



L'emergenza Covid-19 e la necessità di ripensare l'ambiente di apprendimento, a casa come a scuola

The Covid-19 emergency and the need to rethink the learning environment, at home as at school

Vanessa Macchia

Free University of Bolzano-Bozen - Vanessa.Macchia@unibz.it

Barbara Caprara

Free University of Bolzano-Bozen - Barbara.Caprara@unibz.it

ABSTRACT

This contribution aims to present a training educational research, at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano, through which we have tried to act on two main focuses: promoting teachers' awareness of the central role of the learning environment in the learning process and supporting parents in some simple choices to make home a real environment in which promoting significant experiences. We involved a considerable number of kindergarten teachers from the province of Bolzano, who have been involved in training courses. We reflected on the need to make school environments promoter of autonomous activities based on the pupil's free choice. We also tried to support, during the lockdown, the families involved with simple strategies to make home a learning environment.

Il contributo intende presentare un percorso di ricerca-formazione, attualmente in essere presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, attraverso il quale abbiamo cercato di agire su due fronti principali: promuovere negli insegnanti la consapevolezza del ruolo centrale dell'organizzazione degli spazi nel processo di apprendimento e sostenere nei genitori alcune semplici scelte operative per rendere la casa, un vero e proprio ambiente in cui imparare e fare esperienze. È stato coinvolto un numero considerevole di docenti di scuola dell'infanzia della provincia di Bolzano, impegnati in un percorso pluriennale di formazione e aggiornamento, con cui abbiamo riflettuto sulla necessità di rendere gli ambienti scolastici promotori di attività autonome e basate sulla libera scelta dell'alunno; inoltre abbiamo cercato di sostenere, durante il *lockdown*, le famiglie dei bambini frequentanti la scuola attraverso alcune strategie affinché l'ambiente casa potesse diventare anch'esso un vero e proprio ambiente di apprendimento.

KEYWORDS

Learning Environment, Autonomy, Inclusion, Covid-19, Educational Research. Ambiente di Apprendimento, Autonomia, Inclusione, Covid-19, Ricerca-Formazione.

1. Premessa¹

L'attuale situazione di emergenza, dovuta alla diffusione su scala mondiale del Coronavirus (Covid19), ci rende testimoni di un nuovo modo di gestire la nostra quotidianità. La chiusura delle scuole e il relativo tempestivo avviamento di forme di didattica a distanza sta modificando il nostro agire professionale su più fronti: da una parte siamo stati chiamati a rivoluzionare i nostri corsi universitari e a proporre i nostri contenuti disciplinari anche a gruppi molto numerosi di studenti con strumenti digitali; dall'altra abbiamo cercato di contribuire all'emergenza, offrendo sostegno agli insegnanti e alle famiglie in difficoltà nell'avvicinarsi al panorama delle tecnologie digitali. Questa repentina trasformazione delle abitudini (di docenti, ricercatori, genitori, bambini) si ripercuote naturalmente sui percorsi formativi, sulle relazioni affettive e sul processo di insegnamento-apprendimento in generale.

Se per evento critico intendiamo «qualunque interruzione improvvisa del normale corso della vita di una persona o di una società che necessita una rivalutazione delle modalità d'azione e di pensiero» (Reber, 1985, p. 204) è innegabile la straordinarietà del tempo che stiamo vivendo, che rende necessario, come mai prima d'ora, un repentino ripensamento del nostro agire educativo e professionale. L'emergenza ci fa riflettere sulla necessità di ripensare alla proposta degli autori Isidori (2010) e Vaccarelli (2017) di introdurre nello scenario delle pedagogie specialistiche anche la pedagogia e la didattica dell'emergenza, quale proposta, teorica e operativa da collocare nel crocevia tra riflessione, ricerca e intervento pedagogico.

Inoltre, i dati delle ricerche dimostrano che durante la pandemia da Covid-19 con le conseguenti misure messe in atto per diminuire la diffusione del virus, i bambini hanno sofferto e stanno soffrendo (Vicari & Di Vara, 2021.) Come riporta Stella (2021, p. 54) «le famiglie, sono state reinvestite della delega di far apprendere ai loro figli quello che la scuola richiedeva e si sono rese conto della difficoltà di coinvolgere i loro figli in attività poco significative e soprattutto hanno colto la differenza fra la loro capacità e disponibilità a utilizzare in autonomia gli strumenti informatici e la necessità di continua presenza e assistenza da parte dell'adulto nelle attività scolastiche.»

