



AltriSpazi abitare l'educazione

RIVISTA TRIMESTRALE

n. 11 - gennaio 2016



teorie a confronto

socio-costruttivismo
e pensiero montessoriano



la progettazione
di scuola

annuali e periodiche
per educare nella complessità



trasformazioni

innovazione didattica
e qualificazione professionale



direttore
LUCIA STOPPINI

direttore responsabile
SILVIA CAVALLORO
cell. 335 7456112 - silvia.cavalloro@fpsm.tn.it

comitato editoriale
SANDRA BUCCI, SILVIA CAVALLORO
LORENZA FERRAI, SANDRO AMORI
LUCIANO PETERLINI, LUCIA STOPPINI

hanno collaborato a questo numero
CAMILA MONACO

grafica
VINCENZO TADDIA

pubblicazione on-line sul sito della Federazione provinciale
Scuole materne - Trento www.fpsm.tn.it
Via Degasperis 34/1 38123 Trento
tel. 0461 382600 - fax. 0461 911111
e-mail: altrispaizi@fpsm.tn.it

 questo periodico è associato all'Unione Stampa Periodica
Italiana

registrato presso il Tribunale di Trento
aut. n. 374 del 19.04.82

TRENTO UNOEDIZIONI

sommario - sommario

sommario

editoriale

- I metodi educativi non sono neutri e nemmeno uguali. La posizione della Federazione sull'introduzione di sezioni a indirizzo montessoriano nella scuola dell'infanzia 3

primo piano

- prospettiva socio-costruttivista e pensiero montessoriano: una riflessione critica sui due approcci 6
- annuali e periodiche "in cerca d'autore": la progettazione di scuola 20

l'intervista

- a colloquio con Clotilde Pontecorvo 28

esperienze e progetti

- innovazione didattica e qualificazione professionale 35



▲ editoriale

editoriale - editoriale

I metodi educativi non sono neutri e nemmeno uguali. La posizione della Federazione sull'introduzione di sezioni a indirizzo montessoriano nella scuola dell'infanzia

di Lucia Stoppini

La facilità di accesso a molteplici fonti di informazione attraverso le quali ciascuno di noi può costruirsi un'opinione, un'idea su moltissimi argomenti è un'importante conquista per tutti che, tuttavia, spesso, ha come conseguenza **una grande difficoltà nel rapportarci alle questioni e nel valutare la qualità delle informazioni che raccogliamo**. Facciamo sempre più fatica, infatti, a distinguere tra informazioni corrette e informazioni scorrette; tra informazioni approfondite e informazioni superficiali, parziali; tra informazioni fondate scientificamente e disinformazione.

Succede, poi, spessissimo – in merito a questioni che hanno forti valenze e implicazioni sociali come quelle legate alla salute, alla legge, all'educazione – che il comune cittadino immagini di poter dettare la ricetta per la cura della sua malattia al medico, indichi la strada per arrivare a una sentenza favorevole all'avvocato, ritenga legittimo pretendere da parte della scuola l'applicazione del metodo a lui più congeniale per l'educazione del figlio.

Ma così non funziona, non può funzionare. In ambito educativo, quindi, **prestare attenzione ai singoli bambini, confrontarsi con le loro famiglie, chiedere e accogliere suggerimenti in merito a strategie che possono rispondere meglio a particolari necessità non significa accettare qualsiasi richiesta**. Non significa sposare metodi educativi solo per rispondere alle aspettative o all'insistenza di alcune (anche molte) famiglie convinte – o affascinante – da metodi, a volte mode, sostenuti spesso, più o meno manifestamente, anche da spinte di natura commerciale.



editoriale - editoriale

Di fronte a questa complessità riteniamo che, come nel nostro stile, la soluzione sia **spiegare le ragioni, prendersi il tempo, creare le occasioni** per mettere istituzioni, professionisti e cittadini in condizione di capire scelte e indirizzi e di vedere concretamente che ciò che accade a scuola non è diverso da quello che si dichiara.

È quello che la Federazione, con le scuole associate, ritiene giusto sostenere con le famiglie che in questo momento valutano che la loro responsabilità genitoriale non si debba limitare a scegliere la scuola in cui iscrivere i propri figli, ma debba anche indicare alla stessa cosa fare per crescerli al meglio. La strada per incontrarsi e non contrapporsi parte dal **concedersi reciprocamente la fiducia di poter collaborare** per questo sacrosanto obiettivo, riconoscendosi competenze e specificità diverse, rispettandosi nella propria necessaria, ineludibile distintività.

Nel solco delle richieste di adeguamento istituzionale, prima ancora che di metodo, avanzate da alcune famiglie - indirizzate e sostenute anche da associazioni operanti sul territorio - si pone anche nella nostra realtà provinciale l'introduzione del metodo Montessori nel sistema scolastico trentino.

La Provincia, conseguentemente a queste richieste, ha istituito un Tavolo di lavoro con la volontà di verificare le condizioni di fattibilità per l'avvio di una sperimentazione del metodo Montessori nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie.

La Federazione ha manifestato contrarietà in ordine alla proposta di introdurre sperimentalmente tale metodo nelle scuole per ragioni strettamente collegate alla prospettiva teorica entro cui si è collocata da anni e che fa riferimento all'approccio socio-costruttivista. **Una precisa idea di bambino e di apprendimento, dunque, che abbiamo costruito insieme con le scuole in oltre sessant'anni di storia**, raggiungendo anche con la Provincia, peraltro, un punto d'intesa e di condivisione importante negli *Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia* del 1995; testo, questo, che costituisce un riferimento progettuale e programmatico imprescindibile in questa direzione.

Rigore istituzionale e scientifico si muovono insieme: **dall'idea di bambino e di apprendimento discende un'idea di scuola e di insegnante** e, dunque, anche un impianto metodologico e pratiche educativo-didattiche che hanno una loro intrinseca coerenza. E questa è la nostra scelta, la prospettiva scientifica all'interno della quale ci collochiamo e intendiamo continuare a collocarci. È questo l'approccio che - "collaudato" da anni nel nostro Sistema - ci garantisce la qualità dell'offerta educativa e formativa che facciamo ai bambini e alle famiglie. Ed è un approccio non compatibile con quello secondo il quale è impostato il metodo Montessori.

Ci preoccupa molto, pertanto, questa sorta di "relativismo pedagogico" per cui chiunque si pone oggi sul mercato educativo è considerato comunque bravo e buono. E lo diciamo con il massimo rispetto nei





editoriale - editoriale

confronti di Maria Montessori la quale, nell'epoca storica in cui è vissuta, è stata sicuramente rivoluzionaria per molti aspetti, ma il cui metodo, applicato oggi in maniera "pura", è inconciliabile con quanto la ricerca scientifica ha mostrato e scoperto nel corso di quasi cent'anni nell'ambito dell'approccio che si riferisce al costruttivismo socio-culturale.

La scelta di dedicare il numero 11 della nostra rivista interamente a questo tema ha dunque il preciso scopo di esplicitare e giustificare le ragioni per cui diciamo no all'apertura di sezioni a indirizzo montessoriano all'interno delle scuole dell'infanzia. È in questo quadro che vanno collocati il contributo di Camilla Monaco e l'intervista a Clotilde Pontecorvo per dimostrare e far capire che la nostra **non è una posizione contraria a priori**, pregiudiziale; ma che, invece, **è fondata su precisi, solidi e coerenti riferimenti e ancoraggi sul piano scientifico**. Riferimenti e ancoraggi che necessitano poi di farsi concretezza sul piano progettuale, metodologico, dell'organizzazione di contesti e della realizzazione di pratiche come evidenziato nei due contributi di Silvia Cavalloro che danno voce a insegnanti, coordinatori e formatori, impegnati quotidianamente nella qualificazione e innovazione della proposta educativa e didattica.

Perché la Federazione si assume la responsabilità istituzionale e scientifica di garantire alle famiglie l'attenzione e il rispetto per le capacità e gli stili di apprendimento di tutti i bambini, di assicurare la qualità di ciascuna delle 136 scuole associate. E lo fa consapevole dell'impossibilità di rispondere positivamente alla richiesta di una "convivenza", di una "contaminazione" fra due prospettive fra loro così distanti. **Altro è rispettare approcci diversi, altro è volere a tutti i costi farli convivere all'interno di una stessa scuola, di una stessa comunità professionale** che si confronta e si misura rispetto a comuni riferimenti e che cresce e si qualifica attraverso comuni percorsi formativi di Sistema; sembra davvero una forzatura di cui, peraltro, non capiamo le ragioni e il senso.





▲ Prospettiva socio-costruttivista e pensiero montessoriano

Una riflessione critica sugli assunti teorici fondamentali dei due approcci e su alcune implicazioni educativo-didattiche nella scuola dell'infanzia

primo piano



di Camilla Monaco

La prospettiva teorica entro cui la Federazione provinciale Scuole materne si è collocata negli ultimi anni fa riferimento all'**approccio socio-costruttivista di matrice vygotkiana, che di fatto capovolge il tradizionale modo di intendere i rapporti tra sviluppo e apprendimento**: lo sviluppo umano è in profonda interconnessione con i fattori culturali trasmessi dai contesti di vita e di educazione (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991). In ottica socio-costruttivista, infatti, **l'acquisizione della conoscenza è un processo "socialmente costruito" e fortemente "situato"**: essa scaturisce sempre da una negoziazione e non esiste indipendentemente dal modo in cui i partecipanti la contestualizzano.

L'immagine che ne deriva è quella di un essere umano che, fin dalla nascita, è in grado di costruire attivamente la propria conoscenza, ma sempre e solo all'interno di un contesto che gli offra la possibilità di interagire con i suoi simili e di negoziare con loro significati comuni.

La teoria di Vygotskij è interessante poiché mette in evidenza il ruolo fondamentale delle interazioni adulto-bambino e della trasmissione intergenerazionale della conoscenza (Pontecorvo, 1999). Il bambino vygotkiano è un individuo che apprende solo se gli si forniscono gli strumenti simbolici che gli consentano di progredire nel proprio sviluppo. Tale approccio si contrappone alle pretese epistemiche universali e oggettive del progetto piagetiano e afferma la relatività culturale e soggettiva dell'uomo, espressa attraverso lo



strumento principe della comunicazione e della trasmissione che è il *linguaggio*. Lo stesso Vygotskij ha definito la propria concezione psicologica come una teoria storico-culturale dello sviluppo psichico.

La prospettiva aperta da questo autore consente di assumere, accanto alla dimensione dell'interazione sociale, anche quella storico-culturale, che sottolinea la **mediazione offerta dagli strumenti della cultura**, intesi in senso lato. Queste impostazioni teoriche e di ricerca permettono di considerare lo sviluppo in stretta interrelazione con l'educazione, ossia con tutti quei modi di socializzazione e di istruzione che caratterizzano le diverse culture.

Dal momento che i processi di sviluppo sono mediati socio-culturalmente, un ruolo di assoluta centralità è rivestito dalla mediazione semiotica dei sistemi simbolici offerti dalla cultura – che Vygotskij chiama “amplificatori culturali” –, primo fra tutti il linguaggio. L'autore attribuisce un'enorme importanza alla relazione e all'**interazione tra pensiero e linguaggio** e considera la mediazione semiotica offerta da quest'ultimo come lo strumento che guida il passaggio dal livello intersicologico (sociale) a quello intrapsicologico (individuale). **La questione centrale è come un mezzo simbolico della cultura riesca, attraverso l'interazione sociale, a passare dall'esterno al repertorio interno di pensiero** (Vygotskij, 1934). Si tratta di un modello teorico completamente diverso rispetto a quello piagetiano, che vedeva lo sviluppo come un processo universale e oggettivo che si muove dal piano intraindividuale verso quello interindividuale.

Secondo quella che Vygotskij chiama *legge genetica generale dello sviluppo*, ogni “funzione psichica superiore” fa la sua comparsa due volte nello sviluppo culturale del bambino: **prima sul piano sociale, come categoria di funzionamento intersicologico, e poi su quello individuale, come categoria intrapsicologica**. Le relazioni e le interazioni tra le persone sono geneticamente prioritarie per tutte le funzioni superiori, sicché tutto ciò che è divenuto mentale e interno è preceduto da una fase esterna sociale (Vygotskij, 1934). L'autore considera lo sviluppo del bambino come un processo “che si muove dal sociale all'individuale” (Rogoff, 1990, p. 143). I costrutti teorici vygotskiani che possono spiegare tale passaggio sono:

- il meccanismo dell'*interiorizzazione*;
- l'esistenza di una *zona di sviluppo prossimale*.

Il presupposto secondo cui vengono interiorizzati azioni o processi esterni è comune a qualunque teoria interazionista, come è anche quella piagetiana: la differenza sta nell'*oggetto* dell'interiorizzazione. Per Piaget si tratta dell'*azione* che, nei suoi aspetti logici e astratti, si trasforma in operazione; per Vygotskij il bam-



bino interiorizza la *relazione* – come azione interattiva dell'uno verso l'altro –, ovvero i significati e le forme sociali generati in prima istanza durante lo scambio verbale (Pontecorvo, 1999).

La priorità dei processi sociali su quelli individuali è intesa, nella teoria vygotkiana, come il **necessario emergere delle funzioni psichiche del bambino all'interno delle interazioni con gli adulti o con altri bambini più "esperti" e più "competenti"**. Lo sviluppo delle forme superiori del pensiero, pertanto, è indissociabile dal contesto di relazioni sociali, che ogni essere umano ha come supporto sin dall'inizio della sua esistenza.

È a questo punto che si inserisce il costrutto della zona di sviluppo prossimale (in inglese *Zo-ped, Zone of Proximal Development*), ovvero quell'**area di funzionamento psicologico che l'individuo può raggiungere se è sostenuto dall'aiuto di un altro che "ne sa più di lui"**. Vygotkij attribuisce a questa zona il valore di *domani dello sviluppo*, affermando che "è buono quell'apprendimento che precede lo sviluppo. In questo caso risveglia e attiva una serie di funzioni che si trovano in uno stadio di maturazione" (Vygotkij, 1934, p. 252).

