importante ruolo formativo della scuola "Materna" e cresce la richiesta delle famiglie, motivando l'impegno delle diverse amministrazioni per la costruzione di strutture scolastiche e l'istituzione di un servizio pedagogico per l'orientamento e la formazione del personale.

Le attuali 29 scuole dell'Infanzia accolgono nel loro insieme più di 2000 bambini e sono collocate nell'intero territorio comunale, nel centro città come nei principali quartieri periferici.

La tipologia delle famiglie residenti sul territorio comunale è ampia: accanto a famiglie residenti stabilmente a Verona, si nota ormai da anni un certo movimento migratorio in entrata ed in uscita dal Comune, da e verso comuni limitrofi, altre città italiane, paesi stranieri.

Nel complesso le strutture comprendono da 1 a 5 sezioni per plesso, suddivise in relazione alle dimensioni degli stabili e al numero della popolazione infantile delle diverse circoscrizioni.

In ogni struttura è incaricato un insegnante con funzioni di coordinamento, che si riferisce ad uno staff centrale composto dal Responsabile Pedagogico Nidi e Scuole dell'Infanzia, il coordinatore di riferimento per tutti i plessi, la referente del Centro di Documentazione e due figure tecniche che si occupano di inclusione e innovazione.

Nelle scuole ogni gruppo sezione è gestito da una coppia di insegnanti che sono contitolari e corresponsabili delle azioni educative e delle relazioni con le famiglie. Le insegnanti accompagnano bambine e bambini nel loro percorso di formazione e crescita, attraverso un lavoro di ascolto, osservazione e progettazione, costruendo con i genitori rapporti di collaborazione e di costante dialogo.

Le sezioni con la presenza di bambini in situazione di disabilità certificata dagli organi competenti hanno un numero ridotto di bambini e sono affiancate da un insegnante di sostegno e da eventuale operatore assegnato dall'Azienda ULSS.

Le scuole dell'Infanzia del Comune di Verona si riferiscono all'Assessorato alle Politiche Educative e Scolastiche e dipendono dal Dirigente Servizio Nidi e Scuole dell'Infanzia che ha compiti di responsabilità e organizzazione nella gestione, coordinamento e supervisione di tutte le strutture e i servizi.

Il Dirigente si avvale di un Responsabile Pedagogico che cura le linee di indirizzo pedagogico.

Il servizio di preparazione dei pasti nelle cucine interne, la pulizia e la cura degli ambienti è in carico a personale dipendente AGECC.

Elenco Scuole dell'Infanzia Comunali			
SCUOLA	Indirizzo	Tel./Fax	E-mail
Alessandri	Via Lungadige Attiraglio 48	045 941928	infanzia.alessandri@comune.verona.it
Avesa	P.zza Avesa, 1	045 8345003	infanzia.avesa@comune.verona.it
Bacchiglione	Via Bacchiglione, 10	045 508526	infanzia.bacchiglione@comune.verona.it
Badile	Via A. Badile, 101	045 522919	infanzia.badile@comune.verona.it
Barbarani	Via Re Pipino, 1	045 8006440	infanzia.barbarani@comune.verona.it
Benedetti	Via P. Benedetti, 26/A -	045 505255	infanzia.benedetti@comune.verona.it
Bentegodi	Via Bertoni, 8	045 8004819	infanzia.bentegodi@comune.verona.it
Bottagisio	Via Gen. Chinotto, 16	045 562026	infanzia.bottagisio@comune.verona.it
Carso	Via Carso, 11	045 915968	infanzia.carso@comune.verona.it
Dall'Oca Bianca	P.zza Dall'Oca Bianca,1	045 562840	infanzia.dalloccabianca@comune.verona.it
Di Cambio	Via A. di Cambio, 11	045 567918	infanzia.dicambio@comune.verona.it
Fontana del Ferro	Via Fontana del Ferro 15/A	045 8000942	infanzia.fontadelferro@comune.verona.it
G. Dai Libri	Via G. Dai Libri, 5	045 532491	infanzia.dailibri@comune.verona.it
Garbini	P.tta S. Maria in Organo,1	045 8007167	infanzia.garbini@comune.verona.it
Monte Tesoro	Via Gallizioli, 2	045 972493	infanzia.montetesoro@comune.verona.it
Montessori	Via Bonalino, 1	045 521327	infanzia.montessori@comune.verona.it
Orti di Spagna	Via Lega Veronese, 8/A	045 596650	infanzia.ortidispagna@comune.verona.it
P. Della Valle	Via G. del Carretto, 7	045 505305	infanzia.delcarretto@comune.verona.it
Pestrino	Via Pestrino, 6	045 504127	infanzia.pestrino@comune.verona.it
Poiano	P.zza.Penne Mozze, 3	045 550933	infanzia.poiano@comune.verona.it
Primo Maggio	Via Teodolinda, 1	045 583213	infanzia.primomaggio@comune.verona.it
Prina	Via L. Prina, 12	045 500595	infanzia.prina@comune.verona.it
S. Croce	Via Turandot, 4/A	045 523261	infanzia.santacroce@comune.verona.it
Emma Foà	Vic. S. Bernardino, 10	045 8007141	infanzia.emmafoa@comune.verona.it
Villa Are	Via Torricelle, 6	045 8345873	infanzia.villaare@comune.verona.it
Villa Colombare	Via Castel S. Felice, 6 -	045 8344604	infanzia.villacolombare@comune.verona.it
Villa Cozza	Via Ponchielli, 1	045 533066	infanzia.villacozza@comune.verona.it
Vincenti	Via Luzzati, 2	045 525164	infanzia.vincenti@comune.verona.it

LINEE PEDAGOGICHE DI ISTITUTO: UNA PEDAGOGIA PER L'INFANZIA

Nel continuo percorso di costruzione di una pedagogia per l'Infanzia coerente e radicata nella storia dei servizi e della città, diventa utile rendere espliciti e condivisi i principi che qualificano le scuole dell'infanzia comunali.

- Si tratta di una pedagogia che si propone di:
- far riferimento alle teorie scientifiche, alla costante ricerca universitaria e al patrimonio di conoscenze pedagogiche costruito nei servizi italiani e non solo
- elaborare una pratica frutto di un percorso riflessivo in cui insegnanti, educatori, coordinatori, responsabili pedagogici;
- tener conto dei percorsi formativi e di elaborazione dei team di lavoro come impegno continuativo che si arricchisce attraverso processi di osservazione, progettazione, verifica e documentazione
- non presentarsi come compiuta, bensì in evoluzione, frutto di un'elaborazione partecipata, che si sviluppa e viene verificata nella concretezza delle esperienze, analizzate nei gruppi di lavoro con il contributo delle diverse figure professionali.

In questa prospettiva partecipata, la riflessione condotta da parte del Gruppo di Ricerca, allo scopo di individuare gli assi pedagogici portanti che accomunano tutti i servizi della realtà veronese, ha permesso di individuare alcune idee-chiave che delineano le qualità principali di ciascun servizio veronese, in relazione alle teorie psico-pedagogiche, agli studi sull'apprendimento, alle ricerche nei servizi, alle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 e alle Raccomandazioni Europee.

Queste linee potranno diventare oggetto di studio e revisione riflessiva da parte dei colleghi di scuola, come parallelamente saranno analizzate da quelli di Nido, in modo da restituire una visione della pedagogia veronese in continua evoluzione e rielaborazione a partire dal sapere dei pratici.

In particolare la scuola dell'infanzia comunale di Verona, in continuità con le linee pedagogiche 0-3 anni, intende caratterizzarsi come:

Un ambito che accoglie e ha cura

Una proposta educativa che valorizza lo stare insieme

Un luogo educativo dove ha rilevanza il fare e lo sperimentare, nei diversi linguaggi. Un tempo e uno spazio di gioco e di giochi, al chiuso e all'aperto

Un percorso formativo dove continuità e discontinuità trovano casa insieme.

La Scuola dell'Infanzia Comunale di Verona

UN AMBITO CHE ACCOGLIE E HA CURA

“La scuola dell'Infanzia, statale o paritaria, si rivolge a tutte le bambine e i bambini dai tre ai 6 anni di età ed è la risposta al loro diritto all'educazione e alla cura.”²

Un recente documento della Commissione europea (“Proposal for a Quality Framework on Early Childhood Education and Care”)³ sottolinea come l'infanzia sia un periodo della vita nel quale si cerca di dare significato al mondo, non è solo preparazione per il futuro ma un tempo per “essere” (“childhood is a time to be”). Raccomanda, pertanto, che i servizi per l'infanzia siano centrati sul

² Indicazioni Nazionali per il Curriculum 2012, pag 21

³ Report of the ET 2020 Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission”, diffuso al 4th Meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years, Amsterdam, June 30th – July 2nd, 2014 - Theme: Evaluation issues in Early Childhood Education and Care: Choices and Implications for Diverse Populations.

bambino, concepito come co-creatore della conoscenza che ricerca l'interazione con gli altri bambini e con gli adulti.

Il documento "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" ribadisce, inoltre, che lo sviluppo in questa fascia di età non segue un andamento lineare, anzi è caratterizzato da accelerazioni, pause e regressioni: "Il tempo della crescita non è uguale per tutti i bambini e l'educazione infantile non deve fondarsi su un'idea generica di bambino, ma, al contrario, deve aver presente ogni bambino con le sue potenzialità, le sue risorse e le sue difficoltà, proponendosi come un aiuto competente alla sua crescita complessiva.⁴

La scuola dell'infanzia comunale di Verona, in questa prospettiva e abbracciando le Indicazioni Nazionali, vuole caratterizzarsi come luogo di relazione educativa che riconosca il valore dell'unicità della persona e del singolo bambino, una relazione in grado di tener conto delle storie personali di ciascuno, "sia capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità dei bambini".⁵

Un luogo dove "educare avendo cura" sia lo slogan che dipinge le giornate a scuola, dove un bambino competente, ricco di sete di scoperta e azione protagonista, insieme ad un bimbo "bisogno di stabilità affettiva"⁶ trova risposte adeguate e proficue per il suo benessere e il suo sviluppo.

La cura e la relazione

I riferimenti teorici rimandano, tra gli altri, al pensiero dello psicologo Carl Rogers, che considera elementi essenziali della relazione alcuni atteggiamenti che stanno alla base anche delle modalità relazionali delle insegnanti, quali la capacità di porsi in ascolto dell'altro, l'empatia, l'accoglienza, l'affettività, il rispetto e il dialogo. Sono queste stesse modalità che colorano di positivo ogni azione di cura che accompagna il benessere e lo sviluppo di bambine e bambini in una scuola dell'infanzia. In altre parole e secondo un approccio filosofico, Luigina Mortari delinea le posture relazionali che rappresentano "l'essenza dell'aver cura", senza le quali l'azione educativa non esplica tutta la sua completa efficacia:

la ricettività e l'ascolto (saper far posto all'altro),

la responsività (rispondere adeguatamente agli appelli),

la disponibilità cognitiva e emotiva (mettere a disposizione capacità e risorse personali nella relazione con l'altro),

l'empatia (sentire la realtà dell'altro salvaguardandone l'alterità)

l'attenzione (dedicare un tempo alla conoscenza dell'altro),

la passività attiva (presenza non intrusiva), la riflessività (interrogare l'esperienza),

il sentire nella cura (coltivare buon clima emotivo), aver cura di sé (trovare la propria forma di vita).

La complessità dell'azione di cura emerge chiaramente dall'elenco sopracitato, evidenziando come richieda una professionalità poliedrica accompagnata da una continua disponibilità al cambiamento. Una maggior sottolineatura del ruolo professionale dell'insegnante si evidenzia anche dalle Linee pedagogiche, laddove si dichiara che gli studi psicologici ed etologici sugli stili relazionali, le ricerche sulla comunicazione nella relazione di cura, gli studi conversazionali e relativi alla conduzione didattica, "hanno contribuito a indirizzare le figure professionali e hanno in comune

⁴ Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, Ministero dell'Istruzione 2021, pag. 18

⁵ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, p. 22

⁶ Donatella Savio, La relazione educativa in Leggere le Indicazioni, ed. Junior 2013, p. 32

alcuni aspetti importanti: uno stile, un tratto, una modalità di intervento con il bambino e con il gruppo basata sull'osservazione e sull'ascolto attivo ed empatico, sulla personalizzazione, sull'accurata progettazione.

Le diverse "posture" sono state sintetizzate in alcuni immagine evocative: un adulto accogliente, incoraggiante, "regista", responsabile e partecipe.⁷

In specifico il concetto di empatia, definito da Edith Stein (1998) come la capacità di accogliere l'esperienza estranea, sta alla base della professionalità docente e si connota proprio come un "co-sentire". Un sentire insieme che, come ci ricorda Luigina Mortari *"non è mai fusione affettiva, ma è ascolto partecipe che salvaguarda l'alterità dell'altro"*⁸ (Mortari 2006, p.118).

L'insegnante deve pertanto porsi in una condizione di ascolto e rispetto reciproco, di attenzione non solo a ciò che viene detto dall'interlocutore, ma anche al "non detto" (l'invisibile) e di tutti gli aspetti non verbali, come il tono della voce, le pause, i silenzi, gli sguardi, il linguaggio del corpo.

L'intenzione di cura verso un bambino si traduce in azione se, ci ricorda Mortari⁹, viene posta, appunto, attenzione alla "comprensione del suo modo di essere, delle sue necessità, dei suoi desideri.

Se concepiamo la scuola dell'infanzia come "spazio del tragitto" di crescita, come viottolo del percorso di sviluppo, la cura educativa è lo sfondo indispensabile, il panorama in cui bambini e adulti dialogano alla ricerca di sé, degli altri, del mondo, il suolo su cui poggiare ogni relazione e apprendimento.

Importanti azioni di cura che sono parte del curriculum della scuola dell'infanzia sono identificabili con le routine quotidiane. Tali attività ripetute permettono di offrire una struttura alla giornata, rendendola prevedibile e rassicurante, nello stesso tempo promuovono legami stabili e lo sviluppo di abilità comunicative e relazionali sia con gli adulti, che con i pari.

Le Linee pedagogiche ci ricordano che in questa fascia di età educazione, cura, socialità, emozioni, apprendimento sono dimensioni strettamente intrecciate e ciò permette pertanto di conferire pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti a scuola. Le routine diventano opportunità di intimità, di dialogo, di apprendimento e contribuiscono all'acquisizione progressiva di autonomia e buone abitudini di vita comunitaria.

La ricerca pedagogica e psicologica ha sottolineato l'importanza delle routine nello sviluppo del bambino: infatti la ripetizione di sequenze di azioni sistematiche servono al bambino per maturare sentimenti di sicurezza, per sostenere/rafforzare l'autostima, per sperimentare le proprie capacità, per sistematizzare gli apprendimenti. Rappresentano così un trampolino che apre alla sperimentazione, all'incontro con il nuovo, alla disponibilità relazionale

Cura ed educazione rappresentano pertanto due processi inscindibili, le insegnanti guidate dalla consapevolezza del loro pari valore formativo, pongono attenzione e offrono continuità ai diversi momenti della giornata a scuola, restituendo valore ad ogni esperienza quotidiana per favorire apprendimento e sviluppo

⁷ Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, Ministero dell'Istruzione 2021, pag 30 -31- 32

⁸ L. Mortari, La pratica dell'aver cura, Bruno Mondadori 2006. p. 120 7 Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, p.123

⁹ Ibidem, pag. 19

Accoglienza e inclusione

La base di una relazione educativa è costituita dalla accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile: presuppone comprensione di tale differenza e messa in atto di una ricerca continua di strategie e percorsi per promuovere le potenzialità di tutti i bambini.

Come emerge infatti dalle Indicazioni *“la scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile”*¹⁰

L’inclusione riguarda non solo i bambini con disabilità certificata, ma tutti coloro che temporaneamente o in modo permanente presentano disturbi evolutivi specifici oppure uno svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, come esplicitato dalla Direttiva ministeriale 27/12/2012.

Anche le Linee Pedagogiche avvalorano l’importanza di investimenti ed interventi a favore dell’infanzia, come risposta al diritto a una buona vita individuale e sociale. La comunità scientifica ha dimostrato che l’alta qualità degli interventi pre-scolastici nei confronti di bambini provenienti da famiglie svantaggiate influisce in modo considerevole e a lungo termine sulle competenze cognitive e sulle capacità socioemozionali, con effetti positivi che si protraggono nel percorso sociale e lavorativo da adulti.

La scuola inclusiva fonda i presupposti teorici nella concezione dell’apprendimento sociale, già messo in luce da Vygotskij, secondo cui l’apprendimento umano avviene in un contesto sociale.

Un contributo fondamentale viene dal modello ecologico elaborato da Bronfenbrenner (1979). Per l’autore lo sviluppo umano è il prodotto dell’interazione bidimensionale tra un individuo e l’ambiente attraverso un progressivo adattamento reciproco. La possibilità di crescita, di evoluzione e di benessere dipende da una complessa rete di strutture concentriche che comprendono gli individui, l’ambiente, i gruppi, la cultura e la società nel suo insieme.

Un ambiente attento ai bisogni di ciascun bambino, che accolga e si prenda cura empaticamente dei piccoli è un contesto sicuramente che facilita la relazione e sostiene l’apprendimento. In questa prospettiva, è importante che i docenti individuino i bambini con bisogni educativi speciali e adottino con flessibilità strategie e documentare strategie di intervento più idonee.

La presenza da molti anni, nelle scuole dell’Infanzia comunali veronesi, di un’utenza costituita, oltre che da famiglie italiane, da nuclei di diversa origine, ha alimentato l’attenzione all’accoglienza di bambini e genitori di altre culture.

“La complessità culturale e il plurilinguismo sono una “ricchezza difficile” che richiede nuove competenze e muove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori, tra bambini, sollecita la conoscenza del mondo, apre orizzonti, pone nuove sfide alla vita democratica e assicura la capacità di adattarsi ai cambiamenti.”¹¹

Negli ultimi anni, alcuni quartieri di Verona, sollecitano la cittadinanza ad imparare a convivere con le differenze, a negoziare opinioni, ad abbattere le barriere del pregiudizio, per adottare un nuovo sguardo in un reciproco rispetto. La scuola come comunità accoglie ogni persona (bambino e genitore), promuovendo un maggior benessere per tutti attraverso regole condivise, anche se queste a volte non corrispondono esattamente al proprio pensiero.

