

Pratiche di cura fra relazione e conoscenza: l'approccio montessoriano e l'osservazione del bambino al nido

Manuela Gallerani

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Manuela.gallerani@unibo.it

Abstract

Il contributo affronta una *possibile* analisi inerente al rapporto tra infanzia, famiglia ed istituzione educativa a partire da un'indagine osservativa condotta nella realtà di un nido ad indirizzo montessoriano. Attraverso la rappresentazione della vita quotidiana dei bambini - inseriti al nido aziendale "La Casa del Cedro", organizzato dal Centro Nascita Montessori (CNM) di Roma - viene restituita la valenza euristica dell'approccio montessoriano e il suo inconfondibile contributo all'educazione globale ed estetica, per l'infanzia del tempo presente.

Parole chiave: ruolo dell'osservazione nell'approccio montessoriano; educatrice montessoriana; bambino al nido; timing e routine al nido; valenza estetico-educativa degli ambienti di vita.

Abstract

The essay presents an analysis of the relationship infancy/family/children's institutions through a survey carried out on the reality of a Montessorian crèche. Through the representation of the children's daily life in the company crèche "Cedro", organized by the Centro Nascita Montessori (CNM) in Rome, we will give an idea of the intrinsic value of the Montessorian approach, its relevance and its inimitable contribution to education in present time.

Key words: Montessorian observation; Montessorian educator; child in crèche; timing and routine; aesthetic and educational value of life environments.

Come l'ambiente montessoriano facilita le conoscenze e l'apprendimento

La valenza educativa dell'ambiente, così come viene delineato nell'approccio pedagogico montessoriano (curato tanto sul versante relazionale, quanto su quello estetico) può essere colta e compresa pienamente a partire da un duplice punto di vista ermeneutico-osservativo. Da un lato rimanda allo *sguardo* che registra la complessità d'insieme degli spazi corredati di giocattoli e materiale didattico, di arredi ed altri oggetti di uso quotidiano; dall'altro rinvia allo sguardo dell'osservatore che interroga il *milieu* relazionale, il sistema complesso di relazioni/rapporti interpersonali e sociali (tra bambini, adulti, genitori, educatori) che popolano la vita del nido.

Secondo Montessori, all'adulto spetta il compito di predisporre un ambiente in grado di sostenere il bambino (di *contenere* le sue ansie e paure relative al mondo fantasmatico interiore) facilitandone il libero, autonomo, graduale apprendimento basato sull'osservazione e sulla sperimentazione diretta dell'ambiente da parte del piccolo. Ampliare il bagaglio conoscitivo del bambino significa accoglierne le prime forme di comunicazione pre-verbale e sostenerlo nella costruzione di una propria identità personale, rispettandone i tempi e i ritmi di sviluppo. L'educatrice dovrà, dunque, cercare di eludere la stimolazione eccessiva (in modo invasivo, intrusivo) e, in parallelo, la saturazione dell'azione educativa, giacché mosso dall'ansia di anticipare, affrettare o precocizzare l'adulto incorre nel pericolo opposto, ovvero rischia di rallentare, inibire o addirittura coartare lo sviluppo della personalità infantile.

L'ambiente pensato "a misura di bambino" e strutturato nei minimi dettagli, da un punto di vista didattico ed estetico - dall'ordine generale alla gradualità con cui viene offerto il materiale per l'autovalutazione; dalle dimensioni degli arredi alla possibilità di scegliere liberamente i giochi che andranno correttamente riposti dopo il loro utilizzo - fa sì che il normale fluire del tempo sia scandito da un ritmo caratterizzato dalla tranquillità e dall'operosità. In un *setting* che non prevede la pressione o il giudizio dell'adulto, ogni bambino sceglie autonomamente e con calma quale attività svolgere (da solo, in coppia con un coetaneo, in piccolo gruppo), perché ha imparato dall'esperienza che l'ordine e la quiete sono condizioni essenziali per il raggiungimento della giusta concentrazione. E quest'ultima, a sua volta, è indispensabile e funzionale alla buona riuscita tanto del gioco impegnato, quanto del gioco libero. La possibilità di stare bene (ben-essere) in gruppo e da soli - immergendosi in opportuni angoli "tipizzati" dove restare in silenzio godendo di tale esperienza - è assicurata al bambino dall'esperire l'ambiente del nido quale assetto organizzativo-procedurale (con tempi, spazi, regole) che garantendo continuità, regolarità e prevedibilità nelle routine quotidiane di cura, riesce ad offrire un clima caratterizzato da contenimento, fiducia e rassicurazione.