Le implicazioni a livello educativo-didattico di tale impostazione teorica sono particolarmente significative, anche nella fascia di età che caratterizza la scuola dell'infanzia. Poiché il bambino che interagisce con una persona più competente – adulto o bambino che sia – è in grado di operare al di là del suo livello attuale di sviluppo, **l'insegnamento scolastico dovrebbe orientarsi proprio sulla sua area di sviluppo potenziale**. L'insegnante dovrebbe essere colui che "getta dei ponti" verso i modi di pensare del bambino, cercando di operare nella sua zona di sviluppo prossimale e guidandolo verso forme di conoscenza via via più evolute. In ottica socio-costruttivista, **il maggior pericolo – in termini di filosofia dell'insegnamento – è proprio quello di ritenere che "non si debbano insegnare certe cose prima dell'età in cui si possono capire da soli"**, nella convinzione che lo sviluppo sia un dato universale e imm modificabile (Monaco, 2008).

Per Vygotkij i processi psicologici superiori si basano su operazioni elementari: sono culturalmente mediati e la loro interiorizzazione si verifica nel momento in cui vengono esercitati come funzioni sociali all'interno di un contesto significativo per tutti i partecipanti, come può essere appunto la scuola dell'infanzia nelle sue varie articolazioni spazio-temporali.

Lo scopo dell'interazione è dunque quello di giungere a una "ri-definizione condivisa della situazione"



(Pontecorvo, 1991a, p. 33), attraverso la conquista di livelli maggiori di intersoggettività che lasciano spazio allo scambio e alla negoziazione. Come dice Wertsch (1984), "l'adulto e il bambino possono negoziare una definizione intersoggettiva della situazione che differisce dai loro rispettivi modi di comprenderla sul piano intrapsicologico" (p. 13). E, aggiungerei, **tale negoziazione non avviene di fatto solo tra adulto e bambino, ma anche tra bambini che siano caratterizzati da una eterogeneità di competenze e di punti di vista.**

La genialità di Piaget – che per primo ha sostenuto la necessità di studiare lo sviluppo senso motorio, percettivo e cognitivo del bambino – è stata quella di aver riconosciuto il ruolo fondamentale delle operazioni di tipo logico nell'attività mentale umana. Quella di Vygotskij consiste, invece, nell'aver riconosciuto che il potere intellettuale dell'individuo dipende dalla capacità di appropriarsi della cultura e della storia dell'uomo come strumenti della mente (Bruner, 1996). In questa area va sottolineata l'importanza della dimensione sociale dell'interazione (si veda a tal proposito anche l'intervista a Clotilde Pontecorvo, in questo numero pp. 28-34).

Piaget e Vygotskij, pur nelle loro profonde e numerose diversità, sono stati i maestri a cui si richiama l'opera





innovativa di un altro importante studioso contemporaneo, Jerome Bruner, che ha contribuito molto all'evoluzione della prospettiva socio-costruttivista. Negli anni '60 del secolo scorso, il suo interesse per la soggettività nel processo di acquisizione della conoscenza lo avvicina allo studio delle strategie del pensiero: conosce personalmente Piaget e scopre le opere di Vygotskij attraverso la testimonianza dell'amico Lurja (allievo di Vygotskij). Il suo progetto diviene quello di una **psicologia culturale**, volta allo studio delle "grandi questioni della psicologia, che vertono sulla natura della mente e sui suoi processi, su come l'uomo costruisce i suoi significati e le sue realtà, su come storia e cultura contribuiscono a formare la mente" (Bruner, 1992, p. 15). Il loro studio richiede di andare oltre l'individuazione delle "cause" dei pensieri e dei comportamenti, per provare a capire come l'uomo interpreta il mondo, ricercando i "significati" propri dell'esperienza umana.

Sulla base di queste premesse epistemologiche, Bruner riprende i due diversi modelli di conoscenza di Piaget e Vygotskij e conferisce loro un nuovo e fecondo significato, collocandoli all'interno del paradigma della psicologia culturale.

Mentre Piaget era interessato all'ordine invariante dello sviluppo mentale, Vygotskij si preoccupava del modo in cui "gli altri" forniscono il modello culturale che rende attuabile lo sviluppo individuale. Bruner fa notare, tuttavia, come nessuno dei due autori fosse "cieco rispetto all'altra alternativa" e come una teoria generale dello sviluppo mentale abbia bisogno di entrambi i punti di vista. "Se il dare significato per mezzo della verifica sembra più adeguato al mondo della natura, la maniera narrativa sembra un accesso migliore al mondo delle interazioni sociali umane" (Bruner 1996, p. 32).

La divergenza Piaget-Vygotskij diventa allora la divergenza tra "spiegazione" e "comprensione" come modelli di conoscenza, tra due diverse modalità di pensiero che caratterizzano l'essere umano. Da una parte c'è il pensiero paradigmatico (o logico-scientifico) che concerne il modo di costruire significati attraverso la sottomissione a necessità logico-formali; dall'altra il pensiero narrativo che costruisce significati sottostando a regole psicologiche e culturali, senza mai pervenire a soluzioni univoche. **Capire come le persone usano la mente richiede l'utilizzo del modello epistemico del comprendere, mentre stabilire che cos'è la mente rimanda al modello epistemico dello spiegare.**

Il pensiero bruneriano sullo sviluppo e sull'uso della mente consente di non considerare la comprensione e la spiegazione come antagonisticamente contrapposte, ma di tenere conto di entrambe all'interno di



un'unica cornice, fornita dalla psicologia culturale. Si tratta di una prospettiva che studia il modo in cui l'uomo usa la mente "nel suo farsi come membro di una cultura e, contemporaneamente, come identità personale" (Groppo, in Liverta Sempio 1998). Secondo l'autore, noi non costruiamo una realtà semplicemente sulla base di incontri privati con degli esemplari di situazioni naturali: **per lo più, il nostro approccio al mondo è mediato dalle nostre relazioni con gli altri** (Bruner, 1986).

Nella prospettiva di una psicologia culturale interessata ad analizzare i modi in cui gli uomini attribuiscono un senso al mondo e alla propria vita, il linguaggio e il discorso possono essere considerati come i principali strumenti della negoziazione e della costruzione sociale del significato (Bruner, 1992).

Il modello teorico bruneriano trova una feconda applicazione all'interno di uno tra i più importanti luoghi in cui si possano acquisire conoscenze e costruire significati: la scuola, a partire dal nido per l'infanzia. Secondo Bruner, **lo sviluppo infantile è un processo prima di tutto sociale e culturale** ed è solo nel rapporto interattivo con gli altri che l'individuo è in grado di appropriarsi degli strumenti che la cultura gli mette a disposizione. Secondo Bruner (1983) il bambino acquisisce la conoscenza del significato degli eventi di cui fa esperienza attraverso la **partecipazione attiva a un contesto fatto di scambi e negoziazioni**. Inizialmente le interazioni cui l'autore fa riferimento si realizzano soprattutto all'interno della relazione diadica con la madre o con l'adulto di riferimento, ma negli anni successivi il rapporto educativo diventerà un altro importante "luogo di scambio e di interazione" (i.e. il rapporto con i pari e con gli adulti nei vari contesti educativi, a partire dal nido d'infanzia) (Monaco, 2006a; 2006b).

Un costrutto fondamentale all'interno della teoria di Bruner è quello di **scaffolding**: fin dall'inizio le interazioni sociali del bambino costituiscono le basi del suo sviluppo mentale, a condizione che l'adulto sia in grado di svolgere nei suoi confronti la funzione di "impalcatura di sostegno" (Wood et al., 1976; Bruner, 1990; Pontecorvo, 1999). In un primo momento, egli deve offrire un valido sostegno all'attività del bambino, per poi ridurlo progressivamente man mano che questi diviene capace di svolgere autonomamente l'attività.

L'insegnante non si presenta più – o almeno non solo – come un divulgatore di conoscenza, come qualcuno che ha il compito di trasmettere ai bambini un sapere culturalmente condiviso e approvato. In quanto adulto "competente ed esperto", egli deve guidare il bambino nel suo percorso di costruzione di una conoscenza situata, che ha come obiettivo finale quello di imparare a "controllare" il proprio mondo. Come



sottolinea Mercer (1992), **ogni forma di apprendimento è situata, perché non esiste indipendentemente dal contesto in cui si realizza e dal modo in cui i partecipanti si relazionano ad esso**. Inoltre, Vygotskij aveva affermato che l'interazione sociale all'interno di un *preciso contesto* è ciò che caratterizza l'attività congiunta dei soggetti nella zona di sviluppo prossimale.

In una simile prospettiva, quando si parla di "contesto" non ci si riferisce solo alle sue dimensioni fisiche o percettive, ma soprattutto alla sua "realtà sociale", cioè alle sue caratteristiche in termini di aspettative su ruoli, mezzi, procedure, operazioni, scopi. A questo si collega un altro importante aspetto della figura dell'insegnante, ossia la **capacità di mettere in atto pratiche riflessive e auto-riflessive, che consentano di istaurare una proficua relazione circolare tra la progettazione, la pratica didattica e la riflessività**. Quest'ultima è qui intesa come sviluppo di un pensiero al secondo ordine che si costruisce dentro e attraverso il confronto, lo scambio e la negoziazione con l'altro (i colleghi, il coordinatore, i formatori etc.), anche attraverso il ricorso a metodologie complesse e multimodali, come l'attività personale di videoregistrazione.

Un'ultima riflessione sull'approccio socio-costruttivista – e sulle concezioni che ne derivano rispetto a bambini, insegnanti, scuola dell'infanzia – riguarda la sua sorprendente sintonicità nei confronti del contesto storico-culturale in cui siamo immersi, che è senza dubbio caratterizzato da dimensioni quali la complessità e la molteplicità, a vari livelli e in varie forme (es. culture, configurazioni socio-relazionali, tempi, strumenti, metodologie, tecnologie etc.).

Un approccio teorico che può essere messo in dialogo con quello socio-costruttivista è quello montessoriano, soprattutto per quanto riguarda l'educazione della prima infanzia, **che con il primo condivide una concezione "attiva" del bambino in quanto individuo in crescita, ma che dal primo si discosta per quanto riguarda il ruolo e l'importanza attribuita alla sfera socio-culturale**.

Un'importante scoperta fatta da Montessori (1950), che rispetto all'epoca storica in cui si colloca risulta per molti versi rivoluzionaria, risiede nel fatto che il bambino non è un essere tutto assorbito da gioco e immaginazione, ma è una persona in grado di concentrarsi totalmente, senza distrarsi, in tutte le attività in cui è coinvolto purché abbiano senso. Secondo l'approccio montessoriano, il "fanciullo" è una persona curiosa che, se vive in un *ambiente adatto*, ha voglia di imparare, quando è *libero, calmo, disciplinato e organizzato* (ibidem).

La **rivoluzione pedagogica** riconducibile a Montessori si fonda, dal mio punto di vista, su alcuni aspetti cruciali: in primo luogo, la profonda consapevolezza della funzione sociale che la famosa "Casa dei bam-



bini" doveva svolgere, all'interno di realtà umane caratterizzate da laceranti contraddizioni, dalla povertà e spesso da notevoli carenze nell'educazione familiare. In secondo luogo, questa autrice ha l'enorme merito di aver messo in evidenza l'assurdità e l'incoerenza di una netta differenziazione tra l'educazione di bambini "normali" e quelli che oggi definiremmo portatori di bisogni speciali. Dal suo punto di vista, infatti i metodi efficaci per aiutare lo sviluppo mentale dei "bambini arretrati" potrebbero servire ad aiutare lo sviluppo di tutti i bambini (Montessori, 1952).

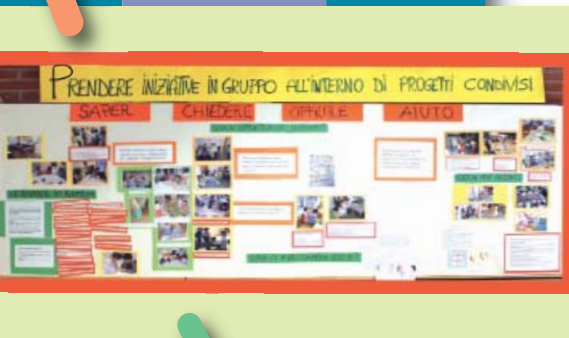
Infine, Montessori è stata tra i primi a riconoscere il contributo delle scienze rispetto alla conoscenza dello sviluppo del bambino, e dunque all'**osservazione come metodologia sistematica**, oltre che alla trasformazione della scuola e alla definizione dei metodi educativi (l'autrice parla di "pedagogia scientifica"). A partire dai primi anni del secolo scorso, infatti, la studiosa ha messo a punto, e ha via via perfezionato, un metodo di auto-istruzione mediante il quale lo studente è chiamato a reagire con il proprio ritmo agli stimoli presenti nei materiali programmati.

Proprio quando si entra più nel dettaglio nel metodo educativo, pur riconoscendo la portata del pensiero montessoriano a livello di filosofia e psicologia della prima infanzia – soprattutto contestualizzandolo rispetto agli anni in cui si è andato sviluppando –, **è difficile non vedere i numerosi elementi che lo distanziano da una visione più orientata in senso socio-culturale** (si veda a tal proposito anche l'intervista a Clotilde Pontecorvo, in questo numero pp. 28-34).