Negli anni, grazie alla costruttiva collaborazione con altri enti, il personale dei Nidi e delle scuole dell’Infanzia, in un’ottica di continuità, ha “approfondito aspetti metodologici e culturali, per

¹⁰ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2020

¹¹ Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, Ministero dell’Istruzione 2021, pag 13

agevolare percorsi di riconoscimento e di integrazione dei patrimoni culturali che le famiglie portano e, parallelamente, l'elaborazione di percorsi educativi e didattici sempre maggiormente affinati¹²

La prospettiva è quella presentata nelle Indicazioni nazionali e dalle Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6, cioè quella di *“una scuola che si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità e la riduzione degli svantaggi culturali, sociali e relazionali e la promozione dell'inclusione di tutti i bambini.”*¹³

Una comunità nella quale l'accoglienza e l'inclusione sono principi che caratterizzano le relazioni con e, questo si auspica, tra tutte le famiglie, che, ciascuna per la sua particolarità, richiedono ascolto, attesa, rispetto e valorizzazione.

Relazione con le famiglie

I bambini vivono oggi in un ecosistema nel quale le molteplici influenze culturali si incontrano ma non sempre si riconoscono: culture legate non solo all'origine dei genitori, ma anche alle scelte familiari in riferimento ai valori, alla salute, all'alimentazione, alle regole e allo stile delle relazioni, ai linguaggi e ai rapporti con i diversi media, famiglie “sempre più plurali nei modi di costruire relazioni...che chiedono rispetto e attenzione”.

Le scuole dell'infanzia si trovano a vivere in questo contesto complesso e in continuo movimento e sono chiamate a rinsaldare l'alleanza educativa con le famiglie, ad operare in continuità con il territorio, a promuovere e diffondere i valori irrinunciabili della Costituzione

Le Scuole dell'Infanzia, come i Nidi, i Tempi per la Famiglia, gli Atelier comunali, si pongono come spazio di incontro e di dialogo tra educatori e genitori, facendo propria e concretizzando il principio secondo cui *le famiglie sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate* attraverso momenti di ascolto, di riflessione condivisa e di confronto per costruire un'alleanza educativa e aiutare, in tal modo, la crescita e lo sviluppo armonico dei bambini.

Costruire relazioni coi genitori presuppone riconoscimento e appunto rispetto, ascolto e non giudizio. L'idea di ascolto e accoglienza dei bambini, che prevede spazio e partecipazione autonoma e originale degli interlocutori, comprende inevitabilmente anche la modalità di relazione con le famiglie, negli scambi quotidiani, come nei colloqui e negli incontri di sezione o di plesso.

Diventa opportuno, dunque, *“confrontarsi sull'orientamento educativo, tra competenze professionali e competenze genitoriali, non tanto per negoziarlo, ma esplicitandolo, discutendolo, considerando i genitori interlocutori paritari. Dubbi e incertezze dei genitori se espressi, discussi, confrontati anche con altri adulti genitori possono diventare risorsa per affrontare la realtà”*¹⁴

La scuola dell'Infanzia comunale di Verona

UNA PROPOSTA EDUCATIVA CHE VALORIZZA LO STARE INSIEME

*“Ogni scuola vive e opera come comunità, nella quale operano studenti, docenti e genitori...”*¹⁵

Riferendosi agli studi di autori come Vygotskij, Bruner e Dewey, la scuola dell'Infanzia, oltre ad essere un luogo naturale di relazione sociale, offre rilevanza ai percorsi e ai processi di apprendimento costruiti grazie all'incontro, alla collaborazione, al confronto tra coetanei, compagni di gioco ed esplorazione, interlocutori di dialoghi e domande.

¹² Elena Antolini e Valeria Ghidoli, esperienze di mediazione culturale e didattica caratterizzata

¹³ Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6 pag 19

¹⁴ Orientamenti pedagogici nidi e Servizi per l'Infanzia 2010-2011

¹⁵ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, p. 20

Le ricerche di Vygotskij e quelle più recenti della Psicologia cognitivista hanno dimostrato che una “buona” cooperazione sul piano educativo fornisce la base dello sviluppo individuale, dando prova che l'apprendimento presuppone sempre una natura sociale. In particolare, l'autore parte dalla convinzione che lo sviluppo psichico umano non sia spontaneo, ma si effettui nella dimensione sociale.

Le capacità superiori dell'individuo (memoria, attenzione, ecc..) compaiono prima nell'interazione con gli altri (livello interindividuale) e solo dopo vengono interiorizzate (livello intraindividuale).

Anche il linguaggio inizialmente è sociale e comunicativo e solo successivamente si trasforma in linguaggio interiore o pensiero verbale.

Il fatto che, secondo questo approccio, lo sviluppo cognitivo sia il risultato dell'interazione con altre persone più competenti in diversi contesti, determina un'idea di apprendimento e di educazione del tutto mediata dalla relazione e dall'incontro con altri bambini o adulti, sottolineando il ruolo formativo della scuola.

“Le esperienze che coinvolgono bambini di età diversa favoriscono l'osservazione reciproca, l'invenzione e l'imitazione delle strategie di soluzioni di problemi, forme differenziate di gioco e apprendimento e l'assunzione di una pluralità di ruoli e di responsabilità.”¹⁶

L'insegnante riconosce e sostiene il ruolo tutorante assunto dai bambini stessi e assume esso stesso una funzione formativa, aggiustandosi alla zona di sviluppo prossimale di ciascun bambino.

Questo concetto, individuato dal pedagogista russo, si riferisce alla differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che sa fare insieme ad un altro più esperto di lui. L'area potenziale di sviluppo comprende le competenze potenzialmente acquisibili in un futuro ravvicinato e che potrebbe raggiungere attraverso l'aiuto di una persona più competente.

J. S. Bruner in continuità con Vygotskij, utilizza il termine “scaffolding” per definire la costruzione da parte dell'adulto di una impalcatura di sostegno che serve a guidare il meno competente verso la soluzione di un problema. L'utilizzo di strategie di aiuto da parte dell'insegnante o del compagno più esperto, pertanto, agevolano la soluzione di un problema e favoriscono l'apprendimento.

D'altro lato ha rilevanza sui processi di apprendimento individuali anche la cura di un clima socio-relazionale positivo tra coetanei, che possa rispondere a bisogni di appartenenza e offrire stimoli a processi di modeling e co-costruzione delle conoscenze.

L'incontro con l'altro, lo spontaneo interesse per il suo fare genera quel che Donatella Giovannini, pur riferendosi al nido, definisce “effetto lumaca” *“perché è come se gli oggetti o le azioni di un bambino lasciassero una scia visibile agli altri, che attrae e sollecita interesse e che quindi consente lo scambio di conoscenze”*¹⁷ in un clima di benessere e alta motivazione.¹⁸

Le scuole dedicano particolare attenzione ai contesti di gioco, esplorazione, dialogo in piccolo gruppo, in situazione spontanea o semicondotta e affiancata dall'adulto, proprio per facilitare i percorsi tutoranti e il modeling tra coetanei e con gli insegnanti.

Anche la professionalità docente “si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo” e si accresce grazie all'affiancamento di colleghi più competenti. La qualità della scuola dell'infanzia è strettamente connessa al buon funzionamento di un gruppo di lavoro, che struttura metodi e progettualità in modo cooperativo, sa utilizzare modalità riflessive per valutare e implementare metodologia didattica e stile relazionale.

¹⁶ Linee Pedagogiche per il sistema Integrato zero-sei, Ministero dell'istruzione, p.27

¹⁷ D. Giovannini, I bambini tra loro: la vita di gruppo al nido, p. 100, in Crescere al Nido a cura di A. Galardini, ed. Carocci Faber, 2012.

¹⁸ Orientamenti pedagogici nidi e Servizi per l'Infanzia 2014-2015

Il gruppo di insegnanti di un plesso diventa pertanto gruppo di ricerca, capace di esplicitare il senso delle scelte educative e didattiche, aperto al confronto di diversi punti di vista per ritrovare piste metodologiche condivise, disponibile allo scambio di saperi.

La scuola dell'Infanzia comunale di Verona

UN LUOGO EDUCATIVO DOVE HA RILEVANZA

IL FARE E LO SPERIMENTARE, IN DIVERSI LINGUAGGI

“acquisire competenze significa... muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere ... raccontare e rievocare... rappresentare e immaginare... con linguaggi diversi”¹⁹

La scuola dell'infanzia è un luogo educativo centrato sul fare e lo sperimentare, dove i bambini pasticciano, esplorano materiali, nelle loro caratteristiche e rapporti, scoprono significati e creano narrazioni, costruendo insieme che permettono di contaminare linguaggi diversi.

Una grande pedagoga, come Maria Montessori, esprime in modo efficace quel che distingue il percorso di apprendimento di un bambino nei primi 6 anni di vita, affermando che “L'educazione è un processo naturale effettuato dal bambino, e non è acquisita attraverso l'ascolto di parole, ma attraverso le esperienze del bambino nell'ambiente”.

Pedagogisti italiani contemporanei, come Anna Bondioli, lo ribadiscono: “Nella scuola dell'infanzia attiva i bambini imparano facendo, muovendo da esperienze significative, nelle quali prendono parte attiva, a partire dalle loro naturali tendenze, quali il gioco, la curiosità, l'osservazione e l'esplorazione”

Note ricerche pedagogiche sul campo, come quella emiliana e toscana, fondano la loro prassi pedagogica sull'idea di un bambino che utilizza una mente che intreccia e non separa le dimensioni dell'esperienza, avvalendosi di una serie di linguaggi e pensieri, tra loro connessi strettamente.

L'assunto di base, abbracciato anche dalla pedagogia dell'Infanzia di Verona, è che ogni bambino è costruttore attivo di saperi, competenze ed autonomie, attraverso processi di apprendimento che prendono forma con modalità e tempi unici e soggettivi, nella relazione con i coetanei, gli adulti e gli ambienti.

Tale concezione riflette il pensiero del filosofo pedagogo americano J.Dewey, secondo il quale il bambino ha un ruolo attivo nell'interazione con ciò che lo circonda, il pensiero stesso dell'individuo scaturisce dall'esperienza sociale.

L'educazione deve allora aprire la via a nuove sperimentazioni e al potenziamento di tutte le opportunità per uno sviluppo ulteriore, alimentando, come ci suggerisce Gardner, quelle “intelligenze multiple” che utilizzano cento linguaggi e modalità di azione e pensiero.

La scuola che emerge da questo quadro è una scuola “attiva”, centrata sul promuovere esperienze significative per i bambini, a partire dalle loro ricerche o scoperte, in modo da sviluppare il saper “fare”, sostenere la curiosità, l'autonomia, la scelta e la rielaborazione personale.

In questa logica, l'ambito educativo, in particolare fino ai 6 anni di vita, deve porre particolare attenzione al contesto in cui si genera apprendimento. La cura attenta e pensata degli spazi, dei tempi, dei materiali, delle relazioni assume una grande rilevanza, in quanto generatori di esplorazioni, ricerche attive, problemi da risolvere e domande.

¹⁹ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, p. 21

Jerome Bruner è uno degli psicologi contemporanei che da sempre alimenta e rinforza la convinzione espressa dai saperi pratici in ordine alla necessaria attenzione ai contesti di apprendimento:

“In un contesto educativo tutti gli interventi, anche quelli che all'apparenza sembrerebbero banali e scontati, sono invece carichi di significati. Importante è che l'educatore coordini la regia educativa creando numerose opportunità di apprendimento. Non bisogna tanto considerare i saperi, quanto creare le condizioni per la loro conquista”.e Il ‘motore’ dell'apprendimento sta nel bambino stesso, ma promuoverlo e sostenerlo è il grande compito che spetta all'adulto.²⁰

L'insegnante assume appunto il ruolo di regista, predispone gli spazi, propone materiali, stimola curiosità e sostiene la motivazione, sollecita la soluzione problemi.

Considerato che il sapere che proviene dall'esperienza è il sapere del mutamento, della ricerca di senso della realtà, che struttura la mente e l'approccio al mondo, in questo percorso il bambino acquisisce non solo conoscenze, ma anche abilità e competenze, come quella di “imparare ad imparare

La scuola dell'Infanzia comunale di Verona

UN TEMPO E UNO SPAZIO DI GIOCO E DI GIOCHI, AL CHIUSO E ALL'APERTO

“L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e conoscenza”²¹

Affermare che la scuola dell'infanzia comunale di Verona si caratterizzi come un luogo educativo nel quale bambine e bambini possono trovare ricche occasioni di gioco, riconosciute e valorizzate dall'insegnante come modi originali di dirsi, di conoscere e di interpretare il mondo, sembra un'asserzione scontata e quasi banale. Di fatto questa dichiarazione di intenti comprende un pensiero pedagogico complesso e con ricadute molto evidenti nella pratica educativa.

La preoccupazione degli adulti di oggi è particolarmente indirizzata all'acquisizione di competenze ed è opinione comune che la strada maestra dell'apprendimento dipenda più dagli insegnamenti del docente, che dall'attivo esplorare e giocare dei bambini.

Dichiarare che uno dei pilastri pedagogici di una rete di scuole è la scelta consapevole di valorizzare il gioco dei bambini, considerati co-protagonisti dell'azione educativa, implica una minore tensione alla precocizzazione degli apprendimenti e al raggiungimento di performance.

Questa sottolineatura delle modalità ludiche ed esplorative come strade principali dell'apprendimento infantile porta a riflettere anche sulla necessità di offrire ai bambini un tempo scuola meno affrettato, volto a mantenere un clima di benessere, agio e piacere di fare insieme.

Nel testo delle Indicazioni nazionali sopra riportato il gioco è descritto come *forma tipica di relazione e conoscenza*, ed è proprio questa concezione che restituisce al bambino la sua capacità di sviluppo anche attraverso la “semplice” attività ludica.

Numerosi studiosi del mondo dell'infanzia si sono posti il problema della funzione e delle caratteristiche di questa speciale attività che bambini di tutto il mondo sperimentano spontaneamente, in forme e complessità diverse nei vari tempi di crescita.

²⁰ Linee Pedagogiche del Sistema Integrato zerosei, Ministero dell'Istruzione 2021, p.20

²¹ Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012,p.23

Il gioco va compreso nelle sue diverse e complesse valenze formative, descritte nelle loro sfaccettature da autori come Piaget, Vygotskij, Bateson, Bruner, Winnicott , che da differenti posizioni teoriche confermano come sia indispensabile giocare per:

- esprimere e modulare l'interiorità e le emozioni, verso un decentramento empatico
- porre le basi dell'identità personale e culturale
- accedere alla modalità simbolica
- esercitarsi a strutturare concettualmente il mondo,
- accrescere l'autonomia e la capacità di scelta
- allenare abilità come l'attenzione e la concentrazione
- sviluppare le abilità sociali

In modo molto efficace la prof.ssa Bondioli, delinea la pedagogia del gioco come un approccio che “non tende né a istruire né a socializzare, ... si configura piuttosto come forma di educazione sentimentale poiché rivolta all’ascolto dell’interiorità infantile, a una comprensione partecipata della realtà emozionale che nel gioco si manifesta, cui l’adulto contribuisce a dar voce fornendo esempi e modalità di espressione.

Tale pedagogia, continua la professoressa, non trascura il sostegno dell’apprendimento e della socialità, ma pone in primo piano *“la costruzione dell’identità personale, la promozione dell’autonomia e della progettualità, il governo pulsionale, l’accesso alla modalità simbolica, il decentramento empatico...”*²²

Quanto sopra delineato determina conseguentemente una grande attenzione alla strutturazione degli spazi e nella scelta dei materiali, veicolo di proposte e stimolo di iniziative.

Gli spazi interni alla struttura scolastica sono pensati e organizzati per garantire ai bambini una grande varietà di occasioni ludiche, vissute con autonomia e creatività.

Quanto offerto dagli ambienti interni è integrato e arricchito dalle opportunità esplorative di gioco nello spazio verde, parte del contesto scolastico.

Infatti, l'ambiente naturale rappresenta un luogo molto ricco di spunti ludici ed esplorativi, fonte di stimoli sensoriali e motori, di esperienze emozionanti e occasioni di incontro, comunicazione e socializzazione, promotore di curiosità, sorgente di apprendimento e conoscenza.

Superata la concezione di spazio esterno come luogo di sfogo e ricreazione, il giardino è assunto a pieno titolo come spazio educativo, come luogo promettente per l’apprendimento e il benessere di bambine e bambini.

L’insegnante, in ogni spazio della scuola, assume un ruolo di promozione dall’interno, lascia spazio alle iniziative infantili e assume le caratteristiche di chi sa giocare, utilizzando un linguaggio appropriato a fianco del bambino che gioca, rilanciando e ampliando l’attività ludica a partire dall’impegno osservativo, anche avviano progetti che partono da tali constatazioni.

Una Pedagogia, quella del gioco, concepita come fonte di apprendimento e di relazione, che caratterizza, pertanto, il ruolo dell’insegnante come colui che con azioni pensate affianca e sostiene bambini che esplorano, giocano e *creano per supportare l’apprendimento, l’apprendere ad apprendere e garantire benessere emotivo e relazionale.*

²² Anna Bondioli, *Gioco e Educazione*, ed , Franco Angeli 1996,p.15

*Le Linee Pedagogiche confermano l'importanza del "dialogo" tra interno ed esterno, come spazi che "...orientano adulti e bambini e rendono possibili l'acquisizione di comportamenti sociali/civici positivi, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l'intimità, l'inclusione di tutti i bambini.*²³

La scuola dell'Infanzia comunale di Verona

UN PERCORSO FORMATIVO DOVE

CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ TROVANO CASA INSIEME

La scuola dell'Infanzia comunale vorrebbe poter offrire ai bambini un percorso di crescita dove sia garantita loro armonia nei tempi, continuità e rassicurazione nel dare senso al mondo, a partire dai loro interessi, motivazioni e ricerche, anche permettendo l'avventura, cioè creando le condizioni perché possano mettersi alla prova e incontrare l'imprevisto, il nuovo, il meraviglioso.

Bambine e bambini, per strutturare una base di sicurezza, hanno bisogno di continuità e rassicurazione. Dal punto di vista psicodinamico D. Winnicott ne sottolinea il valore per la strutturazione dell'identità: *"Il nuovo essere umano in condizione di dipendenza può avere continuità nella linea della propria vita, ...invece di un continuo ricominciare... se sperimenta continuità nelle cure"*.

Studiosi della cognizione, come Bruner e Gardner, evidenziano come la continuità dell'esperienza sia "alla base della formazione delle strutture concettuali", offrendo consistenza teorica alle scelte pedagogiche che fondano sulle attività ricorrenti della vita quotidiana l'impalcatura di sicurezza che apre alla sperimentazione e alla novità.

