



## ▲ 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



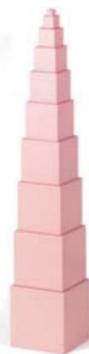
scopi diversi da quelli per cui è stato ideato e costruito. Questione, questa, sempre molto problematica.

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, Moska-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).