Spinte da queste considerazioni e dal desiderio di sostenere le famiglie durante i complicati e delicati mesi di *lockdown*, abbiamo esteso le nostre riflessioni dalla realtà scolastica alla sfera più strettamente familiare, attraverso la condivisione con i genitori di alcune possibili strategie per rendere anche la casa un vero e proprio ambiente di apprendimento, dove il bambino possa trovare stimoli educativi idonei, materiali per organizzati per il lavoro autonomo, una certa cura e attenzione per il bello e per una ricerca armonica di forme, colori, materiali (Honegger Fresco & Chiari Honegger, 2000). Il concetto di «ambiente maestro» è certamente quello che più di ogni altro porta la scuola Montessori a differenziarsi così marcatamente dalle realtà scolastiche più tradizionali: perché l'adulto possa osservare il fanciullo in un regime di libertà, in cui cioè il bambino possa scegliere liberamente le attività da svolgere e i tempi per completarle, è necessario che lo spazio della classe sia allestito con sapienza e che il docente si faccia da parte, delegando ai materiali la funzione strettamente educativa. Allo stesso modo, se vogliamo dare la possibilità ai bambini di sperimentare attività creative, di sviluppare

1 Il contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, i paragrafi 1 e 3 sono attribuiti a Vanessa Macchia e i paragrafi 2 e 4 a Barbara Caprara.

un pensiero originale e di affinare le loro capacità artistiche...anche la casa dovrà diventare un ambiente maestro, organizzato e strutturato, pensato perché il bambino in autonomia possa svolgere le attività di cui sente il bisogno.

Preparare l'ambiente di apprendimento significa rendere i bambini autonomi nella scelta delle attività da svolgere e nelle modalità con cui condurle, accordare al gruppo classe un certo grado di libertà di scelta valorizzando le differenze e sostenendo il processo di crescita di ciascuno (Montessori, 1999; Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016; Castoldi, 2020). Preparare l'ambiente perché ogni discente possa trovare attività interessanti e stimolanti, adatte al proprio percorso di crescita, presuppone che il docente sappia osservare e abbia le competenze per interpretare le azioni dei fanciulli; è inoltre fondamentale che abbia riflettuto sul suo ruolo professionale e sulla necessità di diventare una guida, un direttore e non un erogatore di contenuti. Inoltre, l'ambiente di apprendimento, perché stimoli nei bambini una reale scelta autonoma e in linea con i propri bisogni (culturali, di movimento, di socialità...), deve essere organizzato con cura, chiarezza concettuale e ordine: facilitare le attività autonome dei discenti presuppone che il docente affronti un raffinato lavoro di organizzazione e predisposizione di spazi e materiali, dopo aver osservato e interpretato le manifestazioni dei bambini. Partendo da queste considerazioni di carattere generale, il contributo presentato nelle pagine a seguire delinea le fasi principali di un percorso di ricerca-azione che ha coinvolto le scuole dell'infanzia del 1° circolo didattico di Bolzano (Alto Adige – Südtirol) e non ancora concluso. Il progetto ha svolto un ruolo importante nel percorso di formazione e aggiornamento dei docenti coinvolti (circa 200) e ha promosso nuove riflessioni circa l'importanza dell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e la necessità di farne un elemento centrale nella professionalità degli insegnanti.