Quando si parla di continuità si afferma un principio che va oltre, comprendendola, il concetto di familiarità o di prevedibilità degli eventi, si ribadisce la necessità di un sensocoerente e armonioso nella quotidianità evitando che *"i bambini vivano un tempo frammentato, disorganico, condizionato non solo da quello dei genitori, ma anche da quello istituzionale, sempre più farcito di attività e stimolazioni.*

*Condizione che genera irritabilità, sovraccitazione, disturbi dell'attenzione e provocano conflitti tra i bambini e sordità nei confronti delle voci del contesto.*²⁴

L'intento non è, evidentemente, rendere ovattato, sempre prevedibile e conosciuto il tempo di permanenza a scuola ma garantire la continuità necessaria, *"consapevoli che l'eccesso o la mancanza di esperienze e vissuti che generano continuità e omogeneità o discontinuità e imprevisto sono entrambe condizioni di svantaggio per una persona in crescita"*.

La possibilità di apprendere, infatti, ci ricordano studiosi di varie discipline, prende avvio dall'incontro con il nuovo e, pur ponendo le basi su esperienze di continuità, di buone cure, si sviluppa a partire da quel che suscita curiosità e interesse.

Secondo l'approccio di Vygotskij, per esempio, l'introduzione di un modello prossimale ma diverso, vicino e nel contempo sufficientemente lontano, provoca movimento e cambiamento.

E la realtà, spesso poco incontrata nei percorsi scolastici, *"pone continuamente domande legittime, la cui risposta è tutt'altro che scontata, ma comporta un'assunzione di responsabilità, un rischio di sforzo, una ricerca di qualcosa, una capacità di attendere di inventare nuove forme di curiosità"*²⁵

"Convinti che, come scrive John Dewey, «il vero ambiente dell'uomo è costituito da quelle cose che effettivamente lo mutano», possiamo abbracciare l'idea che la novità, quel che suscita interesse

²³ 23 Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zero-sei, Ministero dell'Istruzione 2021, p.24

²⁴ F. Caggio in "A cura di Rosanna Zerbato, *Infanzia: Tempi di vita, tempi di relazione*, ed. Junior, 2008"

²⁵ P. Peticari, *Attesi Imprevisti*, ed. Bollati Boringhieri 1996, p. 25

debba necessariamente caratterizzare lo sfondo e l'ambiente educativo e diventare parte integrante del nido e della scuola. Un uscire inteso come l'incontro con lo sconosciuto, l'imprevisto, il mai incontrato o sperimentato.

L'imprevisto stesso, infatti, se su un minimo terreno di sicurezza, rompe la ripetizione e apre a riaggiustamenti, richiede e genera una ristrutturazione concettuale".²⁶

In questa prospettiva sono curati i progetti di continuità verticale, con il nido e la scuola primaria, per garantire un continuum tra pezzi di percorso di vita e nello stesso tempo valorizzare le necessarie discontinuità che rendono desiderato il nuovo e richiedono nuovi aggiustamenti e salti evolutivi.

Contemporaneamente da molti anni prosegue nelle scuole una progettazione, denominata "Avventura" che, abbracciando l'approccio pedagogico sopra descritto, promuove la sperimentazione inusuale, valorizzando l'imprevisto, dentro e fuori i cancelli scolastici. Natura e città diventano ambienti formativi che meravigliano e sollecitano i bambini ad esplorazioni attive e interpretazioni sempre nuove della realtà.

Le Linee Pedagogiche introduce un elemento di novità, *"...l'idea di unitarietà del percorso educativo e di istruzione..."* nella prospettiva di un curriculum 0-6, attraverso la costruzione di una condivisione *"...di riferimenti teorici, coerenza del progetto educativo e scolastico, intenzionalità di scelte condivise."*²⁷

²⁶ Rosanna Zerbato, *Uscire... da... verso... come?* Intervento al XVII Covegno nazionale Servizi educativi per l'Infanzia, Torino 2010

²⁷ Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei, Ministero dell'istruzione 2021, p.16

QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE DELL'UTENZA: RISULTATI E PIANO DI MIGLIORAMENTO

Annualmente in tutte le scuole dell'infanzia comunali è prevista la rilevazione della Soddisfazione dell'Utenza e, in seguito ad un'attenta considerazione dei risultati, viene elaborato un piano di miglioramento che indirizza le azioni innovative e i riaggiustamenti di tipo organizzativo e metodologico.

Nell'anno scolastico 2017-18 la compilazione è stata effettuata per il primo anno on-line.

I report hanno rilevato un ottimo apprezzamento della professionalità e della disponibilità delle insegnanti, hanno altresì evidenziato come i genitori valutino molto positivamente l'inserimento e il benessere del bambino.

Complessivamente la soddisfazione per il servizio offerto, a livello educativo e organizzativo è molto buono, sia per le attività proposte sia per il servizio di refezione e di pulizia.

Dai dati si può dedurre che le famiglie che hanno compilato il questionario, pur esprimendo una buona valutazione della dimensione comunicativa tra scuola e famiglia, suggeriscano in modo implicito di implementare l'informazione relativa ai bambini, ai loro percorsi di sviluppo e in merito alle attività svolte.

Tenendo conto delle considerazioni dei genitori utenti, in relazione alle linee pedagogiche condivise sopra descritte, del quadro normativo, del contesto e delle esigenze del territorio, il coordinamento centrale ha invitato le scuole a identificare alcune azioni che migliorino ulteriormente il servizio offerto, soprattutto nell'area della comunicazione scuola-famiglia.

Nell'anno scolastico 2018-2019 due scuole dell'Infanzia Comunali di Verona partecipano alla sperimentazione INVALSI sul RAV Infanzia, un percorso di autovalutazione che coinvolge insegnanti, genitori e responsabili per identificare le priorità di intervento e relative azioni di miglioramento dell'offerta formativa delle scuole.

Dall'anno successivo tale Rapporto di Auto-Valutazione diventerà per tutti i plessi uno strumento che verrà utilizzato per valutare la qualità offerta, considerando differenti aspetti che influenzano gli esiti di benessere e apprendimento messi in atto dalle scuole.

L'integrazione del RAV infanzia con il Questionario di Soddisfazione dell'utenza permetterà una miglior valutazione dei punti di forza e di debolezza dei contesti scolastici, utili ad ottimizzare gli interventi migliorativi.

FINALITÀ E TRAGUARDI ATTESI IN USCITA

Le scuole dell'infanzia comunali di Verona, in coerenza con i principi contenuti nella Costituzione della Repubblica e nella Convenzione sui diritti dell'Infanzia, assumono come “orizzonte di riferimento” il quadro delle competenze chiave contenute nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18- 12-2006, che rimangono intenti cui tendere, anche se rivisitate nel maggio 2018, in quanto poste come orientamento dell'azione formativa nelle Indicazioni Nazionali del 2012 per tutto il sistema scolastico italiano.

Nel PTOF di Istituto 2019-2022 le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente, di seguito elencate, sono coniugate con le finalità e i traguardi per lo sviluppo delle competenze contenuti nelle Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'Infanzia.

1. *Comunicazione nella madrelingua*
2. *Comunicazione nelle lingue straniere*
3. *Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia*
4. *Competenza digitale*
5. *Imparare a Imparare*
6. *Competenze sociali e civiche*
7. *Spirito di iniziativa e intraprendenza*
8. *Consapevolezza ed espressione culturale*

Le finalità contenute nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo delle Scuole dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione del Settembre 2012 sono assunto come riferimento in tutti i plessi scolastici.

**FINALITA' DELLA SCUOLA
DELL'INFANZIA**

Consolidare l'Identità

Sviluppare l'Autonomia

Acquisire Competenze

**Vivere le prime esperienze di
Cittadinanza**

Consolidare L'IDENTITÀ significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente a una comunità sempre più ampia e plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli.

SVILUPPARE AUTONOMIA significa avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé e saper chiedere aiuto o poter esprimere insoddisfazione e frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie; esprimere sentimenti ed emozioni; partecipare alle decisioni esprimendo opinioni, imparando ad operare scelte e ad assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli.

ACQUISIRE COMPETENZE significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi.

VIVERE LE PRIME ESPERIENZE DI CITTADINANZA significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura.²⁸

Tali finalità sono raggiungibili attraverso l'organizzazione di un contesto spaziale, relazionale, sociale, culturale, nel quale i professionisti della scuola entrano in continuo dialogo con le famiglie e il contesto sociale.

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo.

L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti.

Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza, "*riferimenti ineludibili per gli insegnanti*", orientano le scelte progettuali e indirizzano piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza stessa, che a questa età va intesa in modo globale e unitario.

Le finalità sono dunque coniugate con i traguardi relativi ai campi di esperienza, che a loro volta si intrecciano con le 8 competenze chiave.

²⁸ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 21

CAMPI DI ESPERIENZA	Il se' e l'altro <i>I bambini formulano tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sulle trasformazioni personali e sociali, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino e lontano, spesso a partire dalla dimensione quotidiana della vita scolastica...</i>
	Il corpo e il movimento <i>I bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico...</i>
	Immagini, suoni, colori <i>I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico... I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati ...</i>
	I discorsi e le parole <i>La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione...</i>
	La conoscenza del mondo <i>I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria...</i>

Ogni campo di esperienza esprime nelle Indicazioni nazionali dei particolari **Traguardi per lo sviluppo delle competenze**, che rappresentano indicatori prescrittivi di quanto l'istituzione scolastica deve impegnarsi a formare nel triennio di frequenza alla scuola dell'infanzia.

Questi stessi traguardi diventano anche riferimento per la valutazione di quanto raggiunto da ogni bambino nel percorso triennale in questo primo segmento scolastico.

Quanto segue riporta i traguardi di sviluppo delle competenze e descrive possibili livelli di competenza percorribili dai bambini nei tre anni di scuola, peraltro indicatori osservativi utilizzati dai docenti per valutare l'efficacia delle proposte e delle strategie didattiche utilizzate

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA (RACCOMANDAZIONE UE 2006 accolta da Indicazioni 2012)			COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA
			COMPETENZA DIGITALE
CAMPI D'ESPERIENZA			I DISCORSI E LE PAROLE
Livelli di padronanza			Traguardi di sviluppo delle competenze
1	2	3	4
Si esprime attraverso cenni, parole, enunciati minimi.	Si esprime attraverso enunciati minimi comprensibili relativi a <u>esperienze</u> .	Si esprime <u>con frasi brevi, semplici, strutturate correttamente</u> .	Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.
Risponde a domande precise dell'ins., utilizzando linguaggio minimo e riferito <u>al qui e ora</u> .	Su domande stimolo dell'insegnante racconta esperienze, esprime sentimenti, <u>bisogni</u> , in modo comprensibile.	Racconta esperienze, sentimenti e bisogni in modo comprensibile, <u>spontaneamente e orientato dalle domande</u> dell'insegnante;	Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative
Interagisce con i compagni attraverso parole frasi, cenni, azioni.	Esegue consegne espresse con frasi semplici relative a compiti precisi. Interagisce con i pari scambiando informazioni su giochi e compiti.	Esegue <u>consegne impartite dall'adulto o dai compagni</u> , con i quali interagisce anche <u>prendendo accordi</u> su giochi o attività.	Interagisce con i compagni nel gioco e nel lavoro scambiando informazioni, opinioni, prendendo accordi e ideando attività e situazioni. (Da Re)
Ripete parti di brevi filastrocche e canzoni	Ripete brevi filastrocche e canzoni.	Recita poesie, canzoni, filastrocche. Invento parole; ipotizza il significato di parole non note.	Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.
Ascolta racconti e storie mostrando, attraverso l'interesse e la partecipazione, di comprendere il significato generale.	Ascolta narrazioni dell'adulto e individua l'argomento generale e informazioni sul testo su invito dell'insegnante. Pone domande sul racconto e sui personaggi.	Ascolta narrazioni sapendo riferire argomento principale e informazioni rilevanti, <u>racconta per sommi capi la vicenda</u> , pur tramite frasi con incongruenze logiche e temporali; <u>fa ipotesi</u> sull'andamento della narrazione.	Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole. Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
		Si avvicina alla lingua scritta: distingue i simboli delle lettere dai numeri; copia il proprio nome.	Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			COMPETENZA MULTILINGUISTICA
CAMPI D'ESPERIENZA			I DISCORSI E LE PAROLE
Livelli di padronanza			
1	2	3	4 (Da Re)
Ascolta canzoncine e ritmi prodotti da compagni o dall'insegnante.	Riproduce parole e brevissime frasi, pronunciate dall'insegnante.	Riconosce oggetti, parti del corpo, aspetti familiari dell'ambiente quando l'insegnante li nomina in lingua straniera.	Il bambino comprende brevi messaggi orali, precedentemente imparati, relativi ad ambiti familiari.
	Abbina le parole che ha imparato all'illustrazione corrispondente.	Date delle illustrazioni già note, abbina il termine straniero che ha imparato. Nominare con il termine in lingua straniera imparato, gli oggetti noti: gli arredi, i propri materiali, gli indumenti, le parti del corpo, indicandoli correttamente.	Utilizza oralmente, in modo semplice, parole e frasi standard memorizzate, per nominare elementi del proprio corpo e del proprio ambiente ed aspetti che si riferiscono a bisogni immediati.
		Sa utilizzare semplicissime formule comunicative imparate a memoria per dire il proprio nome, chiedere quello del compagno, indicare oggetti, ecc.	Interagisce nel gioco; comunica con parole o brevi frasi memorizzate informazioni di routine. Svolge semplici compiti secondo le indicazioni date e mostrate in lingua straniera dall'insegnante.
	Riproduce brevissime filastrocche imparate a memoria.	Riproduce filastrocche e canzoncine.	Recita brevi e semplici filastrocche, canta canzoncine imparate a memoria.

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			COMPETENZE DI BASE IN MATEMATICA, SCIENZA E TECNOLOGIA
			COMPETENZA DIGITALE
CAMPI D'ESPERIENZA			LA CONOSCENZA DEL MONDO
Livelli di padronanza			Traguardi di sviluppo delle competenze
1	2	3	4
Ordina oggetti in base a macrocaratteristiche (mette in serie i cubi dal più grande al più piccolo), su indicazione dell'insegnante. Costruisce torri e utilizza correttamente le costruzioni.	Ordina e raggruppa <u>spontaneamente</u> oggetti in base a caratteristiche salienti e <u>sa motivare la scelta</u> (tutti i giocattoli; i cerchi grandi e quelli piccoli; i bottoni rossi e quelli blu...)	Ordina, Raggruppa, oggetti <u>per caratteristiche e funzioni, anche combinate</u> (i bottoni grandi e gialli). Opera corrispondenze biunivoche, ordina sequenze.	Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.
Riproduce semplici e basilari ritmi sonori	Riproduce ritmi <u>sonori e grafici</u> .	Esegue spontaneamente ritmi sonori e riproduce grafiche, sapendone spiegare la struttura.	
Con l'aiuto dell'insegnante esegue in corretta sequenza semplici operazioni che riguardano il proprio corpo, la cura personale, l'alimentazione e che seguono routine note (mettersi gli indumenti; lavarsi le mani, sedersi a tavola, ecc.);	<u>Esegue in autonomia le routine apprese</u> ordinando le diverse azioni correttamente. Sa riferire azioni della propria esperienza collocandole correttamente in fasi della giornata nominate dall'insegnante.	<u>Colloca correttamente nel tempo della giornata, nel passato presente e futuro le azioni abituali</u> e le riferisce in modo coerente. Evoca fatti ed esperienze del proprio recente passato coordinandoli con sufficiente coerenza.	Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana. Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.
			COMPETENZE DI BASE IN MATEMATICA, SCIENZA E TECNOLOGIA

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			COMPETENZA DIGITALE
CAMPI D'ESPERIENZA			LA CONOSCENZA DEL MONDO
Livelli di padronanza			Traguardi di sviluppo delle competenze
1	2	3	4
Individua, a richiesta, grosse differenze in persone, animali, oggetti (il giovane e l'anziano; l'albero con le foglie e quello spoglio,...) Risponde con parole o enunciati minimi per spiegare le ragioni della scelta operata. Distingue fenomeni atmosferici molto diversi (piove, sereno, caldo, freddo...).	Individua <u>differenze</u> e trasformazioni nelle persone, negli oggetti, <u>nel paesaggio</u>, <u>ponendo domande</u> sulle ragioni, inizia a <u>rappresentarle</u>. Rappresenta graficamente fenomeni atmosferici, anche con simboli, - differenze e trasformazioni, mostrando di distinguere gli elementi caratterizzanti (una persona anziana, ecc.)	Individua e <u>motiva</u> trasformazioni note nelle persone, nelle cose, nella <u>natura</u> e <u>ne rappresenta</u> le caratterizzazioni. (una persona anziana, un oggetto vecchio e rovinato, un albero spoglio, ecc.)	Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
		Realizza semplici oggetti con le costruzioni, la plastilina, utilizza giochi meccanici ipotizzandone il funzionamento.	Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.
Dimostra di riconoscere il tanto e il poco, il grande e il piccolo, anche senza nominarli.	Inizia a <u>nominare</u> le quantità più elementari	<u>Nomina le cifre e ne riconosce i simboli</u>; numera correttamente entro il 10. Utilizza <u>correttamente</u> i quantificatori uno, molti, pochi, nessuno.	Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.
Si orienta nello spazio prossimo noto e vi si muove con sicurezza.	Si orienta con sicurezza nello spazio dell'aula e <u>negli spazi più prossimi</u> e noti della scuola. Colloca gli oggetti negli spazi corretti.	Si orienta correttamente <u>negli spazi di vita</u> (casa, scuola, pertinenze); esegue percorsi noti; colloca correttamente oggetti negli spazi pertinenti.	Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc; segue <u>correttamente</u> un percorso sulla base di indicazioni verbali.
Le costruzioni contengono almeno un concetto spaziale (alto o lungo,...)	Le sue costruzioni comprendono almeno <u>due concetti spaziali</u> (lungo e basso,)	Le sue costruzioni comprendono <u>più concetti spaziali</u> (dentro, sopra, sotto,... destra, sinistra, in mezzo,...) che su richiesta sa verbalizzare e riconoscere.	