Una questione riguarda, ad esempio, il forte accento sullo sviluppo individuale e sull'esercizio delle capacità senso-percettive, attraverso l'utilizzo di specifici materiali secondo delle ben definite sequenze di azioni. L'assunto teorico sottostante è che l'esperienza senso-percettiva (non a caso

Montessori considera il bambino come un *embrione spirituale*) sia in qualche modo il presupposto e l'antecedente di acquisizioni conoscitive più complesse. In quest'ottica, soprattutto nei primi anni di vita – ma non solo –, lo sviluppo dell'embrione spirituale avviene in stretta interconnessione con l'*apprendimento inconscio*, che a sua volta si realizza attraverso la cosiddetta *mente assorbente* (intesa come la tendenza degli esseri umani ad assorbire inconsapevolmente i dati che incontrano nell'ambiente, selezionando e imparando in maniera non volontaria né consapevole), in tempi diversi e in momenti privilegiati (*periodi sensitivi*), ossia quando il bambino è più adatto e pronto a imparare determinate informazioni e conoscenze (Montessori, 1950; 1952).

Provando a mettere in dialogo la prospettiva della mente assorbente con quella di attori sociali che attiva-





mente costruiscono, solo nell'interazione con altri attori sociali, le proprie conoscenze e i propri apprendimenti, risulta evidente un **significativo divario soprattutto a livello di progettazione e organizzazione di contesti educativi specifici**.

Il bambino socio-costruttivista è un **bambino che nel suo sviluppo e nel suo percorso di apprendimento non è mai da solo**, che gli adulti educanti dovrebbero sostenere come attenti *scaffolder* rispetto a quello che va imparando e a cui dovrebbero fare **proposte educative alte, sfidanti, dinamiche, che siano in grado di farlo muovere nella sua zona di sviluppo prossimale** (Monaco, 2008).

In quest'ottica è **difficile, se non impossibile, pensare a materiali strutturati una volta per tutti** – peraltro progettati in un'epoca storica molto lontana da quella attuale, in cui forse la stessa Montessori avrebbe aderito ai pensieri e ai movimenti di trasformazione e adeguamento – per cui è prevista una specifica e rigorosa modalità di utilizzo, spesso di natura fortemente individuale (si veda a tal proposito anche l'intervista a Clotilde Pontecorvo, pp. 28-34).

Secondo Montessori, la scuola doveva permettere il "libero svolgimento dell'attività del fanciullo", che non coincideva con una sorta di spontaneismo affidato alla casualità e ad impulsi immediati (Pontecorvo, 1991), ma piuttosto nella liberazione e nel perfezionamento delle capacità del bambino attraverso occupazioni che variavano da attività legate alla vita comune nei vari momenti della giornata allo svolgimento di specifici esercizi finalizzati a sostenere l'educazione motoria e sensoriale. Tutto questo si doveva realizzare attraverso l'utilizzo di materiali appositamente studiati (e in alcun modo – soprattutto nelle evoluzioni post-montessoriane – sostituibili) secondo una graduale e rigorosa progressione: si pensi, ad esempio, alla torre rosa o agli esercizi senso-percettivi e grafici legati al calcolo e alla preparazione alla lettura e alla scrittura.

Proprio rispetto alla questione della preparazione alla lettura e alla scrittura, ricerche più recenti rispetto a quelle condotte da Montessori hanno ampiamente dimostrato quanto sia importante **ridimensionare il ruolo che era stato attribuito agli aspetti motori e percettivi nell'acquisizione di questo tipo di apprendimenti**, ponendo maggiormente l'accento da un lato sugli aspetti comunicativo-espressivi e dall'altro sulle teorie e sulle ipotesi che i bambini si costruiscono molto prima che qualcuno decida di impostare un apprendimento esplicito (Ferreiro, Teberosky, 1979). Esistono, infatti, complessi processi di decodificazione e organizzazione sul piano cognitivo, che permettono al bambino di procedere autonomamente e gradualmente in un'attiva **azione di scoperta delle regole proprie del nostro sistema di scrittura**. Quando



la scuola decide di tenere conto di queste teorie e di lavorarci in un'ottica di co-costruzione di conoscenza, magari in contesti di **piccolo gruppo dove le ipotesi individuali diventano il punto di partenza per la costruzione di ragionamenti collettivi**, i risultati sono davvero illuminanti e sorprendenti. Sul metodo montessoriano c'è un esempio interessante, visto criticamente da Vygotskij nel libro *Il processo cognitivo*. Relativamente alla scuola dell'infanzia, tutti questi ragionamenti hanno un forte impatto a vari livelli: ad

esempio, **un approccio socio-costruttivista impone un ripensamento non solo rispetto alla teoria dell'apprendimento, ma anche relativamente al ruolo dell'adulto educante e a quello giocato dagli altri bambini**. Se l'apprendimento deve essere inteso come *costruzione sociale di conoscenze all'interno di specifici contesti socio-culturali* (e non più come passaggio o trasmissione di conoscenze da "chi sa" a "chi ancora non sa"), è evidente che diventa necessario ripensare alcuni elementi della vita scolastica, non solo a livello teorico ma anche in termini pratico-organizzativi (es. raggruppamenti, momenti di passaggio da un'attività a un'altra, modalità di impostazione e gestione delle routine etc.).

Inoltre, un insegnante che non trasmette direttamente conoscenza non è un adulto che si limita ad aspettare che lo sviluppo faccia il suo corso: è un adulto che, in maniera sempre più competente, **si occupa di costruire e proporre contesti di apprendimento che siano in grado di favorire e supportare la co-costruzione di conoscenze da parte dei bambini**. È un adulto che si prefigge di muoversi nella zona di sviluppo prossimale dei bambini con cui interagisce, costruendo esperienze e situazioni che risultino ricche e sfidanti ed evitino di risultare deprezzanti nei confronti dei bambini stessi. Esperienze e situazioni che non saranno mai standardizzate o rigidamente predefinite, ma che verranno di volta in volta

costruite in maniera situata, sulla base di quello specifico gruppo di bambini e del contesto socio-culturale in cui sono inseriti.

L'insegnante che fa riferimento a una prospettiva socio-costruttivista è consapevole dell'**importanza di fare da scaffolder non solo nei confronti dei bambini, ma anche verso le rispettive famiglie**, con tutta la complessità che questo implica. In termini ancora più generali, una scuola dell'infanzia che abbia una visione socio-costruttivista dei bambini, del loro sviluppo e del loro apprendimento, è **un contesto educativo che tiene conto in ogni momento della centralità della sfera sociale e socio-culturale rispetto ai percorsi individuali specifici**. È una scuola che **costruisce e calibra i con-**



testi educativi e le esperienze di apprendimento cercando di individuare le strategie e le metodologie più indicate, in un'ottica fortemente situata.

Ad esempio, se si intende promuovere situazioni di discussione, intesa come discorso collettivo co-costruito orientato ad affrontare e risolvere questioni problematiche, non si potrà non fare un ragionamento sulle modalità di raggruppamento (es. piccolo gruppo vs grande gruppo) e sulla tipologia di posizionamento interazionale che l'adulto deve scegliere (es. modulatore vs accentratore del discorso).

A proposito del ruolo giocato dall'insegnante, secondo la prospettiva montessoriana il "maestro" è un individuo "passivo", che "toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria attività, della propria autorità, affinché si faccia attivo il bambino: e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo e progredire senza attribuirne a se stesso il merito" (Montessori, 1938, p. 147).

Questa concezione, secondo cui una buona scuola è quella che "libera" il bambino da una serie di limitazioni e costrizioni che vengono dal mondo adulto, **non può essere in particolare sintonia con una visione di bambino competente sin dalla nascita (e anche prima), fortemente sociale, caratterizzato da una molteplicità di intelligenze e aree di competenza** (Gardner 1983, 1989), nonché attivamente impegnato in forme di apprendimento che passano anche per il fare e il partecipare ad attività significative caratteristiche di specifiche comunità. Si tratta di una concezione che è difficile conciliare con una visione di adulto, e in particolare di insegnante, che se da un lato non è colui che detiene e trasmette le conoscenze, dall'altro non è neanche colui che si fa da parte e "semplicemente" osserva come il bambino agisce con materiali strutturati e definiti una volta per tutte.

Prendendo come esempio la famosissima "torre rosa", che rientra nella categoria del materiale sensoriale montessoriano, è possibile identificare con una certa immediatezza quanto una proposta di questo tipo sia lontana, e per molti versi incongruente, con un'idea socio-costruttivista di sviluppo e apprendimento. In termini generali, la funzione del materiale sensoriale non è quella di proporre al bambino stimolazioni e sollecitazioni nuove, ma di consentirgli di portare *ordine e sistematicità* all'interno dell'enorme quantità di impressioni a cui la sua "mente assorbente" è sottoposta. Il corretto utilizzo dei diversi materiali sensoriali permette alla mente infantile di focalizzare una o più qualità e, attraverso una manipolazione attiva e ripetuta, di trasformarla in concetto. Per tali ragioni è fondamentale che l'adulto controlli che non si verifichino un accesso disordinato e improprio al materiale: è importante, ad esempio, che il bambino non lo usi per



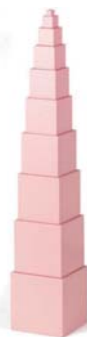
scopi diversi da quelli per cui è stato ideato e costruito. Questione, questa, sempre molto problematica.

Nello specifico, come si vede nell'immagine a fianco, la torre rosa è composta da una serie di dieci cubi decrescenti, con lo spigolo che diminuisce gradualmente di 1 cm, per cui il cubo più piccolo ha lo spigolo di 1 cm e quello più grande di 10 cm.

Di solito questo materiale viene montato ed esposto nella sezione, ad altezza bambino, in modo che lo si possa osservare da vicino in qualunque momento. C'è tutta una serie di procedure da seguire per proporre la torre rosa ai bambini, che non è il caso di approfondire in questa sede ma che rende l'idea, per il fatto stesso di esistere e di necessitare di un'applicazione rigorosa, del tipo di pensiero educativo sottostante. Si tratta di indicazioni che vanno dalle modalità con cui si prende e si posiziona il tappetino su cui il materiale si andrà a collocare al tipo di presa (a tre dita o a due) che occorre usare per afferrare i singoli pezzi, dalle modalità di assemblaggio a quelle di "distruzione" della torre etc..

È evidente che si tratta di un breve esempio e che il metodo di auto-istruzione di Montessori è qualcosa di molto più complesso, tuttavia **si può considerare la torre rosa come un interessante spunto di riflessione critica**. Dal mio punto di vista, infatti, **è piuttosto difficile – e oserei dire un po' artificioso – immaginare in che modo dei bambini attivi, competenti, abituati a discutere, a contrastarsi, a collaborare anche attraverso il conflitto e l'opposizione, potrebbero vivere una situazione di questo tipo**, che a livello temporale presuppone spesso una durata piuttosto lunga e che, nel suo farsi, disfarsi e rifarsi, dovrebbe condurre il bambino a quello che i montessoriani chiamano "calma psichica".

Infatti la scuola dell'infanzia italiana – e in questo le scuole associate alla Federazione non fanno eccezione – ha da tempo accolto e messo in pratica una serie di riflessioni proprie dell'approccio montessoriano, come l'attenzione alle modalità di organizzazione degli spazi e all'accessibilità dei materiali o l'importanza di sostenere l'autonomia dei bambini, anche di quelli più piccoli. Tuttavia, per quanto riguarda la progettazione e la costruzione di percorsi di apprendimento che coinvolgono bambini di





età compresa tra i 3 e i 6 anni, all'interno di una cornice teorica socio-costruttivista come quella che caratterizza la Federazione e le sue scuole, **sarebbe particolarmente difficile – o forse addirittura insensato – pensare di adottare un metodo strutturato e predefinito come quello montessoriano**, soprattutto alla luce del ragionamento finora proposto.



Riferimenti bibliografici

- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to use Language*, Oxford, Oxford University Press; trad. it. *Il linguaggio del bambino: come il bambino impara ad usare il linguaggio*, Roma, Armando, 1987.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, London, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Trad. it. *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la Scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. Trad. it. *Psicologia culturale*, a cura di B. Ligorio. Roma: Edizioni Carlo Amore, 2004.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Liverta Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mercer, N. (1992). *Culture, context, and the construction of knowledge*, in Light, P., Butterworth, G. (Eds) *Context and Cognition: ways of learning and knowing*, London, Harvester Wheatsheaf.



Monaco, C. (2006a). *Lo sviluppo della socialità nella prima infanzia. Le interazioni sociali all'interno del nido. In Età evolutiva*, n. 85, pp. 117-128.

Monaco, C. (2006b). *Gli scambi sociali tra bambini piccoli. In Psicologia della Formazione e dell'Educazione*, vol. 8, n. 3, pp. 395-422.

Monaco, C. (2008). *Uno studio etnografico-conversazionale sullo sviluppo della socialità infantile al Nido tra i 20 e i 40 mesi*. Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma.

Montessori, M.T. (1938). *Il segreto dell'infanzia*, cit., Parte Seconda, XVIII. L'educazione del bambino.

Montessori, M.T. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Montessori, M.T. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.

Pontecorvo (1991). *Il contributo della prospettiva vygotskiana alla psicologia dell'istruzione*. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, Zucchermaglio, C. (a cura di) (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Pontecorvo, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press. Trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.

Vygotskij, L.S. (1934). *Myslenic i rec'. Psichologiceskie issledovanija, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo*. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci. Bari: Laterza, 1990.

Wertsch, J.V. (1984). *The zone of proximal development: Some conceptual issues*, in Rogoff, B., Wertsch, J. V. *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 45-64.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2).



▲ Annuali e periodiche “in cerca d'autore”

Un percorso sulle progettazioni avviato quattro anni fa che ha aperto domande e suggerito letture, che sostiene la riflessione e incoraggia a proseguire

di Silvia Cavalloro

primo piano



Progettare nella complessità. Tenere aperti e vivi gli orizzonti, ma assumendo, dentro la fitta rete di interpretazioni e interconnessioni, **un punto di vista – quello della scuola** e dell'essere scuola oggi – capace di fare sintesi e prefigurare rilanci. Per orientarsi e per orientare. Per poter selezionare e scegliere. Per agire in maniera situata e contestualizzata, circoscrivendo e focalizzando, ma, al tempo stesso, tessendo **con cura professionale** dettagli, nessi, richiami, coerenze, vitalità.