La necessità di preparare l'ambiente risulta un passaggio fondamentale affinché il docente non sia legato alla trasmissione dei contenuti o di proposte di specifiche attività didattiche, bensì diventi un vero e proprio direttore dei lavori favorendo forme di lavoro autonomo, in cui le attività sono scelte dal bambino e svolte nel rispetto dei propri tempi di apprendimento. Questo setting favorisce forme di collaborazione spontanea tra alunni e garantisce il rispetto delle differenze tra compagni, promuovendo forme di lavoro autonomo e allontanando il rischio di competizione tra compagni e di esclusione sociale (Ianes & Macchia, 2008). L'adulto deve cercare di garantire al bambino un ambiente organizzato con sapienza, all'interno del quale possa muoversi e scegliere di che cosa occuparsi seguendo la natura dei suoi interessi e nel rispetto del suo specifico stadio evolutivo. In questo contesto la libertà viene proposta come vero e proprio mezzo educativo, attraverso il quale l'adulto - grazie ad un'attenta osservazione - può avvicinarsi alla comprensione della reale natura del bambino che, muovendosi liberamente, ci rivela ciò che nell'ambiente colpisce maggiormente il suo interesse e la sua attenzione. Per questa ragione, il bambino, lasciato libero di lavorare autonomamente con gli stimoli che gli offre l'ambiente, non dovrebbe mai venire interrotto dall'adulto mentre opera concentrato e dovrebbe essere lasciato libero di fare esperienza in modo da manifestare naturalmente interessi culturali, modalità e tempi d'apprendimento. Allo stesso modo, e specialmente sulla scia dell'emergenza sanitaria che ha marcatamente caratterizzato la frequenza degli ultimi mesi dell'anno scolastico 2019-20 appena conclusosi, anche gli spazi della casa dovrebbero essere organizzati tenendo in considerazione le caratteristiche dei fanciulli e la loro spontanea attitudine a scoprire, ad inventare, ad assemblare... nonché motivandoli attraverso una serie di "pretesti" educativi predisposti nel-

l'ambiente in grado di accendere curiosità e domande. La cura dei dettagli, la ricerca del bello attraverso elementi naturali, semplicità ed armonia, la scelta di implementare *routine* e momenti dedicati alla cura della persona e dell'ambiente stesso sono alcune iniziative che abbiamo cercato di stimolare nei genitori coinvolti e sui quali abbiamo riflettuto, tentando di giungere a una sintesi operativa condivisa.

In questo contributo vorremmo presentare le prime fasi di una ricerca condotta durante l'anno scolastico 2019-2020 in 20 scuole dell'infanzia in lingua italiana della provincia autonoma di Bolzano, in Italia. La ricerca è stata commissionata dall'Intendenza Scolastica italiana con l'obiettivo di condurre i docenti alla scoperta delle teorie più innovative e accreditate, nell'ambito della didattica generale per i bambini e le bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni e di rendere esplicito il *modus operandi* dei docenti, affinché fosse condiviso su larga scala e diventasse la base comune di tutte le scuole del circolo. Al gruppo di ricerca hanno partecipato circa 200 insegnanti, la coordinatrice di circolo e la sua vice, la sottoscritta in qualità di ricercatrice in didattica presso l'ateneo bolzanino.

2. La ricerca-formazione proposta

La ricerca-azione è generalmente una delle metodologie più idonee ad affrontare situazioni problematiche in cui è auspicato, parallelamente alla raccolta e alla successiva analisi e discussione dei dati, un generale miglioramento del contesto nel quale i ricercatori agiscono, attraverso l'analisi di specifiche istanze e la sperimentazione di nuove modalità operative/di lavoro. Inoltre, risulta particolarmente efficace nei percorsi di ricerca in cui si desidera un totale coinvolgimento dei docenti che, attraverso un processo di empowerment, partecipano direttamente all'analisi degli aspetti problematici e all'individuazione di possibili strategie migliorative, diventando a tutti gli effetti ricercatori attivi in prima persona (Lewin, 2005).

Nell'esperienza riportata in questo contesto, la componente legata alla dimensione della formazione e dell'aggiornamento del corpo docente ha acquisito, fin dai primi passi mossi nell'ambito del progetto, una importanza fondamentale, così come la dimensione della costruzione di una comunità di apprendimento, grazie alla quale docenti di scuole diverse potessero "fare rete" e trovare nelle azioni altrui, risposte ai propri quesiti e elementi interessanti da cui trarre ispirazione. È principalmente con questi obiettivi che abbiamo propeo per intraprendere un percorso di ricerca partecipata, utilizzando il paradigma della ricerca-formazione, quale proposta operativa che meglio si adattava alle finalità condivise dal gruppo di lavoro. La ricerca-formazione (*training educational research*) è infatti una forma particolare di ricerca-azione in cui sono predominanti le componenti di formazione e aggiornamento rivolte ai docenti coinvolti e gli aspetti inerenti la costruzione di una rete di scuole, volta a sostenere i processi di cambiamento e di sperimentazione didattica. Il paradigma della ricerca-formazione è stato elaborato da un gruppo di docenti, afferenti a numerosi atenei italiani, che attualmente sperimentato in diversi contesti di ricerca educativa (Asquini, 2018).