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			IMPARARE A IMPARARE
			SPIRITO DI INIZIATIVA E INTRAPRENDENZA
CAMPI D'ESPERIENZA			TUTTI
Livelli di padronanza			
1	2	3	4 (Da Re)
Mette in relazione oggetti su richiesta dell'insegnante (il cucchiaino sul tavolo; il peluche mamma e il peluche cucciolo).	Nel gioco, mette <u>spontaneamente</u> in relazione <u>oggetti</u> , spiegandone, <u>a richiesta</u> , la ragione.	Su stimolo dell'insegnante, individua relazioni tra <u>oggetti</u> , tra <u>avvenimenti e tra fenomeni</u> (relazioni causali, funzionali, topologiche, ecc.) e <u>ne dà semplici spiegazioni</u> ; <u>pone domande</u> quando non s'adatti la spiegazione.	Individua spontaneamente relazioni tra oggetti, tra avvenimenti e tra fenomeni (relazioni causali; relazioni funzionali; relazioni topologiche, ecc.) e ne dà semplici spiegazioni; quando non sa darsi spiegazioni, elabora ipotesi di cui chiede conferma all'adulto.
Pone domande su operazioni da svolgere o problemi da risolvere. Applica la risposta suggerita.	Pone domande su procedure da seguire, applica la risposta suggerita e <u>generalizza</u> l'azione a procedure analoghe; <u>se richiesto</u> , <u>ipotizza</u> personali soluzioni	Di fronte ad una procedura nuova, <u>prova le soluzioni note</u> ; se falliscono, <u>ne tenta di nuove</u> ; chiede <u>aiuto</u> all'adulto o la <u>collaborazione</u> dei compagni se non riesce.	Di fronte a problemi nuovi, ipotizza diverse soluzioni e chiede la collaborazione dei compagni o la conferma dell'insegnante per scegliere quale applicare; sa dire, richiesto, come opererà, come sta operando, come ha operato, motivando le scelte intraprese.
	Utilizza semplici tabelle già predisposte per raccogliere dati riguardanti fatti di suo interesse, come la scelta degli spazi.	Utilizza semplici tabelle già predisposte per organizzare dati (es. il meteo) e <u>ricava informazioni</u> , con l'aiuto dell'insegnante.	Ricava e riferisce informazioni da semplici mappe, diagrammi, tabelle, grafici; utilizza tabelle già predisposte per organizzare dati.
Consulta libri illustrati, pone domande, ricava informazioni e le commenta.	Consulta libri illustrati, pone domande sul loro contenuto, ricava informazioni, le commenta e, richiesto, <u>riferisce</u> le più semplici.	<u>Rielabora un testo in sequenze</u> e, viceversa, <u>ricostruisce un testo</u> a partire dalle sequenze.	Realizza le sequenze illustrate di una storia inventata da lui stesso con i compagni.
		Esprime semplici giudizi e valutazioni sul proprio lavoro, su cose viste, ...	Sa riferire come opererà rispetto a un compito, come sta operando, come ha operato.
	Sceglie tra più alternative, disponibile a sperimentare il nuovo.	Sceglie tra due alternative motivandolo.	Opera scelte tra diverse alternative, motivandole.
Esprime il suo assenso o il rifiuto	Esprime il suo assenso o il rifiuto, spiegando il motivo.	Sostiene la propria opinione con semplici argomentazioni.	Sostiene la propria opinione con semplici argomentazioni, ascoltando anche il punto di vista altrui

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE
CAMPI D'ESPERIENZA			COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA
Livelli di padronanza			IL SE' E L'ALTRO - TUTTI
1	2	3	4
Interagisce con i compagni nel gioco prevalentemente in coppia o piccolo gruppo comunicando mediante parole frasi.	Gioca con i compagni anche in <u>gruppi più allargati</u> , in modo spontaneo e scambiando informazioni e intenzioni.	Gioca e lavora in gruppo scambiando informazioni, <u>prendendo accordi</u> , <u>aiutando</u> ideando attività. Inizia a prendere in considerazione il diverso punto di vista, ascolta e si confronta.	Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.
Esprime i propri bisogni con cenni e parole frasi, talvolta su interessamento dell'adulto.	Esprime bisogni e sentimenti attraverso enunciati minimi comprensibili; racconta propri vissuti <u>su domande stimolo</u> dell'ins.	Esprime spontaneamente e riconosce bisogni, sentimenti, stati d'animo <u>su di sé</u> <u>gli altri</u> , in <u>rappresentazioni</u> grafiche e illustrazioni.	Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.
	Pone domande su di sé, sulla propria storia, sulla realtà.	Oltre a porre domande, racconta episodi che gli sono noti; conosce alcune tradizioni della propria comunità.	Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e le mette a confronto con altre.
Partecipa alle attività collettive mantenendo brevi periodi di attenzione.	Partecipa alle attività collettive, <u>apportando semplici contributi</u> , in condizione di interesse.	Partecipa attivamente al gioco simbolico, alle attività collettive e alle conversazioni, intervenendo in modo pertinente su questioni che lo riguardano. <u>Ascolta e interviene</u> per sostenere le proprie ragioni.	Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta. Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere insieme.
Riesce a rispettare le regole di convivenza, le proprie cose, quelle altrui su indicazione e richiamo dell'insegnante.	Rispetta le regole di convivenza, le cose proprie e altrui in condizioni di tranquillità e <u>prevedibilità</u> ; <u>tenta di aderire a osservazioni adulte</u> .	<u>Svolge spontaneamente</u> compiti nella sezione, rispetta le cose e le regole. <u>Cerca di evitare comportamenti pericolosi</u> . Riconosce l'autorità dell'adulto e vi <u>aderisce</u>	Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.
		Accetta i compagni con diversa provenienza, cultura, condizione personale e stabilisce relazioni con loro come con gli altri compagni.	Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE
CAMPI D'ESPERIENZA			IMMAGINI, SUONI, COLORI
Livelli di padronanza			Traguardi di sviluppo delle competenze
1	2	3	4
Il bambino esprime e comunica emozioni attraverso il linguaggio del corpo e partecipa al gioco simbolico senza assumere uno specifico ruolo.	Il bambino esprime e comunica emozioni vissute attraverso il linguaggio del corpo e partecipa al gioco simbolico con l'assunzione di ruoli familiari.	Il bambino esprime e comunica emozioni e vissuti attraverso il linguaggio del corpo e il gioco simbolico, con l'assunzione di una varietà di ruoli.	Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.
È interessato al racconto.	Partecipa con interesse al racconto di storie, anche con semplici drammatizzazioni.	Racconta avvenimenti e storie attraverso drammatizzazioni e giochi simbolici.	Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.
Esegue scarabocchi e disegni schematici senza esplicitarne significato. Colora su aree estese di foglio.	Si esprime intenzionalmente attraverso il disegno spiegando cosa voleva rappresentare. Usa diversi tipi di colori: matite, pennarelli, tempere... su spazi estesi di foglio, rispettando sommariamente contorni	Si esprime attraverso il disegno o le attività plastico-manipolative con intenzionalità e buona accuratezza. Si sforza di rispettare i contorni definiti nella colorazione che applica con discreto realismo. Usa diverse tecniche espressive.	
Segue spettacoli per bambini mantenendo l'attenzione per brevi periodi.	Segue spettacoli per bambini con buon interesse per brevi periodi, partecipando alle vicende dei personaggi.	Segue spettacoli teatrali, filmati, documentari con interesse, partecipando alle vicende e sapendole riferire.	Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione ...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte, esprimendo anche proprie valutazioni.
Riproduce suoni ascoltati, frammenti di rumori, semplici ritmi sonori.	Riproduce suoni, rumori dell'ambiente, ritmi, sequenze sonore con la voce o con materiali. Canta semplici canzoncine.	Manifesta apprezzamento per musica e opere d'arte seguendo il proprio gusto personale. Produce sequenze sonore e ritmi con la voce, con il corpo, con materiali non strutturati, con strumenti semplici. Canta canzoncine anche in coro e partecipa con interesse alle attività di drammatizzazione.	Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti. Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI
CAMPI D'ESPERIENZA			IL CORPO E IL MOVIMENTO
Livelli di padronanza			Traguardi di sviluppo delle competenze
1	2	3	4
Osserva le principali abitudini di igiene personale in relazione alle routine quotidiane.	Si tiene pulito, sa soffiare il naso e lavarsi le mani; osserva le abitudini di igiene personale in relazione alle routine quotidiane e chiede di accedere ai servizi.	Osserva in autonomia le principali pratiche di igiene e pulizia personale. Riconosce e sa esprimere i bisogni fisiologici, anche al di fuori delle routine.	Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola. Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.
Si sveste e si riveste con l'aiuto dell'adulto o di un compagno; si serve con cucchiaio e forchetta.	Si sveste e si riveste da solo con indumenti privi di bottoni, lacci o cerniere. Chiede aiuto se è in difficoltà.	Si sveste e si riveste da solo.	
	Mangia correttamente servendosi delle posate, maneggia il coltello con la supervisione dell'adulto; esprime le proprie preferenze alimentari e accetta di provare alimenti non noti.	Distingue le differenze sessuali su di sé, sui compagni, su rappresentazioni grafiche. Mangia correttamente e compostamente.	
Partecipa a giochi motori, in coppia o in un piccolissimo gruppo.	Partecipa ai giochi motori, interagendo con i compagni e rispettando le regole dei giochi in condizioni di tranquillità e prevedibilità.	Interagisce con gli altri compagni proficuamente, ideando anche giochi nuovi e prendendo accordi sulle regole da seguire.	Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.
Controlla alcuni degli schemi motori di base.	Controlla, se pur non in modo completo, gli schemi motori statici (posturali) e dinamici (camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, calciare, rotolare, strisciare, arrampicare, stare in equilibrio,...)	Controlla gli schemi motori statici (posturali) e dinamici e la loro intensità, direzione e verso, evitando ostacoli e coordinandosi coi compagni.	

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA			CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE
CAMPI D'ESPERIENZA			IL CORPO E IL MOVIMENTO
Livelli di padronanza			Traguardi di sviluppo delle competenze
1	2	3	4
	Inizia a controllare la coordinazione oculo-manuale in attività grosso-motorie; sommariamente nella manualità fine.	Controlla la coordinazione oculo-manuale in attività motorie che richiedono l'uso di attrezzi (afferrare, lanciare, calciare) e in compiti di manualità fine che implicano movimenti non di elevata precisione (tagliare, piegare, puntinare, colorare...)	Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.
Abbozza movimenti in relazione a ritmi	Segue semplici ritmi con il movimento globale o segmentario.	Si muove seguendo <u>accuratamente</u> ritmi con il movimento globale e segmentario	
	Comprende e cerca di rispettare semplici regole di gioco in condizioni di tranquillità.	<u>Rispetta le regole</u> in condizioni di tranquillità e <u>accetta le osservazioni</u> e l'arbitrato dell'adulto.	
Evita situazioni pericolose indicate dall'insegnante in maniera decisa.	Evita situazioni potenzialmente pericolose indicate dall'insegnante o dai compagni.	<u>Individua situazioni pericolose</u> presenti nell'ambiente di vita, le indica all'adulto e ai compagni e le evita.	Rispetta le regole nei giochi e nel movimento, individua rischi possibili e li evita.
Rappresenta il proprio corpo con espressioni grafiche essenziali. Indica le parti del corpo su di sé nominate dall'insegnante.	Rappresenta in modo completo il proprio corpo, anche se schematicamente e con pochi particolari. Indica e nomina le parti del proprio corpo e ne riferisce le funzioni principali.	Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti, ne produce precisa rappresentazione, tentando di disegnarlo in diverse posture.	Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

IL CURRICOLO - AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

La scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza. La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica.²⁹

Le "strade attraverso le quali raggiungere" le finalità esposte sono molteplici, vie metodologiche che, i vari pedagogisti che hanno ispirato la nascita e lo sviluppo della scuola dell'Infanzia, hanno contribuito a delineare ed arricchire.

Le scuole dell'Infanzia comunali di Verona fanno riferimento alle Indicazioni Nazionali, che hanno raccolto la migliore tradizione e l'innovativa ricerca contemporanea, e ne danno esempio nell'originalità delle metodologie scelte e rielaborate dai diversi collegi, frutto di esperienza e formazione.

Per descrivere la **metodologia** di lavoro, di cui i POF di plesso delineano le particolarità, diventa necessario chiarire:

- il ruolo assunto dall'insegnante *(nella relazione educativa gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e facilitazione e nel far propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere...³⁰)*
- l'organizzazione dello spazio *(lo spazio dovrà essere caldo ben curato orientato al gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola...³¹)*
- l'organizzazione del tempo *(il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata...³²)*
- l'utilizzo di strumenti metodologici *come l'osservazione (fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo³³), la documentazione (produce...riflessione negli adulti e nei bambini...) e infine la valutazione (riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita) e la verifica.*

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE

Il ruolo dell'insegnante si struttura essenzialmente intorno ai bisogni dei bambini che nell'età di scuola dell'Infanzia *"sono alla ricerca di legami affettivi e di punti di riferimento, di conferme e di serenità e al contempo di nuovi stimoli emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte".³⁴*

La competenza relazionale è quindi l'aspetto imprescindibile e centrale nel ruolo di un insegnante di scuola dell'Infanzia, che deve assumere forme di significatività, essere capace di gratificazione e incoraggiamento.

Perché la relazione diventi significativa deve trovare un giusto equilibrio tra vicinanza e separazione, *alla ricerca della "giusta distanza" che, in ogni situazione, possa garantire all'interlocutore spazi e tempi personali di esplorazione e conoscenza.³⁵*

L'autostima e la sicurezza di sé dipendono, come sappiamo, dall'efficacia del processo di rispecchiamento, da esperienze vissute di riconoscimento e valorizzazione.

²⁹ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 2223 Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 22

³⁰ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 2223 Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 24

³¹ Ibidem pag 24

³² Ibidem pag 24

³³ Ibidem pag 24

³⁴ Ibidem pag 22

³⁵ Aldo Fortunati, L'educazione dei bambini come progetto della comunità, ed Junior pag. 62

D. Winnicott identifica nel rispecchiamento la stessa nascita del sé: *quando guardo sono visto, così io esisto. Ora posso permettermi di guardare e di vedere...*

È il *rimando dell'altro* che ci permette nell'infanzia di definire un'immagine di noi stessi che si struttura a partire dalle potenzialità e risorse di ogni bambino e grazie alla capacità di adulti-specchio di *restituire e conferire forma, definizione, limite e consistenza*.

Lo spazio psichico del bambino trova forma a partire dalla relazione con un altro da sé, capace di empatia e *sensibile* alle sue emozioni, un adulto che comprende quel che vive il bambino ma sa anche guardare con distanza, non si fa catturare completamente dal risuonare delle emozioni.

Una relazione significativa è *quella che sa tollerare gli imprevisti, gli aspetti critici espressi da ogni bambino, dimostra capacità di sdrammatizzare gli errori, rimandandole positivamente, supportando i tentativi, le prove e l'esplorazione di diverse opportunità, intervenendo eventualmente in modo rispettoso, per evitare inutili frustrazioni*.

*"Bambini motivati e stimati nei loro percorsi di crescita, a loro agio in situazioni quotidiane, ascoltati nella molteplicità dei loro discorsi, verbali e non verbali, visti e accolti nelle loro specificità, sono bambini che più facilmente potranno aprirsi a processi conoscitivi e di apprendimento."*³⁶

I bambini infatti ci ricordano le Indicazioni, *"sono alla ricerca di legami affettivi...e al contempo di nuovi stimoli emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte"*, evidenziando un'altra dimensione del ruolo docente, **una competenza capace di promozione**.

Analizzando le strategie di accompagnamento indicate nelle Indicazioni, in parte assimilabili all'approccio denominato dalla prof.ssa Bondioli "promozione dall'interno", anche riferendosi all'analisi sul ruolo adulto nelle Indicazioni del 2012, effettuata da Donatella Savio, emergono le seguenti fondamentali azioni professionali:

- attesa (fare un passo indietro per lasciar posto all'originalità di ciascuno)
- osservazione (*"strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo..."*)
- lettura consapevole (studiare e leggere il mondo del bambino anche avvalendosi di approfondimenti teorici)
- predisposizione di contesti di apprendimento (con attenzione a spazi, tempi, organizzazione dei gruppi, regole che promuovano azioni, giochi, parole e teorie dei bambini)
- accompagnamento (accogliere e valorizzare le ricerche dei bambini, facilitare tramite mediazione comunicativa prossimale ed interazione partecipata)
- estensione (promozione di competenze riflessive e metacognitive – incoraggiare l'evoluzione dei propri apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli – organizzare quanto i bambini vanno scoprendo aiutandoli a sistematizzare gli apprendimenti).

Negli aspetti sopra descritti del ruolo docente si riconosce da una parte il risultato di molti anni di esperienza nella Scuola dell'Infanzia Comunale di Verona, e dall'altra anche un modello cui tendere, per meglio affiancare bambine e bambini nell'avventura della crescita.

Ruolo dell'insegnante, dunque, è "aiutare ad esprimere, sostenere, espandere quelle capacità emergenti, simboliche, ludiche, comunicative, linguistiche, sociali, che i bambini spontaneamente manifestano se posti in condizioni e contesti favorevoli"³⁷

³⁶ Progetto psicopedagogico Nidi d'Infanzia, Comune di Verona a. e. 2014-15 p.32

³⁷ Anna Bondioli e Monica Ferrari (2004), Educare la professionalità degli operatori per l'Infanzia, ed. Junior. Pag 71

Nell'azione di *promuovere*, l'insegnante, partendo dall'osservazione dei bambini e delle loro esplorazioni, giochi, scoperte, interessi e risorse, li accompagna all'incontro con forme culturali che hanno rilevanza nel mondo adulto, assumendo un ruolo di mediatore culturale che facilita l'approccio al linguaggio verbale, alla lettura e al codice scritto, all'educazione scientifica.

Questo dispositivo metodologico può essere utilizzato in situazioni di didattica diretta, cioè in attività più condotte dall'adulto, progettate e previste adeguatamente, come in contesti di didattica indiretta, dove l'espansione va aggiustata alle scoperte e alle domande che i bambini incontrano nelle loro ricerche più autonome.

Vuol dire che anche in situazioni progettuali nelle quali i bambini sono chiamati ad adeguarsi alle proposte adulte, deve essere previsto che possano ritrovare uno spazio di espressione, di scelta, di riflessione ed elaborazione di idee proprie e domande originali.

La competenza capace di promozione si traduce anche nell'attenta regia di quella comunità di apprendimento costituita dal gruppo dei pari, perché, come si legge nella parte iniziale sulla "nuova cittadinanza", *"ognuno impara meglio nella relazione con gli altri"*.³⁸

In questo senso sono utilizzate le diverse strategie suggerite dall'approccio del cooperative learning, dove ciascun bambino è messo nelle condizioni di lavorare con un piccolo gruppo di coetanei, per raggiungere uno scopo chiaro che interessa a tutti, condividendo risorse personali e materiali.