È dentro questo articolato e mutevole scenario, dai tratti e confini spesso sfuggenti e indefiniti, che **la progettazione di scuola assume una rilevanza centrale** che, da pratica usuale “di mestiere”, deve farsi strumento per facilitare letture, convergenze, immaginazione. Mappa per una navigazione non più scontata e rassicurante – replicabile con qualche ritocco –, ma **traccia continuamente interrogata** che consente di ancorare, valorizzare, risignificare.

Questa la traiettoria evolutiva della dimensione progettuale che la Federazione ha promosso da tempo e che le scuole – interpretando, dissentendo, accogliendo, ricercando – hanno assunto e praticato insieme a formatori e coordinatori in un percorso che ha aperto sperimentazioni, confronti e rivisitazioni, che ha fatto uscire annuali e periodiche da cassette e da appunti personali dando così alle pratiche didattiche ulteriore voce e maggiori occasioni e forme di socializzazione.

Un cammino non improvvisato né mosso dalla ricerca di facili risposte alle sollecitazioni di tempi inquieti e scomodi, ma **un itinerario ricco di incontri, di soste e ripartenze**.



La scuola del pensiero in azione: le tappe della nostra storia

Continua e sollecitante è stata, nel corso di questi anni, la ricerca della Federazione per qualificare la proposta educativo-didattica. Ricordiamo qui alcuni eventi che hanno segnato passaggi significativi di questo processo:

2002 **Tra narrazione e riflessività. Per una nuova identità professionale dell'insegnante**

Seminario – Trento, 30.8.02

Prende avvio l'approfondimento dell'approccio narrativo alla formazione e alla didattica. Si promuove l'idea del professionista riflessivo, capace di interrogarsi sul senso e sul significato del proprio agire nella relazione educativa.

2006 **Trasformazioni. Comunità che apprendono**

Convegno – Levico, 27.05.06

L'apprendimento trasformativo per diventare co-autori del proprio sviluppo professionale: un viaggio tra riflessività e narrazioni.

2010 **"1950-2010: 60 anni per i bambini, per la comunità, per il futuro"**

Iniziative per il 60° della Federazione – Trento, 13-19-20.11.10

Tre appuntamenti per condividere, approfondire, mettere in dialogo. Spazi per un rinnovato incontro tra testimoni e interpreti della storia di un'istituzione che, orientando lo sguardo al futuro, vuole mantenere vivo l'impegno alla riflessione e alla ricerca.

2014 **Generare valore educativo e sociale. Un bilancio**

Convegno – Trento, 7.11.14

Valutare e farsi valutare. Un bilancio sociale per leggere e analizzare la realtà delle scuole della Federazione e per rilanciare progettualità valorizzando risorse e promuovendo riflessione sulle criticità.

Il progetto di scuola come strumento per la qualità dell'educazione

Aver riportato forte accento sulla progettazione di scuola si inserisce nel quadro complessivo di sostegno alla professionalità degli insegnanti perché la scuola possa essere capace di **generare contesti educativi di qualità**.

Aspetti, quello della qualità dell'offerta formativa e quello della progettazione annuale e periodica, che devono costantemente dialogare ed **essere uno l'orizzonte dell'altro**. Disgiunti e trattati separatamente – pur se attentamente e approfonditamente – rischiano di farsi una teorizzazione sganciata da una puntuale dialettica con la pratica delle esperienze di apprendimento offerte ai bambini, l'altro operazione che, nella doverosa cura del dettaglio, rischia di rendere sfocata la cornice di significato più complessiva nella quale il lavoro sulle progettazioni si inserisce.

Mantenendo stretti questi intrecci, invece, il lavoro sulla annuale e sulla periodica – che ha caratterizzato in particolare l'accompagnamento offerto alle scuole in questi ultimi due anni – ha fatto di questi artefatti strumenti che, nell'**orientare e strutturare l'azione didattica**, sostengono lo **scambio tra colleghi e con le famiglie**, anche perché sempre più diffusamente i genitori portano domande puntuali che chiedono di rendere ragione delle scelte fatte e del cammino intrapreso.

Lo scopo di questo lavoro sul progettare è quello di ridurre la scissione, che è fisiologica, tra ciò che si pensa e ciò che si fa. Permette l'esplicitazione di ipotesi guida – sull'apprendimento e sull'idea di bambino – in uso nella pratica, che rischiano di agire tacitamente senza reale consapevolezza delle implicazioni che comportano e delle scelte che mettono in moto. È necessario quindi esplorarle tali implicazioni, attraverso un **esercizio di riflessività**, per fare della progettazione snodo di pensiero attraverso il quale immaginiamo, costruiamo e rendiamo leggibile il senso del nostro fare scuola.

Ancora sui processi di apprendimento e sugli indicatori

Il lavoro sulle progettazioni, **fortemente collegato alla concretezza dell' "officina scuola"** – al punto che centinaia sono stati i documenti delle annuali e periodiche analizzati nelle équipe, negli incontri di formazione e nelle occasioni di confronto delle insegnanti con i coordinatori di circolo e con i coordinatori del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici – ha focalizzato l'attenzione su alcuni aspetti sui quali tornare a portare la riflessione.



| Scuola | |
|---|---|
| Autore | |
| 1 - Aspetto di investimento | <p>Individuazione di un aspetto su cui la scuola vuole investire e portare innovazione o consolidamento di pratiche in uso.</p> <p>Centratura sui processi: qual è il processo di apprendimento che vogliamo promuovere nei bambini?</p> <p>Non partire dal tema o argomento che si vuole proporre durante l'anno (es. l'acqua e il galleggiamento), ma dai processi che si vogliono attivare e promuovere nei bambini (es. 1. Formulare ipotesi; 2. Collaborazione tra bambini).</p> <p>In particolare, provare a individuare alcuni indicatori concreti che consentano, nel tempo, di valutare l'effettiva attivazione e promozione del processo individuato (es. Come possiamo valutare se i bambini stanno imparando a formulare ipotesi? I bambini producono interventi discorsivi del tipo "Secondo me...". Forse potrebbe essere che...". "Io direi...". "Se facciamo così potrebbe succedere che...").</p> |
| 2 - I motivi della nostra scelta (max. 2 pagine) | <p>Perché su questa area? I motivi di una scelta...</p> <p>(Citerne riferimenti teorici e/o esempi di letteratura didattica).</p> <p>Explicitare legame e coerenza con scelte formative (rimandare al progetto formativo).</p> <p>Explicitare interazione tra attività formative e introduzione /realizzazione nelle pratiche educative (quando, come...).</p> <p>Evidenziare legame con e tra gli ambiti degli Orientamenti.</p> <p>Contesti operativi e aspetti metodologici (rimandare alla progettazione periodica per gli aspetti tecnici. Es. ruolo dell'insegnante, tipo di interazione promossa tra bambini, spazi, tempi, strategie di raggruppamento, modalità di documentazione in itinere e a conclusione).</p> |
| 3 - Valutazione | <p>Indicare quando (in itinere e finale), indicare con quali strumenti si intende valutare (es. facendo riferimento agli indicatori individuati in fase progettuale).</p> |
| 4 - Commenti per riprogettare titolo del progetto | <p>Commenti in itinere e da valutazione per riprogettare nuovo anno.</p> <p>Da un'eccezione centratura sul tema al riferimento ai processi legati all'aspetto di investimento.</p> <p>Es. invece che "Osserviamo con l'acqua", potrebbe essere "Io penso che... oppure "Costruzione di ipotesi a scuola".</p> |

Come possiamo valutare se le esperienze di apprendimento che abbiamo progettato stanno funzionando?

Definendo alcuni "indicatori", cioè azioni (indicatori di azione) o discorsi, espressioni verbali (indicatori discorsivi), che i bambini mettono in atto e che sono osservabili, descrivibili da chi osserva. Gli indicatori aiutano a giustificare le valutazioni, a rispondere alla domanda: "Da che cosa vediamo che il processo si sta attivando?".

In merito ai processi di apprendimento, alla loro individuazione e formulazione, ciò che deve guidare è il riferimento all'acquisizione di conoscenze nella sua accezione di **forte connotazione sociale** e quindi non giocata su dimensioni individuali e interiori, ma di interazione e processuali.

Processo, inoltre, **non declinato attraverso il contenuto o l'attività** come ad esempio "decidere insieme le routine della scuola", ma "decidere insieme". Il fatto poi che uno tra i possibili oggetti di lavoro con i bambini possa essere la routine è una scelta di contesto che è bene svincolare dall'enunciazione del processo ed esplicitare invece a livello di annuale nella voce "Contesti operativi e aspetti metodologici", rimandando poi alla progettazione periodica la descrizione di aspetti più micro legati alle esperienze di apprendimento concretamente messe in atto. Nel quadro dell'annuale, con riferimento alla voce "I motivi della nostra scelta", si tratta quindi di **rileggere e riprogettare le diverse occasioni e i vari contesti della scuola alla luce del processo individuato**.

Rispetto alla funzione degli indicatori, invece, essi servono, come in più occasioni evidenziato, a far capire agli insegnanti se il processo sta partendo, se è in atto. Essi sono un **riferimento importante nelle diverse fasi dello svolgimento** dell'attività periodica. Consentono infatti di:

- generare criteri di costruzione dei contesti operativi per la progettazione periodica (perché le esperienze educative siano congruenti con l'investimento annuale);
- guidare l'azione dell'insegnante;
- valutare l'effettiva realizzazione dei processi di apprendimento; orientare la riprogettazione e l'organizzazione della documentazione.

La loro individuazione e formulazione è stata al centro della riflessione condotta con le scuole, in particolare nello scorso anno formativo durante il quale il lavoro sulle progettazioni periodiche è stato oggetto di un attento e puntuale confronto. Ricordiamo qui, ancora una volta, che questa operazione è avvenuta interrogando centinaia di documenti e attraverso numerosi e sistematici incontri, oltre che in dialogo con le osservazioni condotte in formazione grazie alle visite realizzate dalle équipe nelle scuole. Un lavoro, dunque, in stretta dialettica con il reale e con la concretezza delle esperienze.

Nel merito dell'individuazione degli indicatori essi sono risultati maggiormente utili a orientare la pratica didattica **quando hanno riguardato l'aspetto processuale dell'apprendimento** su cui la scuola sta investendo. Ad esempio, rispetto alla narrazione, quando si riferiscono a come si costrui-



scono le narrazioni, alle operazioni necessarie per dar vita a una narrazione, più che alla valutazione di un racconto in senso stretto, come uno dei possibili esiti del narrare.

Altro aspetto che ha offerto buoni spunti di riflessione è la spinta verso una **formulazione snella e semplice degli indicatori**. Indicatori multipli rischiano infatti di essere troppo articolati e di complessa messa in opera, come pure risulta difficile recuperarne la presenza/assenza nell'agire a scuola come traccia del processo. Meglio quindi disarticolare le formulazioni multiple passando ad esempio da un'unica formulazione quale "Attenzione congiunta dei bambini (scambiandosi gli sguardi, stando seduti in un certo modo, prossemica)" a più formulazioni distinte:

- sguardi co-orientati;
- posizionamento reciproco attorno a un focus comune;
- posizione nello spazio (es. stare seduti in un certo modo).

Altro criterio che può guidare nella scelta degli indicatori è che la sua **efficacia sia riscontrabile in contesti differenti**, in diversi momenti della giornata, con raggruppamenti di bambini e tipologie di attività diversificate. Alcuni indicatori selezionati dalle insegnanti nella progettazione periodica sono stati infatti rilevati anche in contesti come il gioco libero messo in atto in aggregazioni spontanee di bambini.

Le esperienze di apprendimento: alcune riflessioni dalla pratica delle periodiche

Progettare esperienze di apprendimento significa predisporre contesti concreti, tipologie e sequenze di attività con riferimento agli indicatori selezionati; significa **prefigurare situazioni di senso** in cui viene data ai bambini l'opportunità di esserci con la propria ricchezza e specialità, insieme agli altri e in relazione al processo individuato. Un'opportunità che deve qualificarsi come significativa e perciò immaginata, prospettata e costruita per i bambini dall'insegnante.

Nel pensare – e poi nel descrivere attraverso il format della progettazione periodica – contenuti, azioni, spazi, tempi, materiali, andrà esplicitato **"come" la proposta verrà offerta ai bambini per sostenere, innanzitutto, la possibilità di partecipare attivamente ai propri apprendimenti**.

La lettura di tante progettazioni periodiche e il confronto tra lo scritto e l'azione concreta, osservata dai coordinatori o narrata dalle insegnanti attraverso racconti e videoregistrazioni, hanno infatti permesso di



La regia alle insegnanti! Ma cosa implica questo?

Molto spesso nelle progettazioni si legge l'espressione: "le insegnanti assumeranno il ruolo di regista" o "le insegnanti cureranno la regia dell'attività". Ma che cosa significa questo concretamente? Ecco alcuni esempi – tratti dalle progettazioni e dagli incontri di formazione – di come insieme alle insegnanti si è cercato di esplicitare e dettagliare con maggiore chiarezza le azioni di organizzazione e conduzione delle proposte didattiche.