2.1 Le fasi

Il progetto, oggetto del nostro contributo, ha avuto inizio nel settembre del 2019 durante il primo collegio docenti del nuovo anno scolastico, a cui hanno preso

parte circa 200 insegnanti di scuola dell'infanzia, la dirigenza e i ricercatori coinvolti. L'occasione è stata propizia per introdurre al grande gruppo il concetto di ambiente di apprendimento, presentando il quadro teorico cui la ricerca riferisce, evidenziando gli aspetti più innovativi dell'orientamento didattico nel contesto nazionale.

Il concetto di ambiente di apprendimento è sviluppato a partire dalle teorie psicologiche alla base del costruttivismo e del socio-costruttivismo che vengono declinate nei differenti contesti scolastici, privilegiando, in estrema sintesi, il ruolo attivo del bambino nel processo di apprendimento e il valore positivo delle relazioni interpersonali all'interno del gruppo classe. Pensare la scuola come un ambiente di apprendimento di matrice costruttivista significa, per il docente, allontanarsi dal ruolo di trasmettitore di conoscenze e avvicinarsi, per contro, a quello di facilitatore dei processi di conoscenza, significa inoltre riconoscere l'importanza dell'organizzazione dell'ambiente e dei materiali in esso contenuti (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016; Castoldi, 2020).

In un momento successivo, sono state organizzate una serie di visite alle scuole coinvolte, durante le quali i ricercatori hanno raccolto le peculiarità di ciascuna istituzione, annotato le problematiche emergenti e documentati con fotografie gli spazi della struttura. Questa fase è stata fondamentale per la conduzione della ricerca, poiché ha permesso di incontrare i singoli docenti, raccogliere direttamente con loro le problematiche di ciascuna realtà e di osservarne spazi e materiali. Le discussioni informali e di piccolo gruppo hanno permesso di ipotizzare alcune soluzioni e di confrontarsi direttamente con l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento predisposto, individuandone problematiche e punti di forza. Le scuole dell'infanzia coinvolte presentano profonde differenze, legate soprattutto alla loro ubicazione e al tipo di utenza: abbiamo lavorato con mono sezioni che condividono l'edificio scolastico con un *Kindergarten*, e anche con strutture a sé stanti la cui utenza è generalmente molto numerosa.

La terza fase del percorso di ricerca-formazione ha previsto una serie di incontri in cui sono state accorpate alcune scuole, geograficamente vicine, durante i quali sono state restituite alcune considerazioni generali sull'organizzazione degli spazi osservati e individuate, attraverso momenti di discussione tra ricercatori e docenti, alcune linee guida comuni a tutte le scuole del circolo. Questi momenti di discussione, finalizzati ad una generale messa in comune delle proposte didattiche e delle finalità educative, sono stati promossi con l'intenzione di stimolare nei docenti la riflessione critica sulle proposte da offrire ai bambini e sulle finalità educative del proprio ambiente di apprendimento.

La quarta fase avrebbe previsto una seconda visita alle scuole coinvolte, con l'intento di tenere traccia di eventuali cambiamenti nell'organizzazione di spazi e attività, ma a causa dell'emergenza sanitaria legata al Covid 19 non è stata possibile realizzarla. In alternativa, il gruppo di ricerca ha organizzato due incontri telematici al termine dell'anno scolastico orientati alla raccolta di impressioni e riflessioni maturate nei docenti durante questi ultimi mesi di lavoro in presenza. Inoltre sono stati documentate alcune scelte operative, emerse dalle sollecitazioni teoriche proposte, sperimentate fino alla chiusura della scuola e durante il periodo di *lock-down*.