Il ruolo docente, dunque, assume compito di regia educativa, in forma più diretta o indiretta, proponendo per esempio:

- attività all'intero gruppo (come la lettura di un libro o il canto corale, ...) o attività individuale, anche se rivolta a tutti, (come un disegno, un'esperienza motoria, di manipolazione, ...);
- una varietà di esperienze tra le quali i bambini possono scegliere, con predisposizione di materiali o sussidi da parte dell'insegnante;
- il gioco libero, all'interno alcune regole negoziate coi bambini, negli spazi allestiti, in sezione o in altri ambienti;
- attività laboratoriali in contesti specializzati, dove l'insegnante cura la ricchezza dei materiali ed "espande" a partire dalle scoperte dei bambini;
- attività di tutoraggio in piccolo gruppo, con strategie di modeling e facilitazione delle produzioni, della comunicazione, della risoluzione di problemi.

LO SPAZIO

L'approccio delineato nelle linee pedagogiche di istituto attribuisce una grande rilevanza metodologica all'organizzazione spaziale, volta a garantire esperienze attive e autonome di bambine e bambini, a veicolare proposte formative lasciando ai bambini possibilità di creazione e trasformazione.

Il contesto spaziale di un servizio educativo comunica idee pedagogiche e valori, prima e più efficacemente di qualsiasi dichiarazione scritta o verbale. L'organizzazione dello spazio scuola rappresenta una fondamentale strategia formativa, comunicando ai bambini cosa ci aspettiamo da loro, quel che è permesso, la fiducia che riponiamo nelle loro capacità, la sottolineatura del ruolo dei coetanei o dell'adulto.

³⁸ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012 pag.8

Una consapevole gestione dello spazio della scuola può incrementare in modo significativo l'efficacia educativa, perché offre ai bambini occasioni importanti di confronto ed impegno in un contesto gestito in modo autonomo, seguito dall'adulto che assume un ruolo di facilitatore e di promotore dall'interno.

Gli spazi della scuola sono strutturati seguendo criteri qualitativi, correlati ai bisogni dei bambini e all'idea pedagogica che guida le prassi educative.

Nel loro insieme gli spazi scuola sono strutturati in tal modo da rispondere ai fondamentali bisogni dei bambini:

- Permettendo loro di ritrovare spazi rassicuranti, ma nello stesso tempo in variazione e trasformabili dai bambini stessi, assumendo caratteristiche di stabilità, familiarità insieme a flessibilità ed elasticità.
- Assecondando desideri di privacy, divenendo raccolti e protettivi, garantendo la possibilità di star da soli, per esempio osservando gli altri.
- Facilitando il gioco e il lavoro di piccoli gruppi, caratterizzandosi come luoghi “sociali”, delimitati e non eccessivamente vasti o aperti, evitando un eccesso di distrazioni, che distolgono l'attenzione e limitano la concentrazione.
- Incoraggiando l'autonomia, tramite la disponibilità di materiali e la predisposizione di luoghi accessibili e leggibili nella loro offerta.
- Proponendo, tramite luoghi differenziati tra loro e variati nel tempo, una grande molteplicità di esperienze, nei diversi campi di esperienza.
- Promuovendo l'incontro e il rispetto delle regole sociali, attraverso contesti “desiderati e regolati” per il loro pieno e libero utilizzo.
- Garantendo luoghi speciali, con materiali “meravigliosi”, che, pur frequentati periodicamente, con la presenza dell'adulto, sollecitino la ricerca, la curiosità, il piacere di fare, di risolvere problemi, di costruire insieme.
- Prevedendo luoghi narrativi, che possano sollecitare il ricordo e il racconto di esperienze, di incontri, di scoperte, di processi di cambiamento.
- Aprendo la possibilità di creare nuovi spazi, con la collaborazione di coetanei, offrendo anche materiali destrutturati per sostenere e offrire valore alle idee originali di ciascuno e dignità alle creazioni costruite insieme dai bambini.
- Curando la gradevolezza degli ambienti, per coltivare il gusto estetico e saper

godere dell'armonia e della bellezza.

- Garantendo il contatto e l'utilizzo di materiali naturali, ricchi, vari, differenziati, promotori di sensazioni tattili, olfattive, visive, sonore...capaci di stimolare il "corpo", la "mente" e il "cuore" in modo intenso e catturante.

Le insegnanti, collegialmente, curano la progettazione degli spazi-scuola, riflettendo insieme sulla strutturazione delle sezioni e degli spazi comuni, chiedendosi quali esperienze promuovono e analizzando la completezza dell'offerta in relazione alla risposta a bisogni e allo sviluppo di competenze in ambito affettivo, cognitivo, motorio e sociale. Valutano come prevederne l'evoluzione e la variazione nel tempo, in seguito ai cambiamenti dei bambini e ai loro interessi, attivando un processo ricorsivo tra cambiamenti introdotti dagli adulti e risposta dei bambini. I docenti di una medesima scuola condividano le regole di utilizzo, in modo che i bambini possano vivere la proposta spaziale, con continuità e coerenza, all'interno di tutti gli spazi-scuola.

La prassi ormai consolidata, pur in diversa misura, nei diversi plessi scolastici prevede la strutturazione della sezione in diversi luoghi specializzati, in modo da permettere a bambine e bambini di giocare, costruire, creare, disegnare, dipingere, ricercare, incontrarsi, dialogare, leggere insieme... con autonomia, affiancati e sostenuti nello sviluppo da adulti rispettosi e capaci di tutoring.

Un tempo non affrettato di gioco negli spazi di sezione permette ai bambini di esercitare la capacità di far da soli e di accrescere le competenze tramite la vicinanza di coetanei anche solo più capaci, di scegliere, di sbagliare e riprovare, di negoziare regole e interiorizzarle, di sviluppare script ludici condivisi. Nei luoghi di sezione nascono progettie trasformazioni che partono da loro e aprono ad approfondimenti grazie all'intervento aggiustato dell'insegnante.

Nelle realtà in cui si lavora a sezioni aperte o si prevede una rotazione di utilizzo degli spazi, le sezioni tra loro attigue offrono alcuni angoli tra loro diversi quanto a opportunità di sviluppo e tipologia di gioco, in modo da poter ampliare la sperimentazione dei bambini.

In ogni plesso scolastico sono allestiti dei laboratori, luoghi specializzati stabili o mobili, nei quali i bambini utilizzano attivamente materiali diversi e nuovi, rispetto a quelli usualmente incontrati, attivando processi di apprendimento cui sta alla base un percorso di scoperta e costruzione creativa.

Il laboratorio è uno spazio del fare, un luogo dell'esperienza diretta, di sperimentazioni concrete che aprono la strada a nuove rielaborazioni e metacognizioni e sono alimentate da un vivo interesse.

Si riferiscono sovente ad ambiti del sapere, connotandosi come artistici, musicali, della manipolazione, psicomotori, di lettura, teatrali, scientifici... permettendo ai piccoli di incontrare, esprimersi e creare in diversi contesti conoscitivi ed espressivi.

Oltre agli ambienti interni, anche il giardino è parte integrante dello spazio-scuola e va pensato come un ulteriore contesto specializzato all'aperto, da valorizzare nelle sue risorse e gestire con una forte intenzionalità pedagogica.

Anche il più semplice "fazzoletto verde" diventa un "luogo dei tesori", ricco di opportunità ludiche ed esplorative, soprattutto se curato con i bambini, arricchito di elementi naturali, visto e considerato dall'adulto come contesto di scoperta, di investimento motorio in grandi spazi, di incontro con altri mondi ed altri esseri viventi

IL TEMPO

La categoria temporale connota la metodologia educativa influenzando aspetti in apparenza strettamente organizzativi, come gli orari e le attività connesse, incide altresì sulle modalità di approccio ai bambini, quanto ai ritmi, distesi o accelerati, alle necessità di continuità o discontinuità, di attesa o intervento, di ripetizione o novità.

Quale strumento di regia educativa, questa dimensione sommersa dell'agire educativo, determina, dunque, la qualità dello stare di ciascuna bambina e bambino a scuola, consentendo al bambino di *“vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita.”*³⁹

Nelle scuole comunali le insegnanti prestano una particolare cura ad:

- Applicare il principio della gradualità, offrendo il tempo necessario fin dal momento del primo incontro con la scuola. In questo senso il tempo dell'ambientamento nella nuova realtà scolastica prevede una gradualità di presenza, di ritmi, di incontro con il nuovo. Durante l'anno, in relazione all'esigenza di poter prevedere gli eventi e di sentirsi pertanto rassicurati dal conosciuto, i bambini via via scoprono nuovi ambienti e sperimentano attività mai sperimentate, evitando spaesamenti e disorientamento.
- Strutturare la giornata utilizzando un'impalcatura composta di routine, in modo da poter consolidare la capacità di previsione e di azione autonoma. Anche le attività periodiche come quelle laboratoriali o di intersezione, seguono una ritmicità prevedibile dai bambini, in modo che sia incentivata l'attesa, superata la necessità di orientarsi nel nuovo spazio e le sue regole, potenziata la capacità di co-costruire apprendimenti con i coetanei conosciuti.
- Utilizzare un criterio di continuità nel progettare e realizzare ogni progetto, rispettando la necessità di coerenza e armonia nella quotidianità, accompagnando i bambini nel ritrovare un filo di senso nelle diverse esperienze di una giornata, riprendendo quanto osservato e offrendo significati agli eventi. La presenza di insegnanti conosciute, che si incontrano con continuità o ritmicità prevedibile, l'offerta di spazi che si ripresentano simili o il lavoro di preparazione in previsione di un'avventura, rendono anche le esperienze più nuove e insolite parte di un continuum vissuto con piacevolezza e “serenità”.
- Prevedere, introdurre e lasciar accadere all'interno del percorso scolastico eventuali elementi di discontinuità, che su una base di sicurezza e continuità, possono offrire indispensabili elementi generativi di ricerche, nuova sperimentazione, domande, esercizio emozionale, ossia processi di apprendimento.
- Considerare come preferibile una pedagogia della lentezza, poco volta al rapido raggiungimento di performance e competenze, ma tesa ad attivare processi e percorsi in cui in situazione di agio, i bambini imparino ad imparare. La lentezza caratterizza la metodologia con toni di attenzione, maggiore ascolto, tolleranza dell'errore e della ripetizione, rispettando e non anticipando i ritmi di crescita di ciascun bambino.
- Tener conto di tutti questi criteri anche nella relazione con le famiglie, prevedendo gradualità nei momenti di colloquio, dove in un clima di ascolto e

disponibilità si accoglie quanto i genitori ritengono essenziale comunicarci, rispettando la necessaria continuità con il tempo e le esperienze familiari, introducendo quelle discontinuità che rendono la scuola desiderabile e fonte di curiosità. E ancora... facendo conoscere e prevedere quanto accade quotidianamente a scuola, alimentando così la fiducia e l'appartenenza.

³⁹ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, p. 24

Il tempo scuola che si vorrebbe offrire è quello rassicurante, che si ripete ed è prevedibile, permettendo spazi più liberi, tempi più soggettivi, ritmicità individualizzate, e contemporaneamente il tempo che ci stupisce, che è fonte di imprevisti e meraviglie...perchè *“I bambini sono scienziati al lavoro, serve dar loro tempo, rispetto e calma, perché con tentativi ed errori scoprono la vita”*. (Grazia Honneger Fresco)

STRUMENTI METODOLOGICI

Strumenti organizzatori

In tutte le scuole dell'infanzia si utilizzano strategie metodologiche per facilitare l'organizzazione della giornata, l'autonomia dei bambini e il loro orientamento e azione attiva nel tempo scuola. Spesso si tratta di semplici oggetti, materiali costruiti appositamente dagli insegnanti, anche insieme ai bambini, che assumono funzioni organizzative e strutturanti l'impalcatura della giornata e delle attività che vi si svolgono. Utilizzando le definizioni di P. Zanelli, nel libro Autovalutazione e identità, e collegandoci alla tradizione metodologica della pedagogia italiana, possiamo parlare di:

- Mediatori della comunicazione, routine quotidiane che facilitano la formazione del gruppo sezione e l'espressione linguistica dei bambini. Per esempio, il cerchio del mattino nell'angolo della conversazione dà l'avvio alla giornata e permette ai bambini di esprimersi in uno script conosciuto, che rende semplice la comunicazione e sviluppa il senso di appartenenza al gruppo.
- Strumenti facilitatori, oggetti che favoriscono l'organizzazione delle routine, come il cartellone dei camerieri, il calendario delle presenze con i ruoli assunti dai bambini nelle diverse attività routinarie. In questa tipologia si possono collocare anche gli oggetti mediatori di proposta, come le scatole gioco, proposte per caratterizzare e offrire stimoli al gioco simbolico.
- Strumenti regolatori, che permettono un gioco libero e autonomo, ma organizzato, come le collane che permettono l'accesso ai luoghi specializzati, la musica che indica la fine delle attività e l'invito a riordinare.
- Archivi della memoria, utili per suggerire, senza parole, viaggi nel tempo personale o gruppale, come i quaderni con le storie personali o il diario di bordo, le cartelle individuali, le scatole delle vacanze o le raccolte collettive relative a particolari esperienze condivise.

OSSERVAZIONE

Rappresenta, come recitano le Indicazioni Nazionali “uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità...”

Nelle scuole è considerato uno strumento imprescindibile, non solo per conoscere le competenze e le risorse potenziali dei bambini, come i loro interessi e ricerche, ma anche per orientare o reindirizzare l'azione progettuale e l'organizzazione dei contesti.

L'azione osservativa condivisa, discussa e interpretata dal gruppo di insegnanti, opportunamente formate, può permettere un livello di conoscenza dei bambini o del gruppo più approfondito e attendibile, con l'intento di identificare strategie di accompagnamento più efficaci e adeguate. Apre e stimola nel gruppo di lavoro un

processo di valutazione della qualità delle modalità relazionali, delle proposte o delle strategie didattiche utilizzate o, come dichiarato nelle Linee pedagogiche, *“per sostenere e promuovere la crescita dei bambini... per riflettere sull’offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli.”*⁴⁰

L'osservazione occasionale, che è registrata sul diario dell'insegnante, può focalizzarsi, per esempio, su un bambino che ancora non si conosce o sul percorso svolto con un gruppo per registrarne l'andamento.

Rappresenta un materiale interessante per riflettere con il gruppo di lavoro, per meglio comprendere e re-indirizzare l'azione educativa.

La necessità di conoscere alcune caratteristiche dei bambini componenti la sezione, per esempio in ordine ad alcuni aspetti di sviluppo o rispetto alle relazioni che li lega, motiva un gruppo di lavoro ad effettuare un'osservazione sistematica.

Tale tipologia di osservazione è di solito volta a ricercare su specifici aspetti, esplorati in una varietà di modalità osservative (appunti, griglie di rilevazione dei dati, registrazioni). I dati raccolti sono discussi nel team docenti per ricercare spiegazioni dei fatti, ipotizzandone le cause e le piste di lavoro per produrre cambiamento.

È posta attenzione a mantenere continuamente lo sguardo, non solo sul/i soggetto/i osservato/i ma anche sul contesto che può generare un certo comportamento, come la relazione con l'insegnante o coi bambini, lo spazio che lo contiene e le regole che lo governano.

DOCUMENTAZIONE

È una metodologia molto utilizzata nelle scuole dell'infanzia comunali, anche grazie alla presenza di un Centro di Documentazione che risponde a richieste di consulenza e formazione nei servizi educativi e scolastici del segmento 0-6.

Rappresenta il modo privilegiato per raccogliere e lasciare tracce e memoria dei percorsi educativi, dei processi di apprendimento, delle identità pedagogiche della scuola, permettendo e generando riflessione, consapevolezza, conoscenza in bambini, genitori ed insegnanti.

Bambine e bambini hanno la possibilità di riconoscere e sentir valorizzato il loro agire, ripercorrendo tracce di memoria, ricostruiscono sequenze temporali e trovano motivazione a narrare, a ipotizzare, ricordando.

La documentazione delle esperienze dei bambini, pertanto, *“...è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive.”*⁴¹

I genitori possono riscontrare la realizzazione delle progettazioni, riflettere sui processi di sviluppo e di apprendimento attivati, vedendoli esemplificati, dialogare con i loro figli a partire dalle immagini, costruendo ponti tra scuola e casa, crescendo nella fiducia.

A partire dalle documentazioni prodotte, il team docenti comunica efficacemente le scelte pedagogiche della scuola, e, rivedendole nel loro dipanarsi, può meglio cogliere i punti di forza piuttosto che le criticità di un itinerario progettuale.

⁴⁰ Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei pag 30

⁴¹ Ibidem pag 29

IL CURRICOLO - PROGETTUALITÀ

“Il curricolo della scuola dell’infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un’equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l’ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come “base sicura” per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.”⁴²

L'azione progettuale, realizzata nelle Scuole dell'Infanzia comunali di Verona, si propone principalmente di delineare itinerari per raggiungere scopi educativi, seguendo con flessibilità gli interessi e le scoperte dei bambini e privilegiando uno stile di lavoro per progetti, abbracciando l'idea di D. Shön, secondo il quale progettare è un processo ricorsivo, “un’interazione tra il **fare** e il **comprendere**”.

Questo approccio di lavoro parte da progettazioni a grandi maglie, che identificano ambiti di intervento e tipologie (lavoro per spazi specializzati o a sezioni aperte, laboratori, ambiti tematici). Con l'avvio del progetto praticato, contenuti e attività variano e si arricchiscono delle osservazioni su quanto attivato dai bambini, aprendo anche nuove strade progettuali.

L'osservazione e l'interpretazione dei dati osservati assume una grande rilevanza nella struttura del progetto reale, che è teso a coniugare il pensiero condiviso dagli adulti con interessi, azioni, trasformazioni messe in atto dai bambini.

L'idea che accompagna le progettazioni non è quella di una “crescita e sviluppo lineare e continuo, - da qui l'idea di traguardi di fine percorso, - ben lontano dalle concezioni evolutive più aggiornate che vedono il percorso di crescita su tempi lunghi, caratterizzati, soprattutto nella prima infanzia, da accelerazioni e indugi, progressi e regressioni”.⁴³ Contemporaneamente però le insegnanti pongono una grande attenzione alle potenzialità evolutive dei bambini nell'età della scuola dell'infanzia, consapevoli dei traguardi di sviluppo cui tendere.

Le insegnanti in contesto collegiale identificano i progetti portanti del curricolo, elaborando percorsi collocati all'interno di ognuno dei 3 grandi filoni di seguito descritti, affinché non siano trascurati aspetti centrali del curricolo, con la consapevolezza del confine flessibile tra le diverse aree e degli intrecci che sono inevitabili.