- L'insegnante offrirà una guida attenta e puntuale, ma non invasiva privilegiando il "mettersi a fianco" e non "di fronte" ai bambini.
- Ascoltare e osservare annotando come agiscono e cosa dicono i bambini.
- Le eventuali domande saranno orientate a favorire la concentrazione su ciò che si sta sperimentando.
- Con l'insegnante si riprende, si rielabora, si propone una lettura ragionata di quanto sta accadendo. Questo consente di porre attenzione ai passaggi, di analizzare le criticità, per ricominciare con le nuove conoscenze in un moto circolare che promuove continue previsioni e verifiche.
- Le insegnanti organizzeranno forme diverse e flessibili di partecipazione ad attività che favoriscano l'interazione tra bambini.
- Le insegnanti coglieranno proposte e occasioni di collaborazione spontanee tra bambini e le sosterranno.
- Rilanceranno al gruppo e valorizzeranno posizioni differenti, anche discordanti.
- Solleciteranno spiegazioni e descrizioni via via più ricche e articolate.
- Porranno ai bambini questioni reali attorno alle quali discutere e prendere decisioni.

individuare quanto non basti una descrizione della proposta a livello di argomenti trattati e di elementi caratterizzanti le attività prefigurate espresse sottoforma di elenco. È necessario, invece, nel riportare, ad esempio, quali materiali verranno messi a disposizione, far comprendere quali tipologie sono state scelte (con attenzione a offrire materiali complessi, divergenti, molteplici e multiformi che aprano a tanti percorsi e a tante possibilità); esplicitare perché proprio alcune cose invece di altre, come verranno offerte ai bambini, riportando con quale modalità si intendono avviare i lavori, attraverso quale tipo di consegna o richiesta di interazione in vista del processo che si vuole promuovere. Lo stesso vale per le indicazioni su come verranno organizzati i raggruppamenti, in quali spazi e con quali tempi. **È proprio il piano del "come" che necessita di maggiore attenzione, prima ancora che nello scritto, a livello di elaborazione riflessiva che guida la costruzione delle esperienze di apprendimento.**

È grazie all'esplicitazione del "come" che è possibile ricostruire il senso complessivo della proposta, prefigurare una "scena" dentro la quale prende vita, attraverso le interazioni, l'esperienza didattica e dentro la quale sono sollecitati e si costruiscono insieme apprendimenti.

Altro aspetto fortemente chiamato in causa quindi è il ruolo dell'insegnante che sempre più si è andato definendo come **responsabilità di assumere una direzione e governarla.**

L'indicazione di ridurre gli interventi direttivi e di non anticipare spiegazioni e soluzioni a questioni che si pongono nello svolgimento dell'attività ha provocato talvolta l'equivoco che "fare un passo indietro" per lasciare più spazio ai bambini volesse dire ritirarsi dalla scena. Invece **la presenza dell'insegnante, in termini di regia e di apertura delle esperienze a possibili variabili e significati, è centrale per permettere all'interazione in corso di qualificarsi sempre più nella direzione del processo individuato.** Presenza che non vuol dire sostituirsi ai bambini, dare la risposta "giusta", trasmettere informazioni, fornire istruzioni. Significa invece sostenere e favorire il processo cogliendo e valorizzando quanto portato dai bambini. **Significa progettare il proprio ruolo, riconoscendo se stessi come elemento del contesto.**

È importante che, nel progettare e descrivere le esperienze di apprendimento nella periodica, **i vari elementi che caratterizzano il contesto operativo siano riferiti agli indicatori selezionati e individuati per quella specifica fase di lavoro.** Infatti molte insegnanti hanno riportato che, in situazione con i bambini, prese dal fare, dalla conduzione materiale dell'attività e della gestione del contenuto hanno colto il rischio di perdere di vista il lavoro sul processo e cioè sul senso finale di quello che si sta proponendo. Avere ben



chiari e in mente gli indicatori e aver scelto alcuni elementi dell'attività in stretto legame con essi, facilitata invece la tenuta dell'insegnante pur nel diversificarsi e nel differenziarsi dell'attività nel momento in cui dal progetto si passa all'azione.

Sostanzialmente, per dirla in modo semplice e diretto, si tratta di produrre nelle periodiche una narrazione, una descrizione della scena dell'azione didattica, che permetta di comprendere il senso complessivo della proposta, indicando una o più esperienze, classi o tipologie di attività e non una sola attività.

Oltre a questi aspetti, un altro elemento che è risultato centrale nell'attivare la partecipazione effettiva dei bambini alle proposte e una loro costruzione attiva dei saperi in gioco è stato **porre questioni autentiche** ("ho uno strumento ma non ho capito come si usa: mi aiutate a capire a cosa serve, come usarlo? Possiamo scrivere insieme le istruzioni per chi dovrà usarlo?"); come pure **porre un compito sensato e concreto** ("dobbiamo informare i nostri genitori della festa della scuola, come facciamo a farlo sapere a tutti?") permettendo ai bambini di sperimentare (non solo con le mani, ma anche con le idee!!!).

Un altro motore di coinvolgimento e di attivazione per una reale partecipazione si è rivelato il **porre i bambini di fronte a materiali inusuali e divergenti, oppure a oggetti e temi solitamente reputati "troppo complessi" per i bambini**. Di fronte a planisferi celesti, a mappe topografiche, a opere d'arte del Novecento, ma anche a complessi capolavori del Rinascimento e del Barocco, a contatto con testi di classificazione di botanica o alla ricerca – su microfilm in biblioteca – di notizie dai quotidiani, i bambini hanno dimostrato interesse, curiosità, desiderio di approfondire. Hanno dimostrato di avere tante esperienze e informazioni; hanno messo a disposizione di tutti dubbi, domande, teorie e convincimenti. A contatto con cose "speciali", preziose, esteticamente e culturalmente "raffinate", hanno dimostrato la **rilevanza dell'educazione al bello, alla cura, al pensiero divergente**.

Il format della progettazione periodica

Sostegno alla navigazione, guida al pensare e non schema da riempire. Strumento da utilizzare e attorno al quale riflettere e negoziare. Lo abbiamo ricordato in differenti circostanze, ma è bene qui richiamarlo ancora una volta. Salvato "in bianco" nei nostri computer, girato via mail tra scuole e colleghi, il format della progettazione periodica è un artefatto che viaggia, che provoca, che si lascia interrogare. E proprio per questo esso è tuttora oggetto di confronti e rivisitazioni in corso, sulla base delle osservazioni e delle indicazioni



Trasparenza e visibilità per conoscere e farsi riconoscere

Questa la traiettoria che ha guidato il lavoro sul bilancio sociale, un strumento integrato per render conto e rilanciare la progettualità complessiva delle scuole associate e della Federazione stessa. Sette i valori che danno corpo alla cura dell'educazione all'infanzia, mission della nostra istituzione. Uno tra questi è appunto la "qualità dell'educazione all'infanzia", favorire processi di socializzazione culturale dei bambini, promuovere sperimentazione e ricerca educativa, sollecitare partecipazione attiva e condivisione, qualificare competenze sono alcune delle azioni che caratterizzano quest'ambito di investimento, strettamente collegate alla progettazione annuale e periodica delle scuole.



raccolte dalle insegnanti che lo hanno usato e lo stanno usando.

Esito provvisorio costruito "dal basso", discutendone insieme, il format si è modificato nel tempo accogliendo alcune osservazioni che lo hanno reso oggi ancora più efficace. Non solo. Esso sta viaggiando attraverso le équipe, in dialogo con quanto rilevato negli incontri di consulenza alle scuole.

Ecco alcune considerazioni che rappresentano questioni aperte sulle quali confrontarsi:

- una riflessione si rende necessaria con riferimento alla documentazione e valutazione. La prima versione del format prevedeva un'unica voce dedicata a questo aspetto: "**Documentazione e valutazione [facendo riferimento agli indicatori come criteri di valutazione]**". Questo ha permesso e sta permettendo in un primo avvio di utilizzo del format (sempre, lo ricordiamo, inteso quale strumento a sostegno dell'accompagnamento a un pensiero progettuale e non come "griglia" da riempire) di portare l'attenzione delle insegnanti - già a partire dall'atto del progettare - su questi due aspetti di solito non contemplati o semmai relegati a una rapida riflessione a chiusura della proposta didattica. Riflessione - quando presente o dichiarata tale - spesso generica e non ancorata o supportata da strumenti i cui esiti, quindi, non raccolti né consegnati alla comunità professionale attraverso artefatti condivisi, difficilmente risultano comunicabili e si costituiscono come base reale per una conseguente e connessa riprogettazione delle esperienze di apprendimento successive. La presenza di questa voce, dunque, sta sollecitando un pensiero maggiormente consapevole su questo e **l'ancoraggio agli indicatori ha portato in alcuni casi già a un primo superamento di dichiarazioni inizialmente più generiche**. Ad esempio a partire da espressioni come: "con foto raccogliendo i vari commenti più significativi" (peraltro importanti perché comunque presenti a fronte di molte schede dove questa voce era lasciata in bianco), hanno cominciato a essere maggiormente ricorrenti enunciazioni quali: "documentazione fotografica di alcuni momenti significativi delle esperienze in piccolo gruppo"; "trascrizioni di interazioni verbali" o "scheda di osservazione costruita dal gruppo di bambini".
- Ma proprio nel prendere maggiormente confidenza con queste declinazioni della progettazione si stanno via via manifestando due esigenze:
 - distinguere la voce "documentazione" dalla voce "valutazione";
 - distinguere ciascuna delle due voci tra la fase di prefigurazione (prima della messa in campo delle esperienze di apprendimento progettate) e la fase di consuntivo (successiva alla conclusione della proposta).

Per quanto riguarda il primo aspetto, tenere unite le due voci infatti ha comportato in alcuni casi la



presa in considerazione di uno solo dei due elementi, mentre in altri casi i due elementi, pur presi entrambi in considerazione, sono risultati confusi o sovrapposti.

Inoltre, nei casi in cui le progettazioni – nelle fasi successive alla loro prima stesura – sono state integrate con quanto via via nella pratica veniva realizzato, il piano di ciò che si aveva in mente di documentare e/o valutare si è sovrapposto col piano di quanto concretamente si era documentato e/o valutato (sempre in riferimento a quelle progettazioni nelle quali questi aspetti venivano presi in considerazione).

- Altro elemento sul quale in sede formativa e di consulenza si è molto investito è stato il richiamo all'importanza di legare la documentazione e la valutazione al processo. Anche questo è esito di una riflessione portata avanti in contesti differenti nell'ambito sia dei percorsi di formazione, sia degli incontri di progettazione annuale e periodica condotta dai coordinatori di circolo e dai coordinatori del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici. Infatti la questione di **come la documentazione possa rendere chiaro il lavoro che è stato fatto per promuovere il processo** rimane un nodo importante e complesso, nodo che si sta affrontando anche attraverso percorsi di approfondimento sul documentare, attivati in molti circoli. Il punto è come fare in modo che la documentazione possa sempre più divenire occasione di riflessione su quanto proposto a scuola per dare significato a ciò che si è vissuto insieme durante le esperienze di apprendimento, e non limitarsi semplicemente a farsi fotografia – scattata dall'insegnante, a posteriori, a chiusura dell'esperienza – statica e parziale.
- Infine, ulteriore aspetto che si sta valutando di integrare, sempre alla luce delle sollecitazioni avute dalle insegnanti, è quello di dedicare un'attenzione specifica al processo di riflessione professionale su quanto messo in atto, quale occasione per le insegnanti di dare voce e forma a passaggi di consapevolezza sul proprio ruolo, sulle difficoltà sia progettuali che di realizzazione delle esperienze, sulla risposta dei bambini. Consapevolezza da sostenere anche attraverso l'implicazione di una registrazione materiale all'interno del documento della programmazione, ad esempio introducendo nel format della periodica la voce "Note e commenti".



▲ a colloquio con

Clotilde Pontecorvo



l'intervista

Clotilde Pontecorvo è professore emerito alla "Sapienza" Università di Roma. Si occupa da decenni di processi di acquisizione delle conoscenze e interazione sociale, di modalità interattive in contesti sociali significativi. Autrice di numerose pubblicazioni, ha fatto parte della "Commissione Saggi" istituita dal ministro Berlinguer. È presidente dell'*Associazione Contex*, di cui fa parte anche la Federazione provinciale Scuole materne di Trento.

di Camilla Monaco

Ben ritrovata e grazie come sempre della tua grande disponibilità.

Anche a te.

Questa volta volevo fare con te una chiacchierata sull'approccio montessoriano.

Va bene.

Negli ultimi tempi, sia a livello nazionale che a livello trentino, c'è stato un forte revival di questa prospettiva teorica e della relativa teoria pedagogica. Allora io ti chiederei intanto una riflessione sull'approccio montessoriano e su quelle che, secondo te, sono le possibili aree di contatto e/o di differenza rispetto alla concezione socio-costruttivista di sviluppo e apprendimento, che ci caratterizza anche come Federazione provinciale delle Scuole materne.

Senti, io ritengo che l'approccio della Montessori sia molto valido nel riconoscere la necessità dell'**autonomia del bambino**. Il bambino vuole essere autonomo fin dai primi livelli di sviluppo, poi tu lo sai molto bene essendo anche madre di due bambini. E questo secondo me è il suo grande merito, cioè insistere sull'autonomia. Infatti io ho riletto di recente il libro "La scoperta del bambino", e mi ha molto colpito la sua insistenza sulla necessità di dare autonomia al bambino. Qui io vedo un punto di convergenza con l'approccio socio-costruttivista, perché è **evidente che il rispetto dell'autonomia**



Questo colloquio è stato realizzato secondo i principi dell'**intervista etnografica**, che intende la conversazione tra intervistatore e intervistato come un evento fortemente interazionale, **che evolve e si costruisce attraverso lo scambio situato tra i due partecipanti**, in un'ottica di co-costruzione dei contenuti. Pertanto, trattandosi di un'interazione sociale a tutti gli effetti, il testo risultante deve essere considerato come un testo orale, caratterizzato – per sua stessa natura – da imprecisioni e ripetizioni.

del bambino sia una premessa necessaria. Per quanto riguarda quello che, a mio parere, è il limite dell'approccio montessoriano, io non sono una fan dei materiali, capisco anche che è una cosa di un certo interesse soprattutto in alcuni livelli di età, forse per l'asilo nido soprattutto, ma **a livello di scuola dell'infanzia mi pare che ci sia una carenza di riconoscimento dell'importanza della dimensione sociale.** Forse è una mancanza più teorica che operativa, forse poi nelle istituzioni educative questa dimensione è riconosciuta. Però a me pare che lì ci sia una carenza, perché come sappiamo i **bambini imparano molto dagli adulti ma forse ancora di più dagli altri bambini, dalla relazione con loro, dallo scambio.** Quindi in questo io vedo un limite.

