

Dal “montessoriano Sergio Neri” spunti per il rinnovamento della scuola dell’infanzia

di Marisa Pavone

*Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso l’Università degli studi di Torino,
direttrice della rivista “L’integrazione scolastica e sociale”*



Fedele ed intelligente interprete del pensiero di Maria Montessori

“Motivi di una ripresa montessoriana” è uno dei titoli che Sergio Neri attribuisce alle *Conversazioni* periodiche pubblicate sulla rivista “Vita dell’infanzia”, dell’Opera Nazionale Montessori, negli anni dal 1969 al 1972. In parallelo ai numerosi e importanti incarichi professionali e di ricerca condotti - apprezzato ispettore tecnico dell’Amministrazione scolastica, formatore di docenti, direttore di rivista, consulente-coordinatore dell’Osservatorio nazionale sui problemi dell’handicap presso l’allora Ministero della Pubblica Istruzione, esponente di rilievo nel percorso di crescita della scuola primaria del nostro paese - Neri porta avanti per tutta la vita una passione scientifica tanto meticolosa quanto inesauribile: lo studio attento, puntiglioso, non dogmatico delle opere di Maria Montessori.

Questa affinità elettiva non rimane confinata nel chiuso di un interesse culturale privato. Fedele al profilo di ricercatore scrupoloso e serio, associato ad una personalità discreta, sensibile e nello stesso tempo comunicativa - che abbiamo avuto il privilegio di conoscere direttamente grazie, è il caso di dirlo, a interessi scientifici comuni - egli contribuisce ad avvicinare il pensiero della pedagogista marchigiana alla scuola dell’infanzia “militante”. Proprio perché costantemente

impegnato a diffondere il ricorso a metodi scientifici in educazione, l’Ispettore ripropone agli insegnanti il montessorismo, quale punto di vista impegnato nella ristrutturazione dell’esperienza educativa, e soprattutto quale antesignano della maggior parte degli atteggiamenti teorici e pratici che, ancora oggi (dopo trent’anni, le pagine mantengono una vivace attualità), sono costitutivi delle innovazioni che animano il mondo scolastico.

“Potere di concentrazione, indipendenza di spirito, chiarezza di pensiero furono mete ideali che la Montessori ebbe sempre presenti nella sua opera educativa, il cui scopo non fu certo quello di fornire nozioni e contenuti frammentari di conoscenza, ma, piuttosto, di sviluppare nel bambino l’abito di conoscere” (“Vita dell’infanzia”, n.10, 1969, p. 14). Neri predilige la Dottoressa per il fatto di condividere con lei l’amore incondizionato per la “scoperta del bambino” e, di conseguenza, la consapevolezza della necessità ed urgenza di rinnovare continuamente l’impostazione educativo-didattica praticata dal corpo docente. Secondo il suo osservatorio, l’assunto dell’opera scientifica montessoriana è la vigorosa e documentata difesa ed affermazione del valore dell’infanzia, “ricchezza non utilizzata”, come ha ampiamente documentato attraverso l’impegno di rigorosa ricercatrice.

La psicologia sperimentale e la psicologia clinica, così come le altre scienze dell’educazione, durante il secolo scorso, convalidano definitivamente tale considerazione; sia lo sviluppo percettivo e intellettuale che lo sviluppo affettivo e socio-emotivo crescono e si consolidano proprio sulle tracce lasciate nel bambino dalle esperienze compiute durante l’infanzia. “E si badi bene - spiega l’Ispettore - che tali tracce costituiscono dei veri e propri corpi canalizzati, attraverso i quali le energie via via emergenti si consolidano in abilità, capacità, atteggiamenti, comportamenti” (“Vita dell’infanzia”, n.9, 1970, p. 19). Nonostante che il montessorismo abbia tutte le carte in regola per svolgere un ruolo primario, tuttavia, a suo avviso, è troppo frequentemente ignorato o superficialmente criticato.