L'attenzione alla dimensione della cura dell'interiorità e del silenzio¹, non meno che al rispetto profondo nei confronti dell'altro, sottendono principi essenziali di filosofia dell'educazione e di pedagogia montessoriana, i quali implicano il precipuo compito di far prendere coscienza all'educando del suo *essere-nel-mondo* in modo progettuale, attivo, impegnato. Già a partire dal nido, il bambino viene introdotto ad esperienze di vita, a pratiche e stili relazionali tali da poter sperimentare, in prima persona, che può realizzare se stesso e può raggiungere i suoi obiettivi (per esempio, nelle richieste che rivolge agli adulti; nei giochi/dialoghi svolti con i coetanei; nel grado di competenza dimostrato) soltanto nel pieno rispetto dell'altro da sé. Ciò all'interno di una cornice comunicativa e relazionale di tipo dialogico, i cui presupposti risiedono nell'ascolto attivo, nelle capacità empatiche e in una reciprocità con l'altro che va ricostruita pazientemente giorno dopo giorno. In altri termini, vivere in una comunità di apprendimento dallo stile democratico consente al bambino di sperimentare quotidianamente il significato della parola *democrazia* e non di meno di esperire che può realizzare se stesso, solo realizzando anche l'altro da sé: cioè a dire assumendo appieno una responsabilità etica, sia verso se stesso, sia nei confronti dell'altro da sé. Questo aspetto nodale dell'educazione risulta strettamente correlato all'ideale montessoriano dell'*autoeducazione* (la cui sintesi coincide con la richiesta del bambino di "fare da solo", quale *molla* in grado di mettere in azione il desiderio di conoscere e di imparare) che su di un versante fa leva sull'assunzione di responsabilità da parte del bambino, dall'altro fa leva sul suo primario essenziale bisogno di conoscere. Da questo punto di vista l'autoeducazione si ricollega all'impegno-interesse, ovvero all'"I care" tanto caro a Don Milani e, più in generale, all'"I care of you" che rappresenta il principio cardine di tutte le professioni di cura o di caring. In ragione di tali principi l'educatore gioca il ruolo di *regista* dell'apprendimento, sostenendo lo sviluppo autonomo e la "libera scelta"² del bambino, accompagnandolo altresì nel processo di sviluppo identitario, senza mai risultare oppressivo o intrusivo. Un compito peculiare

¹ Per un approfondimento sui significati della cura e sulle valenze del *silenzio* si rimanda a: M. Gallerani, *Alle origini della cura: sviluppo e innovazione nella pedagogia montessoriana*, in M. Contini, M. Manini, (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma 2007, pp. 39-53; Id., *La dimensione pedagogia del silenzio. Significati e valenze formative, a partire dalle intuizioni di Maria Montessori*, "Infanzia", XXXIV, n. 7-8 luglio-agosto 2007, pp. 342-347; Id., *Silence, music, listening: meanings and educational implications starting from the scientific pedagogy of Maria Montessori*, in A. R. Addessi, S. Young (Eds.), *Meryc2009 - Proceeding of the 4. Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*, Bononia University Press, Bologna 2009, pp. 227-234.