Si, limite che, soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, mi pare quasi insito nell'approccio, se penso anche ad alcuni materiali che vengono proposti. Perché una caratteristica del metodo montessoriano "puro" è il fatto che ci siano dei materiali, degli arredi, delle procedure di utilizzo dei materiali stessi che sono molto specifiche e, se vuoi, anche poco "negoziabili".

Si.

E quello che dicevi tu è uno degli aspetti, nel senso che molte attività sono individuali e comunque la dimensione sociale di sviluppo e apprendimento non è particolarmente contemplata.

Si sì, esattamente. Questo mi sembra un limite e un aspetto non derogabile per noi, perché **la dimensione sociale è così essenziale e costituisce la maggiore fonte di apprendimento** per i bambini e anche per i ragazzi, anche nelle età successive. Cioè, **non riconosciamo più questa dimensione della formazione esclusivamente individuale** e i materiali montessoriani sono molto concentrati su questo. Per questo dico che possono avere un senso, forse, per bambini molto piccoli, anche se io ho presente delle interazioni molto interessanti in asilo nido di bambini piccoli, che – come ha mostrato anche, in una recente ricerca, una mia laureanda educatrice di nido Daniela Piretti – già a 18 mesi interagiscono tra loro, addirittura "leggendo" insieme libri illustrati molto attraenti.

Eh sì, anche piccolissimi!

Anche piccolissimi. E quindi in realtà la dimensione sociale c'è molto presto ed è importante che sia valorizzata. Questa è la mia obiezione più rilevante. Che cos'altro vuoi sapere?



Volevo chiederti come mai, dal tuo punto di vista, anche a livello nazionale c'è stata questa forte riaffermazione dell'approccio montessoriano?

Guarda, le ragioni reali non le conosco. So però che l'Opera Montessori ha cambiato presidente, per ragioni credo biografiche, e quindi può essere che la nuova direzione abbia promosso una ripresa e un desiderio di riaffermazione. Io ritengo che siano esperienze significative con questo grosso limite: un'insistenza troppo forte sulla dimensione individuale, che potrebbe essere molto limitante nel prosieguo della formazione, se i bambini non avessero sufficienti occasioni di interagire con gli altri, di scambiare con gli altri le loro idee, le loro azioni, anche le loro emozioni.

Tra l'altro, tu ci hai insegnato meglio di chiunque altro che si impara tanto anche discutendo, anche attraverso il conflitto.

Certo!

Anche attraverso situazioni non sempre così strutturate e incanalate all'interno di procedure rigide.

Assolutamente! Ritengo che **bisogna lasciare possibilità che si manifestino tutte le forme di interazione, più cooperative ma anche più conflittuali**. Poi noi sappiamo che la collaborazione può essere basata proprio sull'opposizione come un valore positivo, proprio perché ci sono molteplici punti di vista che si vengono a confrontare. E i bambini sono molto sensibili a questo, a volte lo dicono anche esplicitamente, quindi questa è una dimensione che non va perduta e **non mi pare che il recupero del lavoro della Montessori debba in alcun modo offuscare né obnubilare questo aspetto della dimensione sociale**. Quindi vanno benissimo osservazione e cura del bambino, e soprattutto rispetto della sua autonomia. Per questo è importante che gli ambienti siano caratterizzati dall'assenza di possibili pericoli e siano fatti in modo da facilitare l'interazione tra bambini ma anche il movimento autonomo. Però **questo ormai è, direi, quasi ovvio**.

L'altra cosa che ti volevo chiedere è proprio questa. Nel corso dei decenni la scuola dell'infanzia italiana ha accolto e fatto propri molti degli aspetti innovativi e anche rivoluzionari del pensiero montessoriano, tra cui appunto l'organizzazione degli spazi e, come dicevi tu, l'investimento sull'autonomia. Quindi sono tutti aspetti che nella tradizione culturale della scuola dell'infanzia ormai sono entrati da tanto tempo.

Eh sì, esattamente.



Fino ad ora l'applicazione "pura" del metodo montessoriano, con tutto il rigore e la scarsa negoziabilità rispetto a materiali, arredi e procedure – con i materiali che devono essere necessariamente quelli e non altri, utilizzati in un certo modo e non in un altro – finora tutto questo è stato legato per lo più alle istituzioni scolastiche specificamente montessoriane e spesso di natura privata. La novità dell'ultimo periodo è che a livello politico e istituzionale, per la prima volta a livello nazionale, si è deciso di introdurre il metodo montessoriano nelle scuole che offrono un servizio pubblico alla cittadinanza, peraltro non solo nelle scuole dell'infanzia ma anche nelle scuole primarie e in alcune regioni nelle secondarie di primo grado. Tu di questo che cosa pensi?

Guarda, a dire il vero non ho molte informazioni su questo. Io ho conosciuto un'esperienza improntata a una metodologia montessoriana, che era la scuola media di Villa Ada a Roma molti anni fa, caratterizzata da una grande autonomia, dove sono andate tutte e due le mie figlie. Una ha usufruito di un sistema molto autonomo, per cui ogni settimana i ragazzi decidevano quante ore dedicare a ciascuna materia: essendo lei una ragazzina molto autonoma, che aveva fatto un'ottima scuola elementare, si è trovata benissimo perché forse la maggior parte del lavoro l'aveva fatto la scuola elementare. E quindi lei sceglieva in un modo molto razionale. La seconda figlia forse aveva avuto una scuola elementare meno buona, rigidamente montessoriana, con una maestra che era considerata un'interprete molto rigorosa del metodo: ti faccio sapere che nella scuola media, siccome la scuola stava a Villa Ada che è una villa romana, la maggior parte del tempo giocava a calcio. Lei ha avuto un ottimo rapporto con i compagni, anche con gli insegnanti, ma forse non ha imparato moltissimo. In altri termini, anche sulla base della mia esperienza come genitore, penso di poter dire che **il metodo montessoriano non rappresenta una risorsa particolarmente efficace rispetto alla costruzione di opportunità educative orientate a sostenere lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini**, soprattutto in un'ottica di forte interconnessione tra dimensioni evolutive e fattori educativi.

Ma il fatto che un approccio che fino ad ora è stato prevalentemente legato a scuole specifiche, montessoriane, entri anche nella scuola pubblica sottoforma di apertura di sezioni o classi dedicate dal tuo punto di vista come può essere letto?

A dirti la verità, credo che si possa attribuire solo a questo cambio nella direzione dell'Opera, per cui forse il nuovo presidente vuole proporre qualcosa di nuovo, ma **non mi pare che questo abbia un significato educativo molto profondo**. Io ho lavorato per tanti anni con una scuola elementare



montessoriana di Roma, la Santa Maria Goretti, dove però più che con la scuola il lavoro è stato fatto con alcune insegnanti che erano molto aperte e molto disponibili e che ammettevano molto di far parlare i bambini, di farli interagire tra loro. Non c'era nessuna applicazione rigorosa del metodo, almeno per quello che io ho capito lavorando con loro. Abbiamo fatto delle ricerche molto interessanti con Delia Castiglia, con Ornella Formentini, articoli che abbiamo anche pubblicato, su tematiche di carattere scientifico, storico-sociale, basati sul lavoro in piccolo gruppo, sulla discussione di classe, e quindi sull'interazione tra bambini e tra bambini e insegnante. Quindi **la mia esperienza, come dire, non è affatto di riconoscimento del lavoro del singolo, del lavoro individuale.** Cominciamo con due fisici, che erano Paolo Guidoni e Matilde Massoni, a fare un'attività di ricerca nel doposcuola, dove le insegnanti – seppure formate al metodo montessoriano – erano molto disponibili: facemmo delle esperienze di fisica elementare molto interessanti. Da qui l'origine del gruppo Università-Scuola che iniziò nel 1972-73 e ha continuato per circa vent'anni a lavorare in questa direzione, pubblicando libri come "L'educazione scientifica di base" con La Nuova Italia – curato da me e da altri co-autori – e quindi facendo un lavoro di scienza elementare senza nessuna limitazione, soltanto nel contesto della scuola. Quindi, voglio dire, una scuola può offrire un contesto anche per queste cose: **non mi pare che si possa oggi sostenere la necessità di un metodo così strutturato, con delle forti richieste di "purezza" e, quindi, di rigidità metodologica.**

Per cui, tornando alla questione dell'apertura di sezioni montessoriane all'interno di scuole pubbliche che hanno tutto un altro approccio teorico e metodologico, **mi sembra un'operazione quanto meno rischiosa**, che impone la convivenza tra modelli culturali tra loro anche molto distanti, uno dei quali – quello montessoriano – è, nelle sue declinazioni più ortodosse, intrinsecamente poco predisposto a essere "contaminato" da altre prospettive e da altre visioni.

È esattamente in questa logica che ci sembrano abbastanza preoccupanti, e sicuramente poco efficaci in termini psico-educativi, le situazioni in cui, all'interno di una stessa scuola dell'infanzia, con un gruppo di insegnanti accompagnati e supportati dal medesimo coordinatore, si trovino a coesistere di fatto due realtà educative completamente diverse e spesso poco compatibili. Visto che, come ricordano anche gli *Orientamenti* trentini, la scuola dell'infanzia è un sistema integrato di professioni, ci pare evidente che scelte di questo tipo – a maggior ragione se dettate dalla strumentalizzazione di presunte esigenze delle famiglie contemporanee – abbiano l'effetto di minare questa "anima sistemica" e rischino di creare una sorta di



“schizofrenia educativa”, che non giova a nessuna delle parti in gioco.

Credo sia una preoccupazione assolutamente comprensibile e condivisibile.

Continuando a ragionare sugli elementi di differenza tra socio-costruttivismo e approccio montessoriano, penso che un'altra questione importante riguardi il ruolo che l'insegnante assume. Perché sempre tu ci hai insegnato che, affinché alcune cose accadano tra bambini, l'insegnante deve muoversi in un certo modo piuttosto che in un altro. Non basta assolutamente mettersi a lato e osservare quello che accade.

Certo, infatti questo è importante. Ma è chiaro che **noi diamo molta importanza alla dimensione verbale, alle esplicitazioni che fanno i bambini, all'importanza che l'insegnante rinvii a un altro bambino quel discorso, e quindi il lavoro dell'insegnante in un contesto sociale è molto rilevante.** Un ruolo che talvolta è anche semplicemente di rilanciare un tema da un bambino all'altro perché magari non è stato raccolto dalla collettività. Poi lo sappiamo perché lo abbiamo applicato tante volte in diversi contesti.

Un'ultima questione: volevo chiederti una riflessione sulla lingua scritta, di cui pure sei una grandissima esperta. La costruzione della lingua scritta nei bambini che ancora non sanno leggere e scrivere in modo convenzionale rappresenta un'altra grossa differenza rispetto all'approccio montessoriano: anche su questo loro hanno dei materiali specifici – penso ad esempio alle famose lettere smerigliate – con cui si fa un lavoro di quasi reificazione delle lettere, molto diverso dai ragionamenti di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Che cosa pensi in proposito?

Absolutamente. Sai, quel rilievo lì, del riconoscimento delle lettere, è molto legato a una impostazione che dà la precedenza alla lettura sulla scrittura. Noi sappiamo invece che **i bambini si familiarizzano con la lingua scritta, cominciano a sviluppare delle ipotesi attraverso la scrittura e sappiamo che la scrittura è primaria.** Ho studiato lo scorso anno un lavoro su Walter Benjamin, che è un grandissimo intellettuale del Novecento, prematuramente morto negli anni '40, suicida per sfuggire ai Nazisti, in Francia. Walter Benjamin è stato un grandissimo collezionista di libri per bambini e ha elaborato anche delle interessanti riflessioni sulle lettere, sul loro riconoscimento. Ora noi sappiamo – io l'ho discusso in un articolo di recente su Rassegna di Psicologia n. 2/2015 – che in realtà per i bambini viene prima la scrittura, dato che la scrittura infantile nasce dallo scarabocchio e che il bam-





bino ha una spinta, un desiderio di scrivere, cominciando con lettere inventate, con simboli totalmente non convenzionali. **E che da lì sviluppa le sue teorie, le sue idee sulla scrittura fino poi ad arrivare al riconoscimento del valore sonoro della scrittura**, cioè del fatto che questa ha a che fare con il suono delle parole. Questa è un'acquisizione che a volte avviene alla fine della scuola dell'infanzia o per molti bambini all'inizio della scuola primaria, ma è un fatto importantissimo nell'evoluzione della scrittura. E quindi **il lavorare sulle lettere non ha molto senso, lo diceva addirittura Vygotskij in un saggio**: ai suoi tempi, aveva visitato una scuola montessoriana in cui i bambini copiavano delle frasi abbastanza insensate scritte alla lavagna. Come dire, la prima scrittura dei bambini riguardava la copiatura di una frase scritta dall'insegnante e Vygotskij, che pure non sapeva le cose che sappiamo noi oggi, ma che aveva un approccio aperto allo sviluppo del bambino, si chiese: "Benissimo tutto questo lavoro di riconoscimento delle lettere, ma a qual fine? Per scrivere che cosa?" **I bambini imparano a scrivere cose che per loro abbiano un senso, parole significative per loro, testi significativi anche se molto brevi**. Io ricordo un bigliettino scritto da un bambino, in quella fase che noi chiamiamo sillabica, per un altro bambino: era una stringa composta solo da vocali, un esempio di scrittura sillabica che usa solo vocali, cosa assolutamente possibile nella prima alfabetizzazione. In quel caso il bambino a cui era rivolto il bigliettino disse "Cosa mi hai scritto? Mi hai scritto in arabo?", perché lui non capiva quella modalità di scrittura. Però **questo fa capire anche quanto il confronto dell'uno con l'altro favorisca lo sviluppo della convenzionalità. La convenzione poi è questo: farsi capire**. Ovviamente riconoscere le lettere diverte i bambini, non voglio dire che sia un'attività insensata, però **non ha a che fare con la costruzione della lingua scritta**.