Sulle pagine della rivista, Neri propone periodiche *Conversazioni* animate dal raffronto tra il pensiero della educatrice marchigiana e le correnti pedagogiche attuali, nell’intento di collocare il mensile nel vivo del processo di rinnovamento scientifico di cui la scuola sente il bisogno, perseguendo finalità di stimolo e guida; in particolare: “coordinazione e verifica tramite l’accoglimento e la messa a confronto delle diverse esperienze; palestra di dibattito, di discussione, di ipotesi e di progettazione di nuove esperienze e di nuove realizzazioni;

momento di comunicazione e di informazione; approfondimento del mondo psico-affettivo e ludico del bambino e ricerca di nuovi strumenti didattici; risposta alle crescenti esigenze conoscitive delle famiglie” (“Vita dell’infanzia”, n.1, 1970, pp.25-26).

Affidabile custode del montessorismo, l’Ispettore lo rivisita con spirito critico, aperto alle sollecitazioni dei nuovi tempi. Per mantenere la rivista (una delle due sole dedicate all’educazione prescolastica a fronte di circa cento riviste di contenuto pedagogico), ad un elevato livello di cultura, suggerisce di “evitare due pericoli fondamentali: 1) non indulgere nelle sue pagine alle esemplificazioni didattiche di carattere generale, e ciò perché la didattica montessoriana non si può e non si deve esaurire in una ‘somma’ di regole perfettistiche, analitiche e dettagliate. La maestra montessoriana (...) deve essere sapientemente inventiva in ogni momento; 2) la chiusura in un’ortodossia che non può non essere limitatrice: si tratta di valorizzare, invece, un metodo di pensiero, che si proponga come finalità il miglior modo di avvicinarsi allo studio e all’osservazione del mondo dell’infanzia”.

Neri considera “Vita dell’infanzia” prima di tutto come fonte di aggiornamento culturale e tecnico degli insegnanti, oltre che come strumento di sensibilizzazione dei genitori. Facendoci guidare dalla selezione esperta dei motivi montes-

soriani da lui proposta, seguiamo le sue tracce provando - senza alcuna pretesa di esautività - ad evidenziare e riconsiderare alcuni temi particolarmente attuali in un contesto sociale ed educativo protagonista, al suo tempo, di ben oltre mezzo secolo di cambiamenti, che diventano quasi un secolo ai giorni nostri. Gli scritti dell’Ispettore si collocano negli anni immediatamente successivi all’emanazione degli *Orientamenti* di Scuola Materna del 1969; anche oggi la scuola dell’infanzia si trova a ricevere nuovi impulsi da un testo programmatico modificato: le *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell’Infanzia* (1); un dispositivo che - attraverso il rimando al documento di indirizzo pedagogico delle *Raccomandazioni* - resta in larga misura fedele ai contenuti dei precedenti *Orientamenti* del 1991.

L’infanzia ricchezza ancora da esplorare

Al di fuori di ogni ricorso al sentimentalismo, Montessori effettua una scoperta la cui capacità “rivoluzionatrice” non è stata - secondo Neri - sondata fino in fondo: l’infanzia ricopre nello sviluppo e nella maturazione dell’uomo importanza e vitalità fondamentali. Con l’impostazione “tecnica” tipica della postmodernità, le *Raccomandazioni* parlano di “centralità dell’infanzia” e di “di-

gnità del bambino”, riconoscendo che all’ingresso nella scuola infantile, “(i bambini) hanno già una loro storia personale, che li ha condotti a possedere un complesso patrimonio di conoscenze, abilità, atteggiamenti, orientamenti valoriali, abitudini. Essi appaiono soggetti attivi, curiosi, interessati a conoscere e capire, in grado di interagire con gli altri e con il mondo, e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare ulteriormente la realtà” (2).