La quinta e ultima fase del percorso ipotizzato verrà avviata durante l'anno scolastico 2020-21 e prevederà, in maniera quasi ricorsiva, la proposta di ulteriori approfondimenti teorici, grazie al coinvolgimento di altri ricercatori, e ulteriori visite alle istituzioni scolastiche per la consueta raccolta di problematiche, ipotesi innovative e punti di forza.

2.2 Domanda e metodo

Come già anticipato nella premessa, la domanda attorno alla quale è stata costruita la ricerca in oggetto mira a comprendere quale forma attribuire all'organizzazione dell'ambiente di apprendimento affinché risponda realmente ai bisogni educativi dei bambini della scuola dell'infanzia e permetta ai docenti di esprimere al meglio le proprie potenzialità ed i propri interessi professionali.

La metodologia della ricerca-formazione è ritenuta la più idonea per sostenere i docenti nell'individuazione di una possibile risposta alla domanda di ricerca e per ragionare in maniera collettiva sull'importanza della dimensione formativa e di aggiornamento teorico. Fare ricerca-formazione significa impostare una ricerca partecipata, partendo dalla necessità di rispondere ai bisogni di aggiornamento e formazione degli insegnanti, affinché siano resi partecipi delle scelte metodologiche, consapevoli dell'importanza dell'individuazione di un quadro teorico di riferimento condiviso significativo, adatto in altre parole a dipanare la complessità del proprio contesto operativo.

Gli strumenti ipotizzati per la raccolta dati hanno l'obiettivo di tenere traccia del percorso svolto, in cui docenti e dirigenza si sono confrontati sulle scelte più adatte ai vari e diversificati contesti, e per raccogliere i punti di vista dei docenti così come le sperimentazioni avviate. Ad oggi, sono state utilizzate le discussioni informali con il team docente e le documentazioni fotografiche (sia ad opera del gruppo di ricerca sia degli insegnanti che hanno implementato alcuni cambiamenti). Nelle successive fasi di sviluppo del percorso, si prevede di condurre una serie di interviste semi strutturate o di focus group per raccogliere il punto di vista dei docenti, a seguito dell'introduzione di nuove modalità di gestione dell'ambiente di apprendimento e dei materiali educativi in esso contenuti.

2.3 I dati raccolti

Dopo una prima fase esplorativa delle linee teoriche ritenute maggiormente affini al contesto educativo analizzato ed una prima raccolta, attraverso le osservazioni partecipate condotte nelle scuole, delle prassi didattiche utilizzate dai docenti, si è proceduto all'individuazione di una serie di elementi comuni, a cui tendere e da cui prendere spunto per ottimizzare l'organizzazione degli ambienti di apprendimento.

Nello specifico, si condivide l'opportunità di orientare l'organizzazione dello spazio ai seguenti centri di interesse², affinché venga promosso il lavoro autonomo del bambino, nel rispetto dei suoi interessi spontanei e delle sue necessità, in termini di spazio e tempo, per un apprendimento significativo:

- a) Logico-scientifico-matematico
- b) Scrittura spontanea
- c) Costruzioni
- d) Vita pratica
- e) Espressività
- f) Materiali di recupero

2 Il concetto di centro di interesse è stato proposto da Ovide Decroly, medico psichiatra e pedagogista belga, che ha sperimentato agli inizi del Novecento le sue intuizioni educative in una scuola immersa nella natura, dove interessi spontanei dei discenti e forme di educazione caratterizzate ad un modello unitario e globalizzato delle conoscenze ne orientavano le scelte didattiche.

- g) Giochi da tavolo
- h) Gioco simbolico
- i) Lettura
- j) Giardino (orto/parco/bosco).

Le discussioni tra docenti e ricercatori hanno condotto il gruppo a riflettere su alcune necessità imprescindibili, che vengono ipotizzate come linee guida dell'intero circolo: l'utilizzo di più codici, permettendo al bambino di sviluppare con naturalezza le competenze di letto-scrittura e di comprensione dell'associazione della quantità al numero corrispondente; la scelta di curare, anche esteticamente gli stimoli predisposti per i bambini ("il bello" come una forma indiretta di educazione); la necessità di documentare le azioni più significative del processo, attraverso fotografie e riportando i ragionamenti dei bambini; l'importanza della contaminazione tra colleghi e dello scambio di buone pratiche così come di suggerimenti; la necessità di pensare la scuola come una dimensione educativa unitaria, uscendo dalle logiche della singola sezione e di un apparente "possesso" degli alunni; l'opportunità di curare maggiormente la scelta delle letture da proporre ai bambini e di potenziare un angolo dedicato agli albi illustrati con scelte consapevoli e di maggior qualità.