Progetti volti alla

Costruzione della quotidianità come tempo di ben-essere e sicurezza

Se il POF di plesso comprende l'esplicitazione del curricolo implicito, deve contenere anche progettualità relative ad aspetti di cura e alle evoluzioni delle routine, volte al garantire benessere e bene stare di bambine e bambini a scuola.

La costruzione o meglio la co-costruzione della quotidianità e del benessere all'interno dei servizi della realtà veronese avviene nel dar valore ai riti e ai ritmi che scandiscono i processi di crescita dei bambini e delle bambine, attraverso “l'*organizzazione di un ambiente di vita* “ che deve porsi in continuità con la storia pregressa del bambino, che è la storia anche della sua famiglia di appartenenza.

Questo significa offrire rilevanza progettuale ad una serie di esperienze che talvolta rimangono “invisibili” come la progettualità insita nella gestione quotidiana di un circle time, di una routine di

⁴² Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 23

⁴³ Anna Bondioli in Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la Scuola dell'infanzia, Ed Junior 2013

accoglienza, al pensiero che accompagna lo sviluppo della routine del pasto o l'autonomia nelle cure igieniche.

Le attenzioni, messe in atto dalle insegnanti nel gestire la quotidianità e nel promuovere un'evoluzione delle competenze, non possono passare in secondo piano e dovrebbero assumere il valore formativo anche in uno scritto progettuale.

In una prospettiva che restituisce valore a tutte le esperienze formative, le “attività ricorrenti di vita quotidiana” assumono una certa rilevanza, permettendo al bambino di crescere in autonomia, in abilità ed apprendimenti.

Prevedono lo sviluppo di abilità pratiche come l'esercizio di autocontrollo e attenzione, di attesa e rispetto delle regole e contemporaneamente offrono possibilità di assicurarsi prevedendo e dominando gli eventi quotidiani.

A tali attività va attribuito uno specifico spazio nelle programmazioni di scuola, prevedendo una graduale evoluzione delle routine, verso una maggiore autonomia e partecipazione attiva di bambine e bambini.

La dimensione della cura comprende inoltre *l'accoglienza del bambino e della sua famiglia*, per favorire la costruzione di nuovi legami e l'appropriazione attiva del nuovo contesto scuola. Le progettualità collegate ai progetti di ambientamento, con l'esplicitazione delle scelte metodologiche e organizzative da attuare per l'inserimento dei bambini nuovi iscritti, sono contenute in questa macroarea tematica.

I progetti accoglienza sono pensati e realizzati per facilitare nei nuovi accolti un sereno processo di separazione, promuovendo il riconoscimento e la familiarizzazione con i nuovi ambienti, lo stabilirsi e il consolidamento di altre relazioni, con adulti e coetanei. Prevedono l'utilizzo di strategie pensate per facilitare l'investimento nell'attività ludica, collegando vissuti di piacere alla nuova situazione.

Coinvolgono anche i bambini di proseguo, che esercitano capacità di accoglienza e disponibilità a condividere, facilitando percorsi di interazione sociale attenta ai bisogni degli altri.

Progetti per la costruzione di continuità tra contesti di vita

La seconda Macro Area individuata comprende tutte le progettazioni relative al processo di costruzione di una continuità tra i diversi “*luoghi di vita*” che il bambino esperisce nella quotidianità, con la consapevolezza che la scuola dell'infanzia non esaurisce tutte le “*funzioni educative*”.

Contiene tutti i progetti volti a promuovere il dialogo, lo scambio, la partecipazione delle famiglie, preso atto del carattere “ecologico” e complesso dello sviluppo infantile, la scuola non può prescindere da una comunicazione efficace, un rapporto empatico e una fattiva collaborazione con i genitori.

L'ambiente familiare, non solo può influenzare la buona riuscita degli interventi di tipo educativo e didattico e incidere sullo sviluppo complessivo del bambino, ma può offrire un contributo significativo al progetto educativo scolastico e al confronto sui suoi contenuti.

La scuola, inoltre, è chiamata a riconoscere e a valorizzare i contesti di vita nei quali il bambino è inserito all'insegna di una “continuità orizzontale” feconda e operativa.

Offre attenzione alle appartenenze culturali, alle particolarità delle scelte, ai potenziali formativi che appartengono alle diverse famiglie, perché *“La famiglia è un gruppo, che oltre, oltre ad avere una storia, produce anche storia... Ciascuna famiglia è un universo unico e irripetibile, e tali sono pure coloro che ne fanno parte...”*⁴⁴

Questa macroarea contiene dunque anche i progetti intercultura, che in forme diverse offrono visibilità e valore alle culture di origine, o si preoccupano di creare comunicazione e scambio tra culture diverse, con e tra persone che vivono l'esperienza della migrazione.

Anna Bondioli scrive *“ La scuola dell'infanzia non è un'isola ma una realtà educativa collocata entro contesti che la influenzano, la interrogano, la accompagnano”*⁴⁵

La predisposizione degli interventi educativi non può quindi prescindere da sinergie tra i diversi contesti di vita del bambino e deve essere in grado di promuovere lo sviluppo di tutte le potenzialità, i linguaggi e le intelligenze, attraverso l'assunzione di una logica progettuale che strutturi contesti accoglienti, inclusivi e interculturali per far spazio alle differenze.

Le scuole comunali veronesi nel tempo hanno prodotto una consolidata cultura di apertura all'altro, che si concretizza anche in progettualità volte all'inclusione di bambini con bisogni speciali, in collaborazione con le équipe di specialisti di riferimento e le famiglie.

Considerano, inoltre, il territorio nel quale è inserita la scuola come un terreno fertile di esplorazione e incontro, percorrendo una strada di continuità orizzontale che promuove lo scambio e la collaborazione.

In questa prospettiva si curano percorsi di continuità con i segmenti educativi e scolastici precedenti e successivi, con il nido e con la scuola primaria.

Si prevedono visite reciproche, scambi di comunicazioni, doni e inviti tra bambini, affiancati da un'attenta progettazione condivisa e da un continuo dialogo tra i diversi servizi.

In particolare nelle strutture che accolgono nidi e scuole dell'infanzia è particolarmente facilitato il quotidiano incontro 0-6 anni, è promossa l'esplorazione degli spazi e in alcuni momenti anche la permanenza a piccoli gruppi nei luoghi del nido per i bambini della scuola e negli ambienti della scuola dell'infanzia per i bambini del nido.

I bambini più grandi imparano così ad affiancare e aver spontaneamente cura dei più piccoli, esercitando capacità relazionali e di tutoring. Le Educatrici possono parimenti proporre attività a gruppi misti di bambini di nido e scuola, con piena titolarità formativa.

Progetti volti alla Scoperta di sé e del mondo

La scoperta del mondo implica l'incontro con il conosciuto e il nuovo, in un continuo rincorrersi di continuità e discontinuità, fare e rielaborare, scoprire e interpretare.

In questo percorso cresce la consapevolezza di sé, delle proprie emozioni, stili relazionali e percorsi cognitivi, verso una metacognizione e un apprendere ad apprendere.

⁴⁴ Norberto Galli, *Educazione familiare e società complessa*, Vita e pensiero, Milano 1991 pag. 63-64

⁴⁵ A. Bondioli M. Ferrari V. Ferrari E. Mignosi D. Savio, *Leggere le indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'Infanzia*, ed Junior 2013 pag 11

L'azione protagonista del bambino nel cercare di conoscere e interpretare la realtà assume diverse strade e una varietà di linguaggi, che è opportuno siano il più possibile percorsi dai bambini per tutta la frequenza alla scuola dell'infanzia.

In questo filone si inseriscono tutte le progettualità che in misura diversa comprendono i differenti campi di esperienza, intesi in una visione trasversale e come cornici di riferimento per “creare piste di lavoro per organizzare attività e esperienze volte a promuovere la competenza, che “a questa età - come ribadiscono le Indicazioni - va intesa in modo globale e unitario”.

In generale, sono compresi nell'area i percorsi progettuali *che* promuovono e valorizzano i giochi e le ricerche spontanee dei bambini, che lasciano spazio al loro attivismo e alla

possibilità di scegliere e trasformare, riconoscendone il valore formativo e dedicando attenzione e cura alla loro evoluzione.

Primo esempio un progetto che prevede la strutturazione progressivamente riprogettata di luoghi dedicati e specializzati in sezione, nei quali si attivano percorsi che se adeguatamente sostenuti e ampliati dai docenti, possono aprire a progettazioni altre, implicanti diversi sistemi simbolico-culturali con i loro relativi linguaggi.

Tra i luoghi è compreso anche lo spazio verde, che con i suoi angoli, strutturati ad orto, ad attività motoria o simbolica, a manipolazione e scoperta, permette esplorazioni speciali e giochi all'aria aperta. L'osservazione del fare dei bambini, la raccolta delle loro significazioni, la negoziazione di piste di ricerca a partire dai loro interessi e la necessaria documentazione diventano strumenti metodologici fondamentali all'evoluzione di questo progetto.

In questa prospettiva, sono strutturate una serie di attività laboratoriali, che promuovendo l'investimento e la creazione attiva dei bambini, spaziano in una varietà di ambiti del sapere, quello motorio, manipolativo e creativo, artistico, musicale, linguistico e narrativo, teatrale, matematico, scientifico. Questi laboratori sono attivati con periodicità, assumendo caratteristiche di continuità e di eccezionalità insieme, garantendo meraviglia e attesa in bambine e bambini.

Negli spazi verdi e nei luoghi specializzati della sezione o nei laboratori è previsto l'utilizzo di materiali destrutturati e di riuso, adatti a promuovere l'utilizzo creativo e l'investimento simbolico. Pertanto nelle scuole saranno a disposizione dei bambini materiali naturali, come terra, rami, pigne, conchiglie e quant'altro solleciti l'esplorazione sensoriale e la costruzione in piccoli e grandi spazi. Saranno altresì presenti oggetti di riuso, come rotoli, spolette, lane, tubi, catenine e molto altro di quanto riciclabile e utilizzabile in modo fantasioso per creare insieme.

Nelle scuole si attivano anche progetti più direttamente condotti dall'insegnante e rivolti ai singoli bambini come al gruppo nel suo insieme, sono esperienze collegate a tematiche stagionali o legate alle festività, proposte di letture, narrazioni e drammatizzazioni con opportune rielaborazioni creative e interazioni verbali.

Sono previsti percorsi di avvio alla lingua scritta, in particolare per i bambini più grandi, che utilizzano comunque agganci alla quotidianità per avviare l'incontro e la produzione di codici.

adeguatamente condotto da personale esperto con animali addestrati e adatti all'incontro con i bambini.

L'Assessorato alle Politiche Educative, Scolastiche e Giovanili del Comune di Verona propone inoltre un servizio di didattica territoriale, denominato I Ragazzi alla scoperta di Verona, che si esplicita attraverso un programma di itinerari didattici finalizzato alla conoscenza della storia, dell'organizzazione e delle risorse del territorio, attraverso percorsi guidati presso siti cittadini di

rilevante interesse storico ed artistico, enti, istituzioni, musei, aziende, associazioni del territorio cittadino.

Nelle Scuole dell'Infanzia Comunali sono assicurate le specifiche attività educative in ordine all'insegnamento della Religione Cattolica, secondo gli Obiettivi di apprendimento previsti dal D.P.R. 11 Febbraio 2010.

Sono garantite, altresì, le attività educative alternative per le bambine e i bambini che non si avvalgono di questo insegnamento.

Ogni Campo di Esperienza cui le diverse progettualità fanno riferimento, "offre un insieme di oggetti, situazioni e immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri."⁴⁶

Le scuole, nel delineare il Piano dell'offerta formativa, effettuano una scelta delle progettualità garantendo, oltre che una risposta adeguata ai bisogni di sviluppo relativi alle diverse età, anche una ricca opportunità di incontro con i vari linguaggi del sapere.

LA CONTINUITÀ

Le scuole dell'infanzia comunali si propongono di porre al centro del progetto educativo il bambino, prestando attenzione ai suoi bisogni, rispettando la sua identità e la sua storia e individuando i suoi punti di forza e di debolezza per promuoverne lo sviluppo.

Perché questo avvenga è indispensabile una fattiva collaborazione con la famiglia, la valorizzazione delle risorse territoriali, l'apertura e la cooperazione tra istituzioni scolastiche, dal nido alla scuola primaria.

La continuità educativa si realizza, pertanto, attraverso due diversi percorsi, tra loro connessi: la continuità orizzontale (nido, scuola, famiglia e territorio)

la continuità verticale (coerenza costruita tra le diverse istituzioni educative e scolastiche).

In entrambi i percorsi ci accompagna la consapevolezza che nel processo di crescita abbia molto valore la continuità tra esperienze e contesti, ma sia altrettanto importante cogliere la rilevanza dell'incontro con il nuovo e accompagnare i bambini ad esercitare la capacità di vivere e affrontare la discontinuità e l'imprevisto, come afferma il pedagogista Enzo Catarsi:

"Innanzitutto è necessario, per evitare fraintendimenti, che il concetto di continuità sia costantemente coniugato con quello di discontinuità. In caso contrario commetteremmo un grave errore teorico e pragmatico, trascurando di considerare che la storia degli eventi educativi e dei suoi protagonisti, ma anche la consapevolezza di quegli eventi (i bisogni soddisfatti/insoddisfatti, i diritti rispettati/inevasi, le aspettative esaudite/disilluse e così via), si trasformano conservando tracce e memorie del passato (continuità), ma soprattutto anche *valorizzando, interpretando, costruendo elementi e consapevolezze nuove che rompono gli equilibri precedenti e che attraverso modalità diverse raggiungono nuovi equilibri (discontinuità).*"⁴⁷

CONTINUITÀ ORIZZONTALE

La continuità orizzontale si propone di far percepire a ciascun bambino un senso di unitarietà e non contrasto di principi, stili, proposte di strutturazione della quotidianità, tra casa e scuola.

⁴⁶ Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012, pag 24

⁴⁷ Catarsi E. A cura di, La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna, La Nuova Italia, FI, 1991, p. 22

La collaborazione e il dialogo con la famiglia hanno uno spazio significativo per le scuole dell'Infanzia comunali di Verona, che riconoscono la centralità della famiglia e si avvalgono del suo prezioso apporto per conoscere i bambini e aggiustare le progettazioni ai loro bisogni specifici.

In questa prospettiva si prevede, nel rispetto delle specificità culturali, sociali, identitarie, di promuovere il dialogo e la collaborazione tra scuola e famiglia, attraverso:

- riunioni per la presentazione del servizio in occasione delle nuove ammissioni e in fase di inserimento;
- colloqui individuali per dialogare sull'andamento del singolo bambino e sul suo percorso di crescita;
- incontri in gruppo nel corso della frequenza, per presentare il Piano dell'Offerta Formativa e confrontarsi sulle scelte progettuali della scuola;
- momenti di incontro festoso.
- laboratori ludici e pratici per vivere e comprendere in modo attivo la proposta formativa dei singoli plessi.

La partecipazione delle famiglie è garantita dal Consiglio di Plesso, nel quale i rappresentanti dei genitori possono formulare proposte al collegio docenti e proporre iniziative in ordine all'azione educativa e didattica.

La scuola cura le relazioni con le risorse territoriali prevedendo per esempio incontri con professionisti dei servizi socio/educativi/sanitari del territorio.

CONTINUITÀ VERTICALE CON IL NIDO

Il progetto continuità prende avvio al Nido, si sviluppa attraverso esperienze differenziate, nelle quali l'incontro con il nuovo è uno degli elementi, insieme al sostegno delle autonomie e delle capacità rappresentative.

Comporta una continua riprogettazione delle pratiche di cura e di routine, delle attività proposte per i bambini dell'ultimo anno; prosegue attraverso il percorso di incontro con la scuola dell'infanzia accompagnato dalla memoria, dalla rielaborazione e dalla previsione delle esperienze.

Continua alla Scuola dell'Infanzia a partire dalle prime esperienze di incontro e conoscenza con nuovi ambienti e situazioni, con i pari e con bambini di età diversa, con gli insegnanti; prosegue con le attività di accoglienza e ambientamento che sostengono processi di costruzione di nuovi legami e relazioni, di sviluppo di nuove competenze comunicative sociali e cognitive.

"Continuità non significa [dunque] né anticipare al nido le modalità di vita di relazione, di apprendimento della scuola materna, né perpetuare nella materna l'identità del nido, i suoi stili educativi, la sua organizzazione, bensì vuol dire, all'interno di una concezione unitaria delle istituzioni da 0 a 6 anni, individuare i momenti di analogia e di differenziazione che permettano di comprendere la natura e la storia di tutti gli eventi educativi e di attribuire loro significati comuni e contemporaneamente diversi che segnano la specificità di ciascuna delle due istituzioni." ⁴⁸

L'attenzione progettuale, infatti, è rivolta ai bisogni del bambino per non sottovalutare o sovrastimare le sue potenzialità, per non anticipare o trattenere i percorsi di crescita, considerando tratti specifici che corrispondono al momento evolutivo del bambino e che attraverso la documentazione e l'elaborazione delle esperienze realizzate ed ipotizzate, prendono valore.

⁴⁸ Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, 2012

La continuità educativa tra Nidi e Scuola dell'Infanzia si sviluppa durante tutto il corso dell'anno e prevede Incontri tra bambini, Incontri con i genitori, Incontri tra educatrici ed insegnanti. Incontri tra bambini

Educatrici ed insegnanti predispongono la realizzazione e l'organizzazione delle diverse esperienze di continuità, valutando le opportunità di incontro tra i nidi e le diverse scuole dell'infanzia.

Si realizzano sia attraverso progetti specifici elaborati da ogni singolo plesso e sia nelle esperienze quotidiane e di routine che rappresentano ambienti d'apprendimento significativi.

I progetti accompagnano la separazione da ambiente e consuetudini conosciuti e l'incontro e la familiarizzazione con nuovi contesti relazionali e cognitivi.

Tali itinerari prevedono scambi e messaggi a distanza, visite laddove possibile anche reciproche, esperienze pensate nei nuovi contesti scolastici.

Potranno essere valorizzate esperienze in spazi esterni e diversi da quelli istituzionali, nel territorio, nelle quali i bambini attraverso il gioco potranno scoprire dimensioni e forme inconsuete, "altre" dal conosciuto.

Incontri con i genitori

Il progetto continuità al Nido si intreccia con i momenti di incontro con le famiglie, nei quali l'ascolto e la rassicurazione rappresentano le condizioni per facilitare l'accesso e la partecipazione attiva alla nuova esperienza di passaggio alla scuola.

Si sviluppa e si estende alla Scuola dell'Infanzia con momenti di ascolto e rassicurazione, spiegazione e motivazione delle attività e delle routine della giornata.