La pedagogista marchigiana ha identificato questi potenziali di apprendimento caratteristici di ogni bambino, con i “periodi sensitivi”: “la crescita non è qualcosa di vago, una fatalità ereditaria insita negli esseri, ma un lavoro guidato minuziosamente da istinti periodici, o passeggeri, che danno una guida perché spingono ad un’attività determinata (...). Ma se il bambino non ha potuto agire secondo le direttive del periodo sensitivo, è perduta l’occasione di una conquista naturale”. Neri ricorda che, più tardi, la psicologia moderna giunge a scoprire per intero l’originalità di questa affermazione, tramite il concetto di “epoche d’oro” (“Vita dell’infanzia”, n.12, 1971, p. 28). Senza approfondire l’argomento, è sufficiente citare le ricerche psicologiche più recenti - ad esempio quelle dello statunitense Gardner, molto conosciuto nel nostro paese - a proposito della plasticità cerebrale nella prima infanzia (3).

Come sappiamo, questi nuovi traguardi scientifico-sperimentali hanno importanti ricadute a sostegno della logica dell'intervento precoce, sia in campo sanitario - aprendo interessanti prospettive di riabilitazione delle disabilità in età infantile, e oggi si sta scoprendo anche in età adulta, come pure nella terza e quarta età - sia in campo educativo.

In tale ambito, Montessori ha già tratto logiche conseguenze accogliendo e promuovendo il concetto di "apprendimento spontaneo", alimentato dal ricorso alla motivazione intrinseca, piuttosto che alla disciplina esteriore. Sulla stessa posizione, l'Ispettore è convinto che l'infanzia debba godere "della felice condizione di ritrovare una dinamica identificazione tra alcune potenzialità insite nel bambino e la possibilità di far ricorso ad un ambiente, ad un'atmosfera ed a un intervento che siano ad essi collegati e mirino alla loro piena espansione" (Ivi, p. 29). Un'istanza valida soprattutto nella nostra epoca, che pur avendo raggiunto un alto livello di sviluppo scientifico e tecnologico, sottrae al bambino tanto spazio vitale.

L'ambiente, pietra angolare dell'edificio montessoriano

Neri ricorda che l'ambiente scolastico costituisce "la pietra angolare dell'edificio montessoriano". È "il vero maestro

esterno che, sprovvisto di cattedra e alieno da ogni pretesa di voler svolgere a tutti i costi un particolare programma, si offre come il massimo fornitore di materiali e di stimoli per l'apprendimento" ("Vita dell'infanzia", n. 3, 1969, p. 13). Si tratta di un ambiente strutturato per l'autonomia e l'indipendenza del bambino; egli deve potersi costruire i suoi rapporti con le cose, con lo spazio, con il tempo, con i compagni. Elemento essenziale dell'educazione, deve essere organizzato secondo le leggi interiori di crescita infantile: in concreto, l'arredo scolastico deve essere proporzionato alle sue forze e dimensioni, e rispondere al suo bisogno di agire liberamente e intelligentemente; il piccolo deve trovarvi materiale didattico ludico appositamente strutturato, e oggetti della vita quotidiana. Il contesto deve infatti affiancare, "in un rapporto di armonica alternanza che spetta all'insegnante determinare", sia esercizi sistematici sia attività di vita pratica o "di governo", finalizzati a potenziare "capacità individuali" e a "sviluppare attitudini sociali" ("Vita dell'infanzia", n. 8-9, 1970, pp. 19-20). Troviamo eco di questa cura per l'ambiente educativo - non altrettanto scientificamente meticolosa di quella sperimentata dalla Montessori e auspicata dall'Ispettore - nelle *Indicazioni Nazionali*, dove si dice che "la scuola dell'infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete

e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini". Presupponendo da parte degli insegnanti, attenzione organizzativa e sensibilità nell'allestimento degli spazi interni e all'aperto, il documento chiarisce che il contesto deve riconoscere come connotati essenziali del proprio servizio educativo, anche "il rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura, per orientare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca" (4).