Tra gli elementi sperimentati in alcune scuole, si segnala l'interesse di molti docenti verso l'implementazione di spazi e attività finalizzati alla promozione della scrittura spontanea, alla lettura e ai primi calcoli, alla possibilità di lavoro a terra, su appositi tappeti, alla proposta di attività di vita pratica e di gioco simbolico in spazi allestiti con ordine, chiarezza concettuale e attenzione al gusto estetico. È stato inoltre potenziata la progettazione di percorsi educativi in natura, utilizzando maggiormente il giardino e in generale gli spazi verdi adiacenti gli edifici scolastici, attraverso un vero e proprio decentramento all'esterno di specifiche attività didattiche.

Tra gli elementi teorici che hanno più affascinato i docenti e che sono stati considerati particolarmente significativi, per orientare nuove scelte metodologico-didattiche, ricordiamo la necessità di una dimensione di gruppo «collaborare e guardare insieme con gli altri, abbandonare il «mio» e spostare in primo piano il «nostro» è un esercizio di cui abbiamo più bisogno noi adulti che i bambini (Lill, 2015, pag. 50); di una esplicita e costante programmazione educativa « l'allestimento di contesti di apprendimento, metodi, le tecniche rappresentano un versante delle organizzazione didattica prettamente connesso con la strutturazione del curriculum, con gli obiettivi, gli spazi, i tempi della progettazione didattica, con le modalità di relazione tra l'insegnante e bambino » (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016, pag. 41); la comprensione che le differenze e le scelte connesse allo studio del contesto come di un luogo con una serie di specificità da preservare « ogni scuola decorosamente tenuta può essere una risorsa: una risorsa se si pensa e si comprende che ogni scuola, diversa dalle altre suggerisce e permette alcune attività in situazione e non altre; se si comprende che ogni scuola suggerisce alcuni percorsi e non altri aprendo ad una specificazione ed a una differenziazione dei curricula educativi che in essa si possono prevedere e vivere » (Caggio, 2005, pag. 20) e la promozione di competenze legate all'uso delle mani e della sensorialità come strumento per apprendere « apprendere attraverso le mani, imparare ad usare diversi utensili e realizzare autonomamente vari oggetti, favorisce la crescita educativa » (Zavalloni, 2009, pag. 67).

3. L'ambiente maestro: preparare lo spazio, sostenere l'apprendimento

L'idea di una scuola dell'infanzia organizzata per centri di interesse, in cui la preparazione dell'ambiente è finalizzata ad offrire una chiara idea al bambino rispetto alle possibili attività da svolgere e ai materiali a disposizione, permette al docente di avviare percorsi didattici basati sulla libera scelta del bambino e sulla promozione di momenti dedicati al lavoro libero, in cui a ciascuno è permesso di imparare nel rispetto di tempi, modalità (in piccolo o in grande gruppo, in solitaria...) e partendo dall'espressione dei propri interessi. Un ambiente di questo tipo è stato sperimentato da Maria Montessori, a partire dal 1907, nelle sue Case dei Bambini ed è stato considerato un modello a cui molti pedagogisti, successivi alla Dottoressa di Chiaravalle³, si sono ispirati come per esempio nelle scuole di Reggio Emilia, fondate da Loris Malaguzzi. Più recentemente, inoltre, le ricerche di matrice costruttivista e socio costruttivista, hanno ripreso il concetto montessoriano di ambiente preparato e lo hanno fatto proprio sulla base delle più recenti ricerche in ambito psicologico.