Bene, io ti ringrazio tantissimo perché come sempre il tuo pensiero è illuminante ed educativo nel senso più alto del termine.

Grazie a te e moltissimi auguri per il vostro lavoro.



Innovazione didattica e qualificazione professionale

Un dibattito con le insegnanti sul cambiamento in atto nelle scuole associate alla Federazione

di Silvia Cavalloro



esperienze
e
progetti

L'incontro di valutazione si è svolto a Trento, presso la sede della Federazione provinciale Scuole materne, il 7 gennaio 2016, dalle ore 15.00 alle ore 17.00.

Organizzato dal Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici, ha coinvolto diciotto insegnanti in rappresentanza di undici circoli di coordinamento.

Un confronto aperto e diretto. Una nuova occasione per incontrarsi e condividere gli esiti di **un percorso di innovazione nutrito negli anni da tanti passaggi importanti**. È questo lo spirito con il quale un gruppo di insegnanti ha partecipato a Trento a un incontro di intercircolo. Una verifica e una valutazione del cammino fin qui intrapreso nella direzione di sviluppare, arricchire, qualificare il nostro modo di fare scuola. Perché ogni scelta dialoghi attentamente con il contesto nel quale ciascuna scuola è inserita, con gli attori che le danno vita, con le istituzioni e le famiglie. Facendosi **snodo di reti, attivatore di tessiture**, che permettano e promuovano una nuova dimensione dell'essere **comunità che educa**. Un incontro quindi per valutarsi e farsi valutare, per conoscersi e per farsi riconoscere, come evidenziato nell'operazione del Bilancio sociale. Operazione che si sta sempre più configurando come generativa di ulteriori percorsi e iniziative e che ha permesso di guardare alla nostra realtà per rileggere la *mission* – della Federazione e delle Scuole associate – alla luce dei **valori e delle azioni che ne rinnovano e attualizzano la vitalità**.

Nello specifico, questo incontro tra insegnanti ha avuto come tema e oggetto il **rileggere il percorso di innovazione** avviato in questi anni che ha promosso nelle scuole l'idea di un bambino competente e costruttore insieme agli altri delle proprie conoscenze, di un bambino quindi sociale, attivo e attivatore dei contesti che attraversa.



LE INSEGNANTI CHE HANNO PARTECIPATO AL GRUPPO DI DISCUSSIONE

DANIELA BELLIN, Borgo Valsugana

FRANCESCA BENONI, Crosano

MARIANGELA CANTORO, Pressano

MARIA CELVA, Villamontagna

MONIA CORRADI, Pieve di Bono

FABRIZIA CUEL, Avio

ALESSANDRA FESTI, Mori

LORENA MABNONI, Avio

PAOLA MORELLI, Panchià

DANIELA PACHER, Marter

CRISTINA PARISI, Martignano

MARISA PAVANA, Villazzano 2

MARISA PIAZZI, Castello di Fiemme

FRANCESCA SANNICOLO*, Pilcante

DONATELLA SEMBIANTI, Mollaro

CARMEN SIMONCELLI, Pilcante

WILMA TESSARO, Telve di Sopra

CARMEN TOMASI, Aldeno

Si è chiesto allora alle insegnanti di riflettere insieme alle proprie colleghe sugli **aspetti che hanno permesso il cambiamento**, di condividere valutazioni e un nuovo bilancio sulle ricadute di tutto questo sull'attività educativo-didattica e sul ruolo di interpreti del cambiamento che loro si sono trovate a giocare.

Ecco, dunque, alcuni degli aspetti evidenziati nell'incontro rispetto ai quali le insegnanti coinvolte nel gruppo di discussione ritengono si sia arricchito e sviluppato il proprio modo di fare scuola.

Generare nuovi spazi di riflessione

Le innovazioni introdotte attraverso la formazione e con l'accompagnamento dei coordinatori hanno richiesto implicazione forte e **hanno sollecitato differenti dimensioni della professionalità**. Trasversale ai diversi interventi è stato il richiamo all'impegno richiesto per mettersi in discussione e alla complessità di lasciare dimensioni di sicurezza e ancoraggi rispetto alla consolidata idea di un insegnante artefice e motore privilegiato della trasmissione di contenuti, competenze e valori.

0.05.55: Noi inizialmente nella nostra scuola ci siamo trovate un po' in difficoltà perché comunemente venivamo da un modo di lavorare dove la maestra lasciava sì lo spazio, però era un po' il veicolo lei della conoscenza. Se vedeva che l'attività proposta non raggiungeva gli obiettivi, dava quella spintarella per arrivare a scoprire... All'inizio è stato difficile anche con resistenze; almeno penso che questo possa essere successo anche ad altre persone. Quindi anche per noi [...] è stato un lavoro lungo non immediato. Non è che subito abbiamo detto *Ah! guarda che bello!* C'è voluto del tempo, parecchio tempo.

Necessità di darsi tempo e possibilità di prendersene, all'interno sia della formazione sia della pratica didattica, hanno permesso di **andare oltre questo senso di spaesamento** e di sentire di avere tutte le possibilità per mettersi in gioco pienamente. L'attivazione non solo sul piano dell'azione, ma anche e soprattutto **sulle ragioni che alle azioni fanno da cornice**, ha permesso di comprendere che il



cambiamento più profondo interrogava l'idea di bambino e di apprendimento che ciascuno agisce quando si trova a programmare contesti educativo-didattici.

0.15.31: Tutta questa nuova metodologia che da un po' di anni ci viene insegnata nei vari corsi di aggiornamento ci ha dato, con fatica devo dire perché ha un po' scardinato delle sicurezze che ci portavamo avanti da tanto tempo, ci ha dato il momento di ragionare, di pensare, di essere più consapevoli di quello che noi proponevamo ai bambini per far sì che loro avessero possibilità di apprendere e avessero possibilità di socializzare, stare bene e apprendere anche socializzando insomma.

1.33.07: [...] Prendersi tempo e serenità perché dobbiamo tener conto che anche per noi è tutto nuovo; e di fronte alla difficoltà star sereni e dopo trovare il tempo di confrontarci.

1.34.13: Devi pensare all'idea di bambino che hai di fronte tu.

Il cambiamento investe così molteplici piani dell'agire professionale, sollecita molte dimensioni e richiede per questo uno sguardo attento e raffinato, **un lavoro trasformativo intenso sul proprio sé professionale**. Il cambiamento è reso possibile non solo perché si introducano con la formazione nuove tecniche o nuovi argomenti, ma perché la formazione aiuta a cambiare lo sguardo.

0.55.23: Noi lo vediamo [il bambino] con occhi diversi, secondo me, perché abbiamo un pensiero diverso.

0.57.11: È tutto cambiato, tutto, perché siamo cambiate anche noi.

0.47.49: C'è un occhio dell'insegnante che deve essere molto, molto più allenato a differenza del passato in cui



tu come insegnante eri direttiva per cui avevi già la tua immagine di che cosa doveva succedere e a cosa arrivavi; adesso devi interpretare moltissimo[...] C'è una finezza di lavoro non indifferente.

Mettersi in gioco e provare consente però di vedere che se si agisce insieme e con una guida vicina – e legata al piano di quanto concretamente messo in atto nelle scuole – **si sperimenta il piacere dell'aprire la propria storia professionale a nuove trasformazioni che segnano svolte.**

0.36.39: Ci siamo messe in gioco e abbiamo provato questa nuova sperimentazione [...]io indietro non tornerei più: le difficoltà si affrontano, se ne parla.

Importante aspetto di risorsa, ma anche di **ricerca continua di sintonizzazioni**, è il condividere legato alla collegialità. Condivisione che però attiva **un livello diverso di riflessione** rispetto al passato. Il piano del ragionamento collettivo, infatti, non si limita più al semplice fare, ma diventa il riflettere sulle cornici di riferimento (chi sono i bambini? come apprendono? come cambia il mio ruolo?) e su quanto messo in atto in ragione di questo.

0.25.35: Faticoso secondo me, dal punto di vista invece dell'insegnante, è stato ritrovarci in collegiale e riuscire ad avere un linguaggio comune. Perché è vero, sì, è un tipo di formazione che, ok, ti dà degli aggettivi, delle parole-chiave, però su quella parola lì tutti dobbiamo essere d'accordo.

0.26.12: [...] C'era molto meno scambio, perché lo scambio nelle collegiali precedenti, secondo me, era più intesa fra le insegnanti e le capacità degli insegnanti. In mezzo adesso ci sono i bimbi.

1.34.24: Non sono più i tuoi bambini; i bambini circolano nelle teste di tutti gli insegnanti.





Il ruolo dell'insegnante: traiettorie trasformative

È il ruolo dell'insegnante a essere il più sollecitato. Il primo passaggio è stato quello di provare a fare un passo indietro per **lasciare maggiore spazio ai bambini, alle interazioni e alla circolarità tra pari**. Per riconoscere loro competenza, riconoscere che sono ricchi di un cammino, portatori di una storia e riconoscere che **è fondamentale che le storie si incontrino, si intreccino, si contaminino**. Passaggio che comporta attenzioni nuove e qualche rinuncia perché ancora forte è la pressione dell'arrivare alla soluzione o alla prestazione attesa in quanto già preconfezionata nella testa degli insegnanti.

0.06.23: All'inizio facevamo anche un po' fatica, ci dicevamo tra di noi, a stare un po' indietro, no? Perché se nel circolo della discussione [i bambini] non arrivavano subito o comunque nel giro di qualche giorno alla soluzione del problema proposto, eravamo sempre pronte a dire *aspetta che glielo diciamo noi, cerchiamo di dare una piccola imboccata, li aiutiamo?* E pian piano stiamo imparando a lasciare spazio a loro.

0.06.49: Dal punto di vista anche organizzativo, secondo noi, la novità ci ha portato a lavorare in maniera diversa sotto tanti aspetti no? Dare una priorità proprio a quanto emerge dai bambini, non dare più tantissima attenzione al prodotto quindi dopo un'attività bisogna necessariamente elaborare, fare questo, fare quello, invece anche no insomma. Perché comunque vedi che loro raggiungono le loro conoscenze senza dover dopo comunque tornarci e dire *aspetta che vediamo adesso come fare per rappresentare questa cosa*.

Lavorare in maniera diversa vuol dire **interrogarsi sul proprio stile di conduzione**, spostare il piano della riflessione dal "cosa" al "come" rispetto alla progettazione, alla conduzione e alla valutazione delle esperienze di apprendimento. Vuol dire portare lo sguardo **sul proprio modo di stare con i**





bambini. Ma non solo. Vuol dire anche mettere a fuoco le occasioni che come insegnanti offriamo ai bambini **per stare tra di loro, per attivare reciprocità e per muovere e valorizzare pensiero.** Inoltre è un rivedere il proprio stile non individualisticamente, ma in sinergia con risorse, possibilità, inclinazioni, proattività di ciascuna collega.

0.10.56: Sul tuo modo di lavorare e, non solo io ma anche confrontandoci con le colleghe, è uscito che un po' tutte siamo più attente a come ci muoviamo in sezione. Vuoi perché è un'esperienza nuova, vuoi perché i bambini rispondono sempre in maniera diversa.

1.14.20: C'è un lavoro molto più profondo al quale l'insegnante fa attenzione, la scuola stessa, gli operatori, l'ambiente che prepariamo.

0.50.52: Io a volte mi sento più presente adesso; adesso anche se sono fuori [...] non è stare in disparte, mi sento più coinvolta, a volte anche più affaticata devo dire la verità.

Uno degli aspetti maggiormente implicanti è stato imparare a cedere ai bambini l'autodeterminazione di una parte del proprio percorso di crescita, permettendo loro di farsi **co-autori insieme agli altri dei propri apprendimenti.** Questo, naturalmente, non in un'ottica di delega o di abdicazione rispetto al proprio ruolo irrinunciabile di adulto capace di dare un contributo significativo alla ricerca di senso nella molteplicità degli accadimenti, ma rinunciando invece ad accentrare esclusivamente su di sé ogni passaggio. **Questo implica il saper stare in un tempo sospeso, dagli esiti a volte incerti e distonici.** Implica saper aspettare i tempi dell'altro e sostare nei propri spazi vuoti, non più traboccanti di "fare".

0.21.01: Nel piccolo gruppo ci si accorge che quel bambino in un altro posto, in un altro contesto non interviene, non ci prova, non si gioca; lì si gioca, si lascia andare perché si sente più sicuro e magari ha la possibilità dell'attesa.





Per noi questo è stato il punto più faticoso - noi come insegnanti - imparare ad attendere, [...] anche al di là del volere il prodotto. È proprio un tipo di formazione nostra, non solo all'interno, secondo me, della scuola, ma nella vita. Sempre, noi, abbiamo questo bisogno di fare, di fare, di andare... allora attendere - anche nel piccolo gruppo - che si mescolino queste modalità di interazione, almeno per me, era difficoltoso.

1.32.44: Soprattutto all'inizio l'ansia dell'insegnante che magari guidava, le prime volte, no? le conversazioni, era proprio quella di avere subito una risposta, no? invece tante volte anche il silenzio può aiutare insomma.

1.40.50: Io con questi bambini ho visto un percorso e posso dire che loro ed io abbiamo imparato a farlo insieme.

Dare spazio ai bambini, poi, se inserito in un'accezione di ruolo direttiva e fortemente orientata a pre-definire nel dettaglio contenuti e richieste, **apre all'imprevisto percepito inizialmente come imprevedibile e quindi destabilizzante, potenzialmente minaccioso**. Ma le insegnanti raccontano della possibilità di accettare e attraversare questa destabilizzazione puntando all'importanza in parte di accettare il rischio, in parte di "gestirlo" a partire da una progettazione che faccia della flessibilità e **dell'apertura alla dimensione dialogica** la caratteristica connaturata al pensiero progettuale.