Insegnante di scuola dell'infanzia, un profilo di alta complessità

Attraverso le pagine della rivista, Neri evidenzia i tratti di modernità con cui il/la pedagogo ha interpretato il ruolo del docente di scuola dell'infanzia; una professione "visitata" in termini esclusivamente femminili (la prassi scolastica, almeno sul piano statistico, ai giorni nostri continua a darle ragione). Il documento pedagogico delle *Raccomandazioni* sottolinea che oggi "essere insegnante di scuola dell'infanzia comporta un profilo di alta complessità professionale"; sono necessarie, infatti: si-

cura responsabilità deontologica, competenze organizzative, apertura e disponibilità alla relazione educativa, forte preparazione culturale, pedagogica e didattica, disponibilità a lavorare in gruppo. Per questo, "va sollecitata e premiata l'attitudine professionale a considerare l'attività educativa che si svolge nella classe e nella scuola oggetto di vera e propria ricerca educativa" (5). Fin dal primo decennio del secolo scorso, Montessori ha sostenuto la necessità che la preparazione professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia fosse condotta "su chiare basi scientifiche" ("Vita dell'infanzia", n. 5-6, 1970, p. 18); ella stessa, come sappiamo, a partire dal 1900 ha diretto la prima Scuola Magistrale Ortofrenica per la formazione degli insegnanti, con annessa una classe sperimentale per i bambini "frenastenici". Neri a più riprese lamenta "l'assoluta inadeguatezza delle attuali modalità di formazione del personale insegnante prescolastico", e ne auspica la collocazione "in istituti a carattere universitario o, comunque post-secondario" ("Vita dell'infanzia", 1972, rispettivamente n. 8-9, p. 13 e n. 12, p. 12).

L'insegnante "mediatrice"

Contrariamente ai luoghi comuni superficiali, secondo cui la Dottoressa ha attribuito uno scarso rilievo all'insegnante, continuamente invitata a non interferire nell'attività del

bambino, durante numerose *Conversazioni* Neri spiega che la maestra montessoriana, lungi dall'essere esclusa dall'opera educativa, viene ad assumere un'importantissima funzione nuova: quella di "mediatrice", di "*medium* tra il bambino e l'ambiente". La sua attività si rivolge innanzi tutto alla predisposizione di uno spazio-aula capace di polarizzare l'attenzione di tutti i bambini, anche di quelli difficili; l'insegnante deve inoltre guidare il bambino a concentrarsi nella sua attività, presentandogli il materiale da lui prescelto, perché ne faccia un uso corretto. Sempre, durante lo svolgersi della vita in sezione, la maestra deve impegnarsi nella attenta osservazione del comportamento infantile. A titolo di rinforzo, l'Ispettore riporta testualmente le parole della pedagoga: "io stessa non ho fatto altro che studiare il bambino, e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato, e che viene chiamato il Metodo Montessori. Tutt'al più sono l'interprete del bambino" (6). La Dottoressa chiama l'insegnante "direttrice" e, nonostante il termine lasci intendere un ruolo autoritario, la considera come "guida indiretta" del processo di autoeducazione infantile, abbracciando il punto di vista dell'attivismo pedagogico. La modernità del suo pensiero - spiega Neri - sta nello "spostamento di attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. Una scuola montessoriana è essenzial-

mente un luogo di apprendimento, un luogo in cui sono presenti ed interagiscono diversi attori: l'insegnante, il bambino e l'ambiente che è un elemento determinante" ("Vita dell'infanzia", n. 6, 1999, p. 54). Gli studi più recenti nell'ambito delle scienze dell'educazione - anche sotto l'impulso dello sviluppo delle tecnologie informatiche e multimediali - si orientano ad approfondire, ampliare e reinterpretare questa impostazione, considerando la didattica come ambito conoscitivo che si occupa "dell'allestimento, consolidamento e valutazione di 'ambienti di apprendimento'", e identificando la classe come "comunità di apprendimento", in cui le "fonti del sapere" si decentrano dalla figura unica dell'insegnante, per coinvolgere la molteplicità degli alunni (7). In questa prospettiva, il testo delle *Raccomandazioni* esorta a concepire la scuola dell'infanzia come ambiente di "mediazione didattica", che adotta "modelli organizzativi basati sui criteri della flessibilità, della continuità e dell'apertura" (8).

L'individualizzazione educativa

Quando si parla di "ambiente educatore" montessoriano, c'è un capovolgimento del tradizionale rapporto adulto-bambino: "l'insegnante viene a trovarsi senza cattedra, senza 'autorità', senza quelle mansioni che da secoli forma-