La convinzione della necessità di preparare l'ambiente era fondamentale, per Montessori, affinché il ruolo del docente non fosse più legato alla trasmissione dei contenuti e ad una sorta di imposizione delle attività didattiche, bensì diventasse un vero e proprio direttore dei lavori favorendo forme di lavoro autonomo, in cui le attività fossero scelte dal bambino e svolte nel rispetto dei propri tempi di apprendimento. Questo setting favorisce forme di collaborazione spontanea tra alunni e garantisce il rispetto delle differenze tra compagni, promuovendo forme di lavoro autonomo e allontanando il rischio di competizione tra compagni. L'adulto deve cercare di garantire al bambino un ambiente organizzato con sapienza, all'interno del quale possa muoversi e scegliere di che cosa occuparsi seguendo la natura dei suoi interessi e nel rispetto del suo specifico stadio evolutivo. In questo contesto la libertà viene proposta come vero e proprio mezzo educativo, attraverso il quale l'adulto - grazie ad un'attenta osservazione - può avvicinarsi alla comprensione della reale natura del bambino che, muovendosi liberamente, ci rivela ciò che nell'ambiente colpisce maggiormente il suo interesse e la sua attenzione. Per questa ragione, il bambino, lasciato libero di lavorare autonomamente con gli stimoli che gli offre l'ambiente, non dovrebbe mai venire interrotto dall'adulto mentre opera concentrato e dovrebbe essere lasciato libero di fare esperienza in modo da manifestare naturalmente interessi culturali, modalità e tempi d'apprendimento: l'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente (Montessori, 1935).

La sperimentazione educativa, avviata da Montessori in Italia e diffusasi in tempi brevi su scala mondiale, ha dimostrato già a partire dai primi anni del Novecento come sia possibile scardinare il binomio docente-che-insegna e discente-che-ascolta-immobile, favorendo per contro una didattica centrata sul concetto di ambiente preparato, con stimoli adeguati a favorire l'apprendimento, mettendo al centro gli interessi, le modalità privilegiate e i tempi necessari a ciascun alunno.

3 Maria Montessori è nata nel 1907 in provincia di Ancona in un piccolo paese chiamato appunto Chiaravalle.

Un ambiente maestro è «idoneo e attrezzato con adeguati materiali di vita sociale e comune e scientifici» (Cives, 2008, p. 92) predisposti dall'insegnante perché il discente possa imparare in un processo di autoapprendimento e orientato alla promozione di competenze non solo cognitive. L'allestimento dell'ambiente diventa, nella proposta montessoriana, in compito principale a cui il docente si dedica poiché è espressione diretta delle sue competenze e finalità didattiche: l'ambiente dovrebbe infatti essere strutturato in modo da stimolare e permettere l'acquisizione di conoscenza da parte del bambino che lo esplora dovrebbe favorire il confronto con situazioni e problematiche, che fungono da sfide e che consentono un continuo accrescimento di capacità. Nell'ambiente il bambino si muove liberamente, senza incontrare ostacoli per realizzare i propri bisogni e sviluppare le proprie attitudini. L'ambiente organizzato dovrebbe fungere da scintilla che accende l'intuizione, svelando ciò che è nuovo e suscitando interesse in chi apprende (Montessori, 1970a).

A questo proposito, stiamo assistendo ad una progressiva affermazione, nel panorama delle metodologie più diffuse tra docenti di scuola di base, delle modalità sperimentali che delegano all'ambiente classe la centralità educativa. L'insegnante e la lezione frontale non sono più considerati gli attori principali e indiscussi della scuola: un ambiente preparato con sapienza e cura, una serie di materiali attraverso i quali i discenti possano approfondire i contenuti disciplinari nel rispetto dei loro tempi di apprendimento ed interessi, un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e la promozione di competenze relazionali sono alcuni degli ingredienti più interessanti delle moderne concezioni in seno alla didattica generale, che sempre più diffusamente si interroga sul concetto di ambiente di apprendimento di natura costruttivista e avanza ipotesi di implementazione sul campo (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016). Gli studi a deriva psicologica, della seconda metà del Novecento in poi, hanno messo in evidenza come la conoscenza sia sempre un prodotto delle azioni di un soggetto attivo in funzione adattiva con la realtà: dall'esperienza vengono costruite le nostre teorie come ipotesi interpretative del mondo. In questo senso, dunque, l'ambiente di apprendimento diventa uno spazio di azione predisposto intenzionalmente dall'insegnante, costituito da attività strutturate finalizzate ad accompagnare il processo di apprendimento che deve essere caratterizzato da esperienze significative; l'ambiente scolastico si configura come un laboratorio, dove i materiali preparati dal docente orientano, ma senza dirigere, le attività cognitive dei bambini.