1.21.19: La capacità dell'insegnante di mettersi anche in gioco e di rischiare, perché quando un gruppo di bambini o un bambino propone un qualcosa [...] lasciarsi anche andare e tentare, rischiare.

1.27.19: Ho uno spazio, una situazione e un'organizzazione che mi permette anche di accettare un imprevisto. Però alla base c'è anche un'organizzazione, un'attenzione, insomma, per poter gestire un imprevisto. È tutto, già alla base,





prima, [...] già prima, quando si progetta, quando si programma.

La progettazione per processi: interagire per intrecciare contesti

Programmare per processi aiuta a spostare il piano della riflessione e dello scambio, aiuta a dare **coerenza alla potenziale frammentarietà** e fornisce **una linea di lavoro maggiormente capace di integrare** i differenti contributi dei bambini e le diversificate e mutevoli sollecitazioni che attraversano la giornata a scuola. Alla luce del processo è più facile selezionare, stabilire priorità e rilevanze, facilitare accoglienze e intrecci e, quindi, inclusioni.

0.49.30: C'è un lavoro a monte[...] prima di ricerca di indicatori - cosa ci fa vedere che i bambini fanno e stanno insieme - e poi una ricerca di giochi di materiali che ci portano a questo.

1.31.38: Se io ho un canovaccio in cui comunque mi sono data una strada, so che non sarà quella, i tempi non saranno quelli - ormai l'abbiamo capito quello - non mi metto neanche l'ansia, ormai.

Lavorare per processi ha permesso anche di **estendere** a tutta la giornata e a tutti i contesti il lavoro con i bambini in modo da dare maggiore direzione e focalizzazione alle proposte educativo-didattiche e maggiore coerenza. La contaminazione, la generazione di sempre maggiori aree di "sana interferenza", l'allentarsi di confini rigidi **per risignificare il senso** di alcune regole e routine, ha permesso di **accogliere divergenze senza perdere di vista la direzione del progetto**.

0.19.10: Vivere e fare le cose più tranquillamente, sempre però tenendo il processo e gli indicatori che ci siamo dati. Questo non solo per il gruppo, ma per tutta la giornata: va bene nelle routine e va bene anche in tutto. Altrimenti... anche cercare di avere una certa coerenza...





0.34.52: Quest'anno abbiamo scelto la collaborazione e il fatto di avere un processo che diventa trasversale a tutto il giorno per cui non è più solo nelle due ore di intersezione; tutte le cose che fai, che fanno i bambini, vanno in quella direzione.

Ed è appunto l'aver chiara questa **progettualità – capace di indicare una direzione – che dà forza al ruolo degli insegnanti quali riferimenti significativi per i bambini**. Dell'insegnante, infatti, è la responsabilità di organizzare occasioni di partecipazione, di predisporre per questo fine esperienze e contesti. Si esce così dalla potenziale ambiguità di chi sia a "decidere" a scuola.

0.29.22: Il ruolo dell'insegnante è quello di dare delle possibilità, proporre.

1.25.51: Io sono insegnante di scuola materna, mi sono fatta [un progetto] ma non per esser rigida è per essere anche aperta. Però se io continuamente perdo il filo...

1.27.11: Ma questa secondo me è proprio la regia dell'insegnante. Cioè chiedi ai bambini, ma ci sei tu dietro.

1.28.24: Essere pronte noi a dire *caspita in questa situazione, aspetta un attimo, com'è che potrei...* Io a volte mi fermo, a volte dico ai bambini: *ci devo pensare su* [...] Questa secondo me è la differenza tra l'essere regista e l'anarchia.

Arricchire le metodologie per diversificare: il piccolo gruppo come occasione per promuovere la costruzione di conoscenza insieme

Tra le tante sollecitazioni metodologiche volte a offrire strumenti per promuovere interazione sociale a scuola – per permettere la circolazione di esperienze e conoscenze, per attivare riflessioni insieme



- la metodologia del piccolo gruppo è senz'altro individuata dalle insegnanti come l'elemento di innovazione più tangibile. Nel corso del dibattito si è portata l'attenzione su alcuni elementi che ne valorizzano, a loro avviso, l'utilizzo.

Innanzitutto il far prendere delle decisioni ai bambini in piccolo gruppo si è rivelato maggiormente efficace se focalizzato su questioni vere di vita reale, legate magari alla gestione della scuola.

0.07.55: Ma, ecco, io vorrei aggiungere la nostra difficoltà nel momento in cui siamo partiti a fare i piccoli gruppi e abbiamo iniziato con il racconto interrotto, il finale da inventare, laddove c'erano dei bambini magari particolarmente chiusi e che non esternavano il loro pensiero. Allora la nostra difficoltà è stata quella di trovare l'alternativa [...] e abbiamo visto che la metodologia del piccolo gruppo, della discussione, del trovare un accordo su una problematica che c'era da risolvere, spostata nella quotidianità dei bambini ha aiutato moltissimo.

0.11.54: La parola deve essere una parola che nasce dal bambino e che porta la discussione tra i bambini.

Il piccolo gruppo offre **condizioni di conduzione da parte dell'insegnante e opportunità di relazione e scambio tra bambini** che permettono di farne un contesto che fa emergere le diversità e le peculiarità di ogni bambino, consentendo a queste di entrare in circolo poiché è **richiesto l'andare oltre la dimensione prioritariamente individualistica**. Ciascun bambino, mantenendo il proprio modo di essere, ma aprendolo tuttavia a nuove sollecitazioni, trova in questa metodologia **condizioni che permettono alle sue peculiarità di farsi risorsa per tutti**. Questo non riguarda solo quei bambini che prediligono una posizione, almeno iniziale, di ascolto, ma anche i bambini che mostrano maggiore familiarità con il linguaggio verbale.

1.07.52: È una situazione molto protetta e questo dà proprio la possibilità a quei bambini più timidi, che hanno più difficoltà ad esternare il proprio pensiero o anche la propria azione di sentirsi a loro agio e quindi magari staranno





zitti una o due volte perché, ho visto anch'io, ci sono quei bambini che impiegano più tempo, no? ma dopo arriva quel momento in cui: *adesso mi sento e allora parlo anch'io e dico anch'io la mia*.

1.08.42: [Questa bambina] lasciava lo spazio a tutti e cercava di mettere d'accordo un bambino con l'altro. E quindi è venuta fuori questa peculiarità, se vuoi, di questa bambina che a vederla così, durante la giornata, dici: *mamma, non lascia spazio a nessuno; è una bambina che vuol fare sempre come vuole lei* e invece, guardando poi la videoregistrazione, hai proprio visto come è riuscita a gestire tutte le varie idee del gruppetto, a metterle insieme.

Le diversità dei bambini trovano allora cittadinanza attraverso l'organizzazione di contesti diversificati di partecipazione. **Le diversità muovono pensiero e progettualità** da parte delle insegnanti.

0.12.02: Ecco questa diversità, diciamo, di espressione nei bambini ci ha portato a pensare a delle proposte diverse. E allora ecco che è nata di più - che c'è sempre stata nella nostra scuola, però adesso con un'attenzione forse particolare - la scelta dei materiali da mettere a disposizione dei bambini, la scelta delle attività che... penso all'intersezione, alle uscite che stiamo facendo adesso, poi come le vivono e come le hanno vissute.

0.

11.18: C'è appunto quel gruppo che predilige il canale espressivo e allora parla molto; poi ci sono quei bambini che non parlano, parlano pochissimo, devi proprio continuare a tirargli fuori le parole. Però nello stesso tempo come educatrice, come insegnante devi stare attenta alle domande che fai perché dall'aggiornamento ci dicono anche: *attenzione, domande aperte, poche, l'insegnante deve stare da una parte deve dare spazio ai bambini*.

0.30.56 Dobbiamo investire molto sulle attività da [pro-





porre] ai gruppi autonomi perché se il gruppo lavora bene, è autonomo in quella attività, secondo me ne esce una cura del prodotto - se c'è un prodotto - o comunque del gioco, che noi non abbiamo mai visto prima.

0.31.15: E anche della relazione...

0.31.17: E poi anche della relazione tra di loro. Però proprio nel lavoro, nello svolgimento del lavoro, secondo... almeno noi notiamo che poi diventa una cura perché è un piacere farlo assieme, farlo in piccolo gruppo con la tranquillità.

La capacità anche di autoformarsi da parte dei bambini o di **condividere con nuovi compagni le competenze messe in gioco o di "esportarle" in altri contesti** sono aspetti sentiti come rilevanti dell'innovazione introdotta nelle scuole.

0.33.08: Devi andare avanti per tanto tempo perché allora i bambini direi, quasi, si autoformano. È questione di tempo hai bisogno di tanto tempo [...] perché poi loro pian piano poi comprendono come, si autoregolano, si gestiscono anche, si controllano. Però non lo ottieni con due tre quattro sedute.

0.33.41: Che poi loro quando imparano dentro il piccolo gruppo portano fuori questo modo di stare assieme questa nuova... queste nuove relazioni, anche poi nel grande gruppo.

0.34.09: E poi per loro diventa cioè una relazione nuova, una nuova relazione tra di loro e un nuovo modo secondo me di vivere gli spazi che diventa spontaneo. [...] cioè è spontaneo, però c'è dietro tutto il lavoro sui piccoli gruppi.

Infine, la dimensione sempre fortemente gruppale costitutiva del piccolo gruppo, dove le richieste e le consegne da parte dell'insegnante sono rivolte al gruppo e il prodotto (inteso qui dalle insegnanti



nell'accezione di elaborato) è prevalentemente un prodotto di gruppo, **lascia aperte alcune domande su quanto sia da accogliere anche una dimensione più individuale.**

1.40.50: L'espressione singola di un bambino è comunque importante; [...] anche questa è documentazione: ciò che un bambino lascia di sé.

Il contesto scuola come facilitatore di intrecci, attivatore di reciprocità

Infine un ultimo aspetto che emerge con chiarezza dai differenti interventi è come la dimensione sociale e partecipativa – e la progettazione per processi di apprendimento – permettano da un lato **nuove consapevolezze e sicurezze** che sostengono gli insegnanti nel farsi interlocutori con altre proposte formative presenti sul territorio, mantenendo continuità rispetto ad alcune scelte metodologiche; dall'altro lato **permette di sollecitare esplicitazioni, trasversalità e condivisioni.**

Questo fa della scuola uno snodo importante della rete comunitaria, un motore proattivo di cittadinanza che sa includere e accogliere altre proposte, che sa fare rete senza però assumerle in maniera decontestualizzata e legata dall'idea di bambino e di apprendimento che fa da cornice.

0.37.34: Anche con gli esperti – esperto del teatro, esperta della danza... – il primo anno ci hanno propinato ancora grandi, medi e piccoli, secondo lo stile vecchio stampo. Nel secondo anno abbiamo detto: *no guardate, se voi volete lavorare nella nostra scuola, noi abbiamo adottato questa metodologia del piccolo gruppo. Se volete provare anche voi a seguire il nostro percorso...* ed è da due anni che questi esperti esterni [...] seguono anche quelle che sono le nostre indicazioni ed effettivamente i risultati si ritrovano.

0.46.54: Parlavo stamattina con una mamma che mi diceva *maestra i bambini portano a casa molto di più adesso che non prima. Adesso vengono e riportano tante cose, esperienze che hanno fatto con l'amico, condiviso con l'amico





e anche nei momenti di gioco fuori dalla scuola, quando le famiglie si ritrovano, i bambini riescono a stare insieme, non ognuno per conto proprio*.

1.09.42: Con questo modo di lavorare stiamo educando un po' alla partecipazione attiva e democratica e questo è bello quando lo vediamo. Ma dopo, dobbiamo anche essere pronte, secondo me, quando poi spontaneamente esce fuori, ad accoglierlo. Perché ci sono dei momenti in cui tu dici una cosa e i bambini subito te la confutano [...] Allora quello è il momento di vedere se anche noi siamo nel contesto della partecipazione ed è un'educazione, secondo me, a me piace pensare, anche rigenerante che andrà avanti. Però una mamma ci ha detto: *è bello, sì, ma nel mondo in cui siamo...* allora io le ho detto: *noi facciamo il nostro piccolo sperando di gettare un seme*.

L'importanza di dialogare, di esplicitare, di testimoniare il cambiamento

Perché il significativo cambiamento in atto sia sostenibile, leggibile, comprensibile e perché sia generativo di nuovi e articolati contesti di relazione è importante però che tutti impariamo a **socializzare la nostra idea, a condividerla, a farla circolare sapendola giustificare**. Per questo creare occasioni di condivisione in merito a percorsi e progetti diventa centrale, non solo ripensando contenuti e formule, ma anche coinvolgendo attivamente le famiglie in questo processo di apertura all'interazione con gli altri.

Non è stato sicuramente semplice coinvolgere tutti gli attori in questa riflessione culturale, aiutando ciascuno a risignificare pratiche conosciute o ad accettarne la trasformazione o sostituzione con proposte alternative. Passare, ad esempio, da una documentazione quasi esclusivamente individualizzata, giocata sul singolo bambino, a una documentazione invece collettiva, di gruppo oppure a una documentazione non più legata unicamente ad artefatti noti (il librone consegnato a fine anno o il lavoretto legato a ricorrenze e festività solo per citare degli esempi) **ha comportato un impegno da parte delle insegnanti nel ripensare alla formula e ai contenuti di alcuni appuntamenti divenuti**





consuetudine nella scuola dell'infanzia, come la tradizionale riunione di presentazione del progetto annuale.

1.17.58: Noi quando presentiamo la programmazione annuale [...] pensiamo per i genitori delle attività in piccolo gruppo [...] per far capire loro come si lavora, per coinvolgere i genitori.

1.13.47: Nel momento in cui spieghi [ai genitori] che la nostra attenzione è proprio al pensiero del bambino, che il nostro obiettivo [...] è dare spazio al pensiero individuale, farlo uscire dai bambini, confrontarlo e discuterlo, a loro sembra una cosa meravigliosa.