Incontri tra educatrici ed insegnanti

La finalità del Progetto di continuità è quella di favorire l'accoglienza e il ben-essere dei bambini che concludono l'esperienza del Nido per iniziare un nuovo percorso alla Scuola dell'Infanzia, attivando la curiosità e promuovendo la fiducia di base quali presupposti per affrontare la discontinuità presente in questo passaggio di crescita.

Il progetto tra Nido e Scuola dell'Infanzia è finalizzato allo scambio di saperi e metodologie tra gli operatori dei due servizi al fine di preparare l'accoglienza e l'accompagnamento di bambine/i e dei genitori in uscita dal Nido nel passaggio alla Scuola dell'Infanzia attraverso proposte ludico didattiche condivise e riflessioni pedagogiche documentate.

La trasmissione delle informazioni relative alla storia dei bambini al nido rappresenta per i nostri servizi una tradizione consolidata che prevede la stesura di un documento di passaggio, sintesi di un lavoro di osservazione documentazione riferite al processo di crescita ed alle specificità di ciascun bambino.

Il progetto continuità nido-scuola dell'infanzia assume diversa "sottolineatura" nel contesto di nidi e scuole che condividono la medesima struttura.

CONTINUITA' VERTICALE CON LA SCUOLA PRIMARIA

Il concetto di continuità educativa sottolinea l'importanza della coerenza educativa tra ordini di scuola e nello stesso tempo riconosce implicitamente una necessaria discontinuità che va a caratterizzare i passaggi di crescita

portanti elementi di continuità, ci ricorda la Prof.ssa Anna Bondioli, sono rappresentati dai principi educativi che condividono i diversi ordini di scuola, nello specifico:

- il principio dell'inclusione
- il rispetto dei diritti inalienabili di cui i bambini sono portatori in quanto cittadini: diritto di parola, ecc..

Tra i fattori di discontinuità, emergono la specifica identità educativa e professionale. In particolare, l'apprendimento nelle scuole dell'infanzia si basa sull'esperienza, sul fare, sul gioco in riferimento ai campi di esperienza individuati nelle Indicazioni (approccio attivo della conoscenza).

L'organizzazione delle attività didattiche e la strutturazione della scuola primaria sono "orientate" ai saperi disciplinari e alla connessione tra i saperi codificati e previsti dalle Indicazioni, pur proponendosi di "valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi".

Nel preparare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria avremo cura di prevedere un progetto che inizi già nel segmento 3-6, con attività mirate nell'intero arco dell'anno scolastico, anche favorendo l'incontro con il nuovo per permettere ai bambini di adattarsi positivamente ai cambiamenti.

Ogni singola scuola predispone un progetto tenendo conto delle peculiarità dei bambini, del loro percorso, valorizzando esperienze e processi di sviluppo già percorsi, agevolando e promuovendo i passaggi verso il nuovo, esercitando la capacità di affrontare il non conosciuto e offrendo occasioni per ritrovare il già sperimentato.

Prevede:

- incontri tra bambini dei due ordini di scuole
- incontri tra insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria per un confronto sui percorsi realizzati e concordare modalità di raccordo
- incontri con le famiglie

Incontri tra bambini

Ogni scuola dell'infanzia concorda con la scuola primaria di riferimento una o più visite. I bambini partecipano attivamente ad un'esperienza assieme ai compagni più grandi, visitando la scuola, partecipando a laboratori, narrazioni o spettacoli, come concordato tra plessi. Hanno in questo modo la possibilità di conoscere il nuovo contesto educativo e sperimentare e scoprire dimensioni e forme inconsuete, "altre" dal conosciuto.

Si può prevedere altresì che i bambini della primaria siano accolti alla scuola dell'Infanzia, in modo che i compagni della scuola dell'infanzia possano ospitare i più grandi e incontrare altre insegnanti nei luoghi conosciuti.

Incontri tra insegnanti

La continuità con la scuola primaria si realizza anche attraverso riunioni tra gli insegnanti dei due ordini di scuola in cui vengono concordate e condivise le modalità degli incontri tra bambini.

Sono previsti inoltre incontri tra docenti di ordini differenti finalizzati allo scambio di informazioni sul percorso didattico-educativo dei bambini delle scuole dell'infanzia in modo da formare alla scuola primaria classi eterogenee, ma equilibrate e assicurare la presa in carico dei bambini con Bisogni Educativi Speciali.

Il documento di passaggio elaborato dalle insegnanti della scuola dell'infanzia rappresenta una base per una condivisione di un percorso unitario di apprendimento.

Per i bambini con Disabilità vengono effettuate riunioni di equipe con gli specialisti, gli insegnanti di entrambi gli ordini di scuola e i genitori per ripercorrere il cammino del bambino specificando le

sue risorse e le sue fragilità e favorire in tal modo l'accoglienza e l'integrazione nel nuovo contesto scolastico.

Incontri con le famiglie

Gli insegnanti elaborano per ogni bambino/a in uscita alla scuola primaria un documento di passaggio frutto delle osservazioni sistematiche effettuate nel corso della frequenza.

Tale documento mette in luce le acquisizioni delle competenze e abilità nei diversi ambiti, nonché i processi di sviluppo osservati nel triennio della scuola dell'infanzia. Viene condiviso con i genitori in un apposito incontro nel mese di maggio in cui sono esplicitate le competenze e le acquisizioni raggiunte dal loro figlio/a per accompagnare e assicurare le famiglie nel passaggio al nuovo percorso scolastico.

INCLUSIONE E DIFFERENZIAZIONE

In questi ultimi anni la situazione scolastica è diventata più complessa e variegata: la discriminante, alunno con disabilità e l'alunno senza disabilità, non rispecchia pienamente la realtà delle nostre classi.

È stata quindi individuata l'espressione "Bisogni educativi speciali" (BES) intendendo qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento continuativa o temporanea nell'ambito educativo o dell'apprendimento.

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) si basa su una visione globale della persona con riferimento al modello ICF della Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute (International Classification of Functioning disability and health) fondata sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, come definita dall'Organizzazione della Sanità (OMS),

La direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" definisce i BES una macroarea. Precisa infatti che "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non-conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse." La successiva circolare n. 8 del 6/3/2013 e la nota n. 2563 del 22/11/2013 forniscono ulteriori indicazioni e chiarimenti in merito all'applicazione della Direttiva sopracitata.

L'area dei Bisogni Educativi Speciali è quindi molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di un deficit e comprende infatti tre grandi sotto-categorie:

- della Disabilità attestata dall'Azienda ULSS in base alla L. 104/92 e successive;
- dei Disturbi evolutivi specifici (Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Disturbi del Linguaggio, Disturbi dell'Attenzione e Iperattività, Disturbi del Comportamento e altri);
- dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale da identificare attraverso una valutazione pedagogico-didattica effettuata dagli insegnanti in base a criteri di funzionamento.

Per tutti gli alunni con BES va elaborato un percorso individualizzato e personalizzato sancito già dalla Legge 53/2003 sull'autonomia scolastica, prestando attenzione ai bisogni, alle difficoltà e cercando di rispondere in modo adeguato.

Il concetto di scuola inclusiva è ripreso e ampliato anche nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia del 2012, nel Paragrafo iniziale, in cui viene evidenziata la centralità della persona e il suo valore umano e ribadito che *“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende [...] La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione [...]”*.

Nelle Finalità generali nel paragrafo “Una scuola di tutti e di ciascuno” viene affermato che *“La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile”* [...] e prosegue *“Particolare cura è riservata agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche”*.

Inoltre, le medesime Indicazioni Nazionali, nella sezione *I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento*, specificano che *“La scuola dell'infanzia [è] un ambiente protettivo capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini”*.

Le scuole dell'Infanzia del Comune di Verona promuovono lo sviluppo di bambini con disabilità, con difficoltà nel funzionamento e con svantaggio linguistico e/o socio- culturale.

Il primo passo per realizzare una scuola inclusiva è accogliere positivamente il bambino: ciò comporta prestare attenzione alle caratteristiche di ciascun alunno, alle espressioni verbali, ma anche alle manifestazioni del linguaggio non verbale, porsi in un atteggiamento di ascolto attivo e stabilire una relazione empatica.

L'individuazione della presenza di alunni in situazione di BES richiede un'osservazione sistematica per individuare gli aspetti su cui porre maggiore attenzione e definire obiettivi e strategie da attuare. Successivamente è possibile costruire degli interventi personalizzati che rispondano ai bisogni dei singoli bambini.

L'introduzione di didattiche personalizzate:

- stimola abilità
- sviluppa conoscenze e competenze indispensabili per lo sviluppo integrale della personalità del singolo alunno, tutelando e garantendo ad ogni bambino il diritto di poter seguire percorsi che rispondano ai propri bisogni.
-

INTERVENTI A FAVORE DEI BAMBINI CON DISABILITA'

Per i bambini con disabilità in possesso della certificazione rilasciata dall'Azienda ULSS attraverso la Commissione U.V.M.D. viene assegnato l'insegnante di sostegno.

Vengono predisposti, riprendendo gli indicatori del modello di Classificazione Internazionale ICF, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato, come previsto dall'art. 12 della Legge 104/92.

Tali documenti vengono redatti dall'insegnante di sostegno in collaborazione con i docenti della sezione, eventuali operatori socio-sanitari e/o lettori/ripetitori, gli specialisti e i genitori del bambino/a.

Il Profilo Dinamico Funzionale include osservazioni riferite all'ambito sensoriale, motorio, autonomia, linguistico, cognitivo e neuropsicologico.

Il Piano Educativo Individualizzato contiene gli obiettivi raggiungibili dal bambino nel percorso scolastico e le attività educative-didattiche, i metodi, i materiali e i tempi per la sua attuazione, nonché le forme, i modi e i tempi di verifica/valutazione.

Nel corso dell'anno, vengono effettuati incontri di equipe con gli specialisti e i genitori per condividere obiettivi e attività, pur rispettando i diversi ruoli.

INTERVENTI A FAVORE DEI BAMBINI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

Sono bambini non certificati in base alla L.104/92, ai quali non viene assegnato l'insegnante di sostegno.

Sulla base dell'eventuale documentazione clinica e in seguito ad osservazioni sistematiche e strutturate, verranno realizzati percorsi individualizzati che hanno lo scopo di potenziare/recuperare le abilità attraverso attività educativo-didattiche specifiche adottando particolari strategie didattiche secondo i bisogni dei singoli bambini.

Come precisa la nota ministeriale del 22/11/2013 "non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche" (pag. 2).

INTERVENTI A FAVORE DEI BAMBINI CON SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO, LINGUISTICO E CULTURALE

Particolare attenzione è rivolta a bambini che provengono da altre culture per i quali verranno predisposti interventi volti a favorire l'acquisizione della lingua italiana come L2 e progetti mirati ad agevolare la costruzione di rapporti di conoscenza reciproca e nuovi legami di comunità.

Per quanto riguarda i bambini che presentano situazioni economiche e/o sociali svantaggiate verranno presi contatti con le strutture sociali eventualmente di riferimento.

PIANO PER L'INCLUSIONE

Il Piano per l'Inclusione di Istituto delle Scuole dell'Infanzia Comunali viene elaborato per i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), come previsto dalla C.M. n°8 del 6/3/2013 e dalla D. Lgs 66/2017.

E' stato proposto dal Gruppo di Lavoro per l'inclusione (G.L.I.), costituito con Determina del Dirigente 2929 del 17/05/2017.

E' parte integrante del PTOF e si propone di:

- indicare pratiche condivise tra tutti i docenti;
- garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico-educativo;
- facilitare l'accoglienza dei bambini con Bisogni Educativi Speciali;
- promuovere tutte le iniziative volte alla comunicazione tra scuola, famiglie e Centri riabilitativi.

Contiene un'analisi dei punti di forza e criticità degli interventi di inclusione realizzati e individua obiettivi di incremento dell'inclusività per i prossimi anni.

Definisce inoltre tutti i principi, i criteri e le strategie utili per l'inclusione dei bambini con BES, illustra i compiti e i ruoli delle figure operanti all'interno della scuola, le azioni e le metodologie adottate per facilitare le acquisizioni.

Facilita pertanto un percorso di riflessione delle singole scuole sulle proprie risorse sia strutturali che professionali per rispondere in modo adeguato ai bisogni dei singoli bambini.

I Collegi dei Docenti di ciascuna scuola sono invitati a tenere conto delle indicazioni del Piano per l'Inclusione nelle progettualità ed iniziative che intendono realizzare.

Il Piano per l'Inclusione è allegato al presente documento, con riportati i dati quantitativi riferiti alla rilevazione dei bambini con Bisogni Educativi Speciali dell'anno scolastico precedente a quello di adozione del PTOF.

PROGETTO PER L'INDIVIDUAZIONE DEI PRE-REQUISITI DEGLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI NEI BAMBINI DELL'ULTIMO ANNO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

La necessità di individuare precocemente bambini a rischio di successive difficoltà scolastiche, per attuare un intervento preventivo, è sottolineata da numerosi autori nella più recente letteratura internazionale sull'argomento.

In un'ottica di prevenzione, nelle Scuole dell'Infanzia Comunali viene realizzato un

Progetto di osservazione per identificare i bambini a rischio DSA.

A tal fine si utilizza uno strumento di rilevazione predisposto da un gruppo di docenti esperti che hanno partecipato ai Seminari Regionali di Studio "Alunni con Bisogni Educativi Speciali: La Scuola Veneta per l'inclusione" – Montegrotto Terme 8-9 aprile 2014 inserito nel Quaderno Operativo USR – Protocollo di Intesa per le attività di identificazione precoce dei casi sospetti di DSA tra la Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale.

Tale strumento non ha finalità diagnostiche, ma offre degli spunti di osservazione che i docenti possono utilizzare nella pratica quotidiana, al fine di rilevare le atipie di comportamento/apprendimento e predisporre interventi di recupero e/o potenziamento.

Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una scuola inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere dell'apprendimento e si favorisce la partecipazione di ognuno.

Questo traguardo a cui tendere è stato evidenziato già nelle Linee Guida per l'Integrazione Scolastica degli alunni con disabilità del 2009 nella parte III *La dimensione inclusiva della scuola* "[...] L'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. [...]" e ribadito nelle successive normative.

ISTRUZIONE DOMICILIARE

In ottemperanza alle Linee di indirizzo per la scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare, emanate con DM n. 461 del 6 giugno 2019, nelle scuole dell'infanzia comunali di Verona è attivabile il servizio di Istruzione domiciliare, al fine di garantire il diritto allo studio (apprendimento) nonché di prevenire le difficoltà dei bambini che, a causa di gravi patologie o infortuni, siano impossibilitati alla frequenza scolastica per un periodo non inferiore ai 30 giorni (anche non continuativi).

In quest'ottica, l'istruzione domiciliare rappresenta uno specifico ampliamento dell'offerta formativa che si aggiunge alle opportunità di autonomia e flessibilità riconosciute alle istituzioni scolastiche, per assicurare l'erogazione di servizi alternativi ai minori in situazione di temporanea malattia, pur nel rispetto delle prerogative contrattuali dei docenti.

Per gli alunni con disabilità di cui alla L.104/92 impossibilitati a frequentare la scuola, l'istruzione domiciliare potrà essere garantita dall'insegnante di sostegno assegnato, in coerenza con il progetto individuale ed il Piano educativo individualizzato (PEI).

Modalità per l'Attivazione

Per attivare l'Istruzione Domiciliare sono richiesti:

- Richiesta della famiglia indirizzata al Dirigente.
- Certificazione sanitaria relativa al periodo di impedimento alla frequenza scolastica per un periodo non inferiore ai 30 giorni (anche non continuativi), rilasciata da struttura pubblica, escluso il medico di famiglia, tra i quali i Presidi di Rete Nazionale per le Malattie Rare e non

da aziende o medici curanti privati.

- Patologia rientrante tra quelle inserite nell'elenco delle malattie croniche invalidanti di cui all'allegato 8 del Supplemento ordinario n.15, Gazzetta Ufficiale, serie generale – n.65 del 18 marzo 2017 che ha pubblicato il Decreto del presidente del Consiglio dei Ministri 12 gennaio 2017.
- Progetto di offerta formativa per l'alunno/a impedito alla frequenza scolastica.
- Disponibilità, consenso dell'insegnante

FUNZIONAMENTO DELLA SCUOLA

ORARIO DI APERTURA

Le Scuole dell'Infanzia Comunali sono aperte dal lunedì al venerdì dalle ore 8:00 alle ore 16:00; per i genitori che faranno apposita richiesta all'inizio dell'anno scolastico è organizzata (in presenza di almeno dieci utenti) l'anticipazione del servizio alle ore 7:30 e/o la posticipazione alle ore 16:30.

È prevista altresì un'uscita intermedia dalle ore 13:00 alle ore 13:30.

Le scuole seguono il calendario scolastico regionale, prevedono un'apertura dal 15 settembre al 30 giugno di ogni anno.

ORGANIZZAZIONE DELLA GIORNATA SCOLASTICA

Il ritmo della giornata è determinato tenendo presenti le finalità proprie della scuola dell'infanzia, insieme ad alcuni criteri orientativi che ne derivano quali:

Fornire al bambino dei punti di riferimento sicuri e rassicuranti, rappresentati dalle figure adulte di riferimento, da spazi conosciuti e co-costruiti, in cui potersi orientare; da tempi prevedibili e da ritmi che scandiscono il giorno e la settimana.

Salvaguardare il suo benessere psicofisico, garantendo ritmi rallentati, che permettono l'attesa, l'ascolto, il dialogo a due, offrendo attenzione alle dimensioni di cura personalizzata.

Favorire modalità di lavoro che permettano un continuum nella giornata, con connessioni tra gioco libero, attività ed esperienze, a partire dall'osservazione dei bambini, evitando eccessivi spezzettamenti.

Proporre un armonico alternarsi di attività che richiedono una diversa intensità di impegno, attività libera e strutturata, esperienze socializzate ed individuali.

Promuovere le abilità sociali e la possibilità gioco e lavoro in piccolo gruppo, a partire dall'organizzazione di spazi contenuti, di attività in compresenza di più insegnanti o a proposte rivolte ad alcuni bambini, di apprendimento cooperativo.

La giornata scolastica è scandita da attività routinarie che costituiscono l'ossatura del tempo scuola, come l'accoglienza e il cerchio del mattino, la merenda, il pranzo, il riposo, l'uscita. Intorno a queste si succedono opportunità di gioco negli spazi specializzati, attività laboratoriali, proposte dirette dall'adulto, esperienze di intersezione su progettualità specifiche, relative a campi d'esperienza, temi di ricerca a partire da interessi dei bambini.