L'ambiente diventa finalmente un elemento da valorizzare, un alleato della mediazione didattica, un elemento manipolabile perché si trasformi - anch'esso - in maestro, come a confermare le intuizioni di Montessori. La sua importanza, come già dichiarato ai tempi della sperimentazione di San Lorenzo, non si riflette solo nelle caratteristiche relative allo spazio interno, ossia al luogo destinato alla classe, ma deve riguardare senza riserve la valorizzazione della dimensione naturale, dello spazio esterno in generale e della città in particolare come ambiente educativo a tutti gli effetti. Ci riferiamo a quelle modalità di lavoro che vedono nell'ambiente organizzato una soluzione adeguata a contrastare stili di insegnamento autoritari e centrati sul ruolo trasmissivo del docente.

4. Conclusioni

La ricerca-formazione, presentata brevemente in questo contesto, è stata impostata secondo il paradigma della ricerca-formazione, considerandone il ruolo principale nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti coinvolti e le esigenze

della committenza. Il progetto non è terminato al termine dell'anno scolastico 2019-20, come inizialmente ipotizzato, a causa della chiusura obbligatoria delle istituzioni scolastiche durante il periodo dell'emergenza sanitaria legata al Covid 19 e proseguirà anche durante il prossimo anno scolastico, con l'obiettivo di approfondire alcune delle tematiche proposte relative all'organizzazione efficace degli ambienti di apprendimento e di avviare una raccolta sistematica di impressioni, commenti, punti di vista, problematiche dei docenti coinvolti, attraverso interviste e focus group dedicati.

Nonostante non sia stato possibile procedere ad una raccolta dati metodologicamente adeguata, soprattutto a causa del periodo molto particolare in cui scuola e famiglia hanno vissuto i mesi di *lockdown*, il gruppo di ricerca ha avuto la possibilità di confrontarsi, attraverso canali telematici, informalmente ma in maniera, riteniamo, efficace, sostenendo le impressioni circa i cambiamenti didattici avviati prima della chiusura e raccogliendo le riflessioni personali degli insegnanti. L'entusiasmo manifestato verso nuove metodologie, l'impegno dedicato ad implementare nuovi modi di lavorare, le riflessioni scaturite da nuove ed appassionanti letture hanno permesso di intuire un complessivo nuovo modo di progettare gli interventi educativi e di trovare la legittimazione a proseguire il percorso di ricerca avviato, alla scoperta delle potenzialità di un'attenta e curata preparazione dell'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Asquini (a cura di). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Caggio, F. (2005). *Nella nostra scuola c'è solo una soffitta*. Bergamo: Junior.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Cives, G. (2008). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Honegger Fresco, G. & Honegger Chiari, S. (2011). *Una casa a misura di bambino*. Milano: Red.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Isidori, M.V. (2010). *Principali criticità della pedagogia e della didattica d'emergenza*. Studi sulla formazione, n-1, Firenze University Press, pp.133-142.
- Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Lill, G. (2015). *Tutto quello che avreste voluto sempre sapere sul lavoro aperto*. Bergamo: Zeroseiup.
- Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Alberto Morano Editore (ediz. originale lingua inglese 1914; prima ediz. italiana 1921).
- Montessori, M. (1970a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1948; prima ediz. italiana Garzanti 1950).
- Nigris, Teruggi & Zuccoli (2016). *Didattica generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Reber, A.S. (1985). *Dizionario di psicologia*. Roma: Lucarini.
- Stella, G. (2021). *I bambini e la scuola*. In: Vicari, S. & Di Vara, S. (a cura di) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid -19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson. pp.47-60.
- Vacarelli, A. (2017). *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. Pedagogia oggi, rivista SIPED, anno XV, n.2. Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editorie, pp.341-355.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (a cura di) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid -19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Zavalloni, G.F. (2009). *La pedagogia della lumaca*. Bologna: Emi.