Per una migliore visibilità e comprensione dell'organizzazione della giornata, il tempo scolastico indicato nella tabella che segue è suddiviso indicativamente in fasce orarie, che potranno variare secondo la progettazione dei singoli plessi. Questa organizzazione consente di mantenere sia una struttura per sezioni, sia l'opportunità di lavorare su progetti di intersezione o a sezioni aperte

TEMPI	SPAZI	ATTIVITA'
Entrata 8,00 – 8,45	Sezione	Giochi ed attività spontanee, collettive, individuali, in piccolo gruppo.
Inizio attività 9,00 / 10,00	Sezione, giardino	Presenze, calendario del tempo, assegnazione degli incarichi, narrazione, gioco guidato, conversazione, attività di documentazione, esperienze negli angoli strutturati o all'aperto.
Proseguo attività 10,00 / 11,45	Salone, sezione, laboratorio, giardino, esterno	Organizzazione del lavoro in gruppi, spesso per età omogenee e in intersezione, in base a progetti, obiettivi formativi, capacità e interessi.
Uso dei servizi igienici 11,30/12,00	Bagno	Fruizione come momento fisso di gruppo o libero, legato ai bisogni personali
Pranzo 12.00/13,00	Sezione / Sala da pranzo	Conversazione fra bambino-bambino e bambino e adulto, esperienze di educazione alimentare.
Primo pomeriggio 13,00 / 14,00	Giardino, sezione, salone	Giochi liberi, collettivi, individuali o a piccolo gruppo.
Attività didattiche o riposo 14,00 / 15,15	Sezione, salone	Attività strutturate o libere in relazione agli interessi e alle proposte dei bambini: drammatizzazione, attività grafico-pittoriche, costruttive, plastiche. Riposo per i bambini di 3 anni o di chi lo necessita.
Merenda 15,15 / 15,30	Bagno, sezione	Riordino del materiale, uso dei servizi igienici per la cura della persona
Preparazione all'uscita 15,30 / 15,45	Sezione	Rievocazione delle attività effettuate durante la giornata, lettura di favole, canti.
Uscita: 15,45 / 16,00	Sezione/salone	Ricongiungimento e possibilità di visionare materiali e produzioni, con la guida del bambino.

MODELLO ORGANIZZATIVO

Il Modello Organizzativo progettato da ogni singola scuola risulta coerente alle finalità pedagogiche del POF e prevede diversi criteri e modalità di attuazione:

La scuola è organizzata per sezioni eterogenee, che accolgono bambine e bambini delle tre fasce d'età, nelle piccole realtà scolastiche, in relazione con la progettazione di plesso, può funzionare in una modalità organizzativa denominata "sezioni aperte", per tutto l'arco della giornata.

Le attività educative, organizzate in sezione e intersezione, comprendono esperienze proposte a gruppi eterogenei o omogenei per età e competenze, in grande e piccolo gruppo, anche a partire dall'interesse dei bambini.

La conduzione dei gruppi e la relazione educativa tra adulti e bambini garantisce stabilità relazionale, osservazione e ascolto del contesto e responsabilità progettuale condivisa;

Durante la settimana può essere prevista la compresenza di personale insegnante, in modo da garantire lo svolgimento di attività in piccolo gruppo, in contesto di intersezione o a sezioni aperte.

Tutti gli spazi della scuola, interni ed esterni, sono considerati contesti educativi e ciascuna esperienza che il bambino vive a scuola è pensata e curata come formativa, sia essa condotta da un adulto o sperimentata più liberamente dai bambini col tutoraggio di un insegnante, sia quella relativa ad attività didattiche o quella in cui hanno prevalenza aspetti di cura.

SEZIONE	La struttura per sezioni promuove la continuità di rapporti tra bambini e con gli adulti, facilita pertanto la costruzione di relazioni sociali consolidate e l'autonoma ideazione di attività, regole, giochi costruiti insieme ai coetanei. <i>La sezione è strutturata in</i> luoghi specializzati, volti a promuovere diverse tipologie di gioco e l'utilizzo di una varietà di linguaggi. Per evitare i rischi della sezione chiusa, sono programmate attività di intersezione con una periodicità tale da farle diventare prevedibili.
INTERSEZIONE	I momenti di intersezione, con gruppi di bambini omogenei per età di diverse sezioni, permettono al bambino di svolgere attività più specifiche per il proprio livello di sviluppo e competenza, attraverso percorsi didattici opportunamente predisposti che comprendono, anche in modo interdisciplinare, tutti i diversi campi d'esperienza. Rappresenta il contesto privilegiato per la realizzazione di laboratori. Realizzandosi in gruppi più ristretti o se più numerosi, con la compresenza di due insegnanti, consentono più specializzazione delle proposte, una più articolata fruizione degli spazi, dei materiali ludici, delle attrezzature e dei sussidi didattici.

FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO

In relazione alle esigenze formative di educatrici e insegnanti di Nidi e Scuole dell'infanzia comunali, si prevede per ogni anno educativo e scolastico un piano formativo differenziato e condiviso nel segmento 0-6, con l'utilizzo di formatori esterni ed interni.

Attraverso la formazione e l'aggiornamento del Personale ci si propone di implementare conoscenze teoriche e pratiche educativo/didattiche, per favorire una continua innovazione qualitativa del Servizio, nel contempo si promuove la costruzione di una coerenza educativa tra nidi e scuole dell'infanzia comunali.

Annualmente sono previsti incontri plenari d'apertura d'anno, con la presenza di formatori e accademici che approfondiscono argomenti collegati alle Riflessioni pedagogiche annuali, un documento oggetto di approfondimento sia nei nidi che nelle scuole dell'infanzia comunali.

Lo scritto elaborato dallo staff pedagogico denominato "Riflessioni pedagogiche" diviene strumento di dialogo tra educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia in un appuntamento formativo che le vede riunite in contesto di autoformazione, per costruire coerenza tra i segmenti formativi dello 0-3 e 3-6 e rendere consapevoli i professionisti di motivazioni pedagogiche fondanti i due sistemi.

Si propongono inoltre corsi di formazione con gruppi ristretti di insegnanti, in modo da favorire il confronto e l'attiva costruzione di conoscenze.

Gli argomenti sono scelti a partire da bisogni formativi riscontrati dallo staff di coordinamento e proposti a tutte le scuole nei diversi anni scolastici, in modo da rappresentare un'offerta formativa simile in tutti plessi e un patrimonio culturale condiviso.

Il piano formativo prevede, come previsto dalle leggi vigenti, anche un aggiornamento relativo ai temi del Primo soccorso, della Sicurezza e della Prevenzione incendi

IL MONITORAGGIO E LA VERIFICA

Le scuole dell'Infanzia comunali veronesi utilizzano, come suggerito dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, processi valutativi in una prospettiva "formativa" più che classificante o giudicante.

L'attività di valutazione, infatti, "riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita" per meglio promuovere lo sviluppo, evitando di quantificare le performance.

I traguardi per lo sviluppo di competenze sono considerati, più che da un punto di vista prescrittivo e valutativo, come mete che guidano i percorsi didattici e di sostegno agli apprendimenti dei bambini, come riferimento per meglio progettare in modo aggiustato ai bisogni e alle risorse dei bambini stessi.

L'identificazione di livelli di padronanza delle competenze rappresenta un utile strumento per costruire uno sguardo d'insieme, ricco e particolareggiato, del percorso di sviluppo di ogni bambino e del gruppo di sezione e di intersezione nel suo complesso.

Ogni team di insegnanti osserva e documenta l'evoluzione delle competenze di ciascun bambino e dei gruppi loro affidati, restituendo alle famiglie conquiste e risorse personali.

Importante oggetto di valutazione e di autovalutazione, dunque, è la qualità del piano formativo stesso, con i metodi scelti e praticati, al fine del "miglioramento continuo della qualità educativa".

Ogni team docente verifica in itinere e in conclusione d'anno l'andamento delle attività e l'efficacia della metodologia utilizzata, utilizzando i dati osservativi e le documentazioni per identificare aggiustamenti progettuali e anche generare nuova progettualità

La documentazione diventa, pertanto, oltre ad un importante strumento di comunicazione e trasparenza, un fecondo strumento di verifica, in quanto permette di rivedere i percorsi progettuali, l'insieme dell'offerta formativa, i processi attivati, le evoluzioni in relazione alle proposte.

La ricostruzione del percorso e la sua significazione, soprattutto se abbinati alla documentazione di processi riscontrati nel suo divenire, permette di “ricostruire” un itinerario didattico, evidenziandone l'efficacia con esempi di apprendimento osservati nei bambini.

In una prospettiva di aggiustamento migliorativo, inoltre, i genitori dei vari plessi riportano il loro parere sul servizio offerto attraverso una customer annuale

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V.**, *Bambini e adulti insieme*, ed Junior, 1999
- AAVV**, *Il piacere di educare nell'epoca delle passioni tristi*, ed Junior, 2009
- M. Antonietti**, *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*, ed. Junior 2012
- E. Baumgartner**, *Il gioco dei bambini*, ed. Carocci, 2002
- E. Becchi**, *Famiglie e servizi educativi: la politica del Comune. Una pedagogia del buongusto*, ed. Franco Angeli, 2010
- M. Benasayag G. Schmit**, *L'epoca delle passioni tristi*, ed. Feltrinelli, 2004
- I. Benzoni**, (a cura di) *Documentare? Sì, Grazie*, ed. Junior, 1990
- F. Berto, P. Scalari**, *Incontrare mamma e papà*, Ed. La Meridiana, 1999
- L. Bianchi**, *L'ambiente relazionale come facilitatore del benessere di crescita*, Rivista Bambini, ed. Spaggiari, aprile 2011
- A. Bondioli**, *Il buffone e il re*, ed. La Nuova Italia ,1989.
- A. Bondioli**, *Gioco e educazione*, ed. Franco Angeli, 1996
- A. Bondioli**, (a cura di) *Il tempo nella quotidianità infantile*, ed. Junior, 2002
- A. Bondioli**, (a cura di) *L'Osservazione in campo educativo*, ed. Junior, 2007
- A. Bondioli e Monica Ferrari**, *Educare la professionalità degli operatori per l'Infanzia*, ed. Junior, 2003
- A. Bondioli, M. Ferrari, V. Ferrari, E. Mignosi, D. Savio**, *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*, ed. Junior, 2013
- A. Bondioli**, *Contributo all'incontro del Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia*, 25/10/2014
- B. Quinto Borghi**, *Star bene al Nido d'infanzia* , Junior, 2006
- T.B. Brazelton, S.I. Greenspan**, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, ed. Cortina, 2000
- U. Bronfenbrenner** , *Ecologia dello Sviluppo Umano*, ed. Il Mulino, 1986.
- J.S. Bruner, A.Jolly, K. Sylva**, *Il gioco* –volumi 3 e 4, ed. Armando, 1981
- J. Bruner**, *La mente a più dimensioni*, ed. Laterza, 1988
- J. Bruner**, *La ricerca del significato*, ed. Bollati Boringheri, 1992
- F. Caggio e S. Mantovani**,(a cura di) *Famiglie, bambini, educatrici. Esplorazioni del consueto*, ed. Junior, 2004
- L. Camaioni, P. Bosio**, *Psicologia dello sviluppo*, ed. Il Mulino, 2002
- M.Carr**, *Le storie di apprendimento*, ed. Junior 2012
- E. Catarsi** (a cura di) *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, ed. La Nuova Italia, 1991
- E. Catarsi, A. Fortunati** , *Educare al nido*, ed. Carocci,2004
- A. Cigala, P. Corsano**, *Bambini nei contesti educativi: osservare per progettare*,
ed. Junior, 2007

- F. Combi, G. Staccioli**, *Il gioco in occidente*, Armando Editore 2007
- D. Demetrio**, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, ed. La Nuova Italia, 1990
- J. Dewey**, *Democrazia e educazione*, ed. La Nuova Italia, 1965
- M. De Rossi- E. Restiglian**, *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*, ed. Carocci, 2013
- P. Di Nicola**, *Prendersi cura delle famiglie*, ed. Carocci, 2002
- G. Di Pasquale, M. Maselli**, *L'arte di documentare. Perché e come fare documentazione*, Marius, 2002
- F. Emiliani**, *La realtà delle piccole cose*, ed. Il Mulino, 2008
- F. Emiliani** (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, ed. Carocci, 2002
- A. Fortunati**, *L'educazione dei bambini come progetto della comunità*, ed. Junior, 2006
- G. Gacci e C. Marabini**, *Di nido in nido*, ed. Junior, 1998
- A. Gabarini e A. Nunnari** (a cura di), *I diritti delle bambine e dei bambini*, Junior, 2010
- N. Galli**, *Educazione familiare e società complessa*, Vita e Pensiero, 1991
- L. Gandini, S. Mantovani, C. Pope Edwards**, *Il nido per una cultura dell'infanzia*, ed. Junior, 2003
- H. Gardner**, *Formae mentis*, ed. Feltrinelli, 2010
- Garvey**, *Il gioco – L'attività ludica come apprendimento*, ed. Armando, 2009 (1979)
- D. Giovannini**, *I bambini tra loro: la vita di gruppo al nido*, in *Crescere al nido*, (a cura di Galardini), ed. Carocci, Faber, 2012
- E. Goldschmied, S. Jackson**, *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, ed. Junior, 1996
- Grazzini Hoffmann - G. Staccioli**, *Dentro il gioco*, ed. La Nuova Italia, 1982
- Gruppo di studio Genitori e genitorialità e Centro Incontra**, Provincia di Bergamo Settore Politiche Sociali, *La genitorialità sociale: Pensieri e azioni*
- M. Guerra e E. Luciano**, *La relazione con le famiglie*, ed. Junior, 2009
- G. Honegger Fresco**, Prefazione a Emmi Pikler, *Datemi tempo*, ed. Red, 1996
- D. Ianes e S. Cramerotti** (a cura di) *Alunni con Bisogni Educativi Speciali*, ed. Erickson, 2013
- D. Ianes e S. Cramerotti** (a cura di) *Usare l'ICF nella scuola*, ed. Erickson, 2011
- P. Jedlowski**, *Il sapere dell'esperienza*, il Saggiatore, 1994
- E. Iotta**, *L'alba del gioco*, ed. Magi, 2011
- S. Lamberti** (a cura di) *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia*, ed. Erickson, 2013
- A. Laschioli e R. Saccomani** (a cura di) *Manuale per insegnanti di sostegno delle*

Scuole dell'infanzia, ed. Raffaello Cortina, 2009

M. Lavelli, *Intersoggettività, Origini e primi sviluppi*, ed. Raffaello Cortina, 2007

Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle personehandicapate, N. 104/1992

L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, 1982

F. Mazzoli (a cura di), *Documentare per documentare, E R Sociale Regione Emilia Romagna*, 2005

Franca Mazzoli, in *Far parlare le esperienze*, ed Junior

M. Mahler, F. Pine, A. Bergman, *La nascita psicologica del bambino*, ed Boringhieri

P. Milani, *Co-educare i bambini*, ed Pensa Multimedia, 2008

Ministero dell'Istruzione, dell' Università e della Ricerca, *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009

Ministero dell'Istruzione, dell' Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012

Ministero dell'Istruzione, dell' Università e della Ricerca, *"Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*, 27/12/2012

Ministero dell'Istruzione, dell' Università e della Ricerca, *circolare n. 8 del 6/3/2013 e nota n. 2563 del 22/11/2013*

Ministero dell'Istruzione, dell' Università e della Ricerca, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei 2021*

. Monti, F. Crudeli, *Il nido: lo spazio e il tempo delle emozioni*, ed. Junior, 2004

M. Montessori (1949), *La mente del bambino*, ed. Garzanti, 1999.

M. Montessori (1948), *La scoperta del bambino*, ed. Garzanti, 1999.

L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, ed. La Nuova Italia, 2002

L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, ed. Liguori, 2006

L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, ed. Bruno Mondadori, 2006

Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ed. Erickson, 2007

Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ed. Erickson, 2002

C. Palmieri, *La cura educativa*, ed. Franco Angeli, 2000

D. Penso, *Progettare nella scuola dell'infanzia*, Ed. Junior, 2010

D. Penso, *Un cuore pedagogico*, in *Cooperazione educativa*, 2015

P. Peticari, *Attesi Imprevisti*, ed. Bollati Boringhieri, 1996

J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967

B. Pierrehumbert, *Il primo legame. La teoria dell'Attaccamento*, ed. Junior, 2009

J. P. Portois, H. Desmet, *L'educazione implicita*, ed. Del Cerro, 2005

L. Restuccia Saitta, L. Saitta, *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatori e famiglia.* – ed. La Nuova Italia, 2002

Rivista Bambini in Europa, Dicembre 2007, Incontrare i genitori

C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, 1970

Bambini in Europa, Novembre 2010

Rivista Bambini, Settembre 2012 *Inserimento, ambientamento, accoglienza*

B. Rogoff, *Imparando a pensare*, 1999, ed Cortina, 2006

A cura di P. Sposetti G. Szpunar, *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*, Junior, 2018

G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci, 1998

D. Stern, *Il Mondo interpersonale del Bambino*, ed Bollati Boringhieri, 1987

Stern, *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, ed. Sovera Multimedia, 1989

J. E. Test, “Looking and Talking with infants and toddlers – Why it's important for development”, Focus on Infant & Toddlers vol.22 n°1, 1-4, Association for Childhood Education International, 2009

G. Tognetti, *Creare esperienze insieme ai bambini*, ed. Junior, 2003

M. Tommasello, *Le origini culturali della cognizione umana*, ed. Il Mulino, 2005

P. Tonelli, *Documentare le esperienze educative*, Anicia, 2009

C. Trevarthen, *Empatia e Biologia*, ed. Raffaello Cortina, 1998

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, *Protocollo di Intesa per le Attività di Identificazione precoce dei casi sospetti dei Disturbi Specifici di Apprendimento -Quaderno operativo*, 2014

L.V. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, ed. Bollati Boringhieri, 1987

L.V. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, ed. Laterza, 2000

M. Vandenbroeck, *Educare i nostri bambini alla diversità*, ed Junior, 2010

R. Vianello, *Psicologia dello sviluppo*, ed Junior, 2012

D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, ed. Armando, 2005

P. Zanelli, *Autovalutazione e identità*, ed. Junior, 2000

G. Zavalloni, *La Pedagogia della lumaca*, ed. EMI, 2008

R. Zerbato (a cura di), *Infanzia: Tempi di vita, tempi di relazione*, ed. Junior, 2008

R. Zerbato, *Uscire... da... verso... come?* Intervento al XVII Convegno nazionale Servizi educativi per l'Infanzia, Torino 2010