² Nelle parole di Montessori si evince che: "[...]. L'esercizio delle capacità di preparare la decisione li rende indipendenti dal suggerimento altrui; essi poi decidono in ogni atto della loro giornata, decidono di prendere o di lasciare; [...] quel lavoro costante che edifica la loro personalità è spinto tutto da decisioni?". Cfr., M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962 (ed. or. 1916), p. 152.

dell'educatrice montessoriana consiste proprio nel creare un "ambiente educativo" per l'apprendimento, in cui le condizioni relazionali ed organizzative favoriscano il libero estrinsecarsi delle energie, della creatività, delle disposizioni e della vitalità di ogni bambino. Montessori a questo proposito precisa: "L'adulto non deve sostituirsi al bambino, ma deve ritrarsi sempre nella passività e procedere sempre nella più profonda comprensione del bambino. I movimenti devono venire dall'interno, dettati dall'organizzazione della vita interiore". Eppure "[...] non è facile indurre l'adulto ad un costante atteggiamento di passività nei riguardi del bambino. Ed è pure necessario che l'individuo adulto cerchi di acquistare un'intelligenza delle necessità infantili e sappia frenare il proprio orgoglio di plasmatore. È necessaria l'autoeducazione della propria vita interiore". Per tali ragioni: "Il concetto fondamentale per l'educazione è dunque di non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino. Fondamentale e difficile non è il sapere che cosa dobbiamo fare, ma il comprendere di quale presunzione, di quali stolti pregiudizi dobbiamo spogliarci per renderci atti all'educazione del bambino"³.

Se lo stile educativo democratico diviene la cifra distintiva di ogni momento di vita comunitaria, dallo stile democratico discende, come logica conseguenza, l'assunto secondo cui le prestazioni dei bambini non vanno rinforzate o sottolineate con premi e punizioni. Questo per evitare di alimentare un approccio nei confronti della conoscenza animato da motivazioni estrinseche anziché intrinseche, ma anche per evitare un atteggiamento meramente utilitaristico verso i *saperi* e, nel contempo, scoraggiare improduttivi comportamenti competitivi tra i bambini. Per queste ragioni è auspicabile favorire la socializzazione e la cooperazione tra bambini di differenti età, cosicché nel pieno rispetto di tempi, ritmi e stili cognitivi differenti, le attività all'interno del nido si svolgono in una cornice organizzativa di tipo laboratoriale. Peraltro, adottando la strategia pedagogico-didattica del laboratorio, l'intera organizzazione del lavoro è rivolta a favorire l'apprendimento sia individuale sia di gruppo, all'interno di un progetto formativo che prevede un'esplicita razionalizzazione e riorganizzazione di attività, spazi, tempi, risorse umane e materiali. Da tale ambiente educativo, caratterizzante il nido e le Case dei bambini montessoriane - da come è stato pensato in origine, a come si è andato configurando ed evolvendo nel corso del tempo - si evince che la cura educativa viene concepita come un intreccio sapiente di conoscenze, consapevolezza, emozioni e attenzioni in grado di sostenere il bambino (senza forzature) lungo il processo che lo conduce da una prima dipendenza dall'adulto all'autonomia personale o, per meglio dire, alla dipendenza matura.

I bambini di oggi, più ancora di quelli di ieri, devono poter recuperare lo spazio della loro infanzia, nel senso che devono poter essere posti nelle condizioni di avere a disposizione il tempo per sperimentare e crescere anche da soli, in modo libe-

³ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000 (ed. or. 1956), pp. 41-50.

ro ed autonomo. Ciò significa offrire al bambino, da un lato la possibilità di sperimentare, eludere o scombinare la rigida programmazione di tempi, ritmi e momenti della vita educativa (eterodiretta, decisa per lui dagli adulti), dall'altro significa abituare il bambino a fare a meno dello sguardo onnipresente e giudicante di educatori e genitori. Restituire all'infanzia il potere di autodeterminazione, fuori da logiche adulte o adultistiche vuol dire, in ultima istanza, consentire ai bambini di conciliare in modo dialettico e dinamico, le antinomie dell'esistenza e dell'esperienza formativa sintetizzabili nei classici binomi natura/cultura, autonomia/dipendenza, identità/alterità, stabilità/cambiamento, individualità/alterità, personalizzazione/cooperazione. Significa, altresì, permettere al singolo di procedere nello sviluppo, alla ricerca di equilibri sufficientemente buoni e rassicuranti, seppure precari e sempre in bilico, fra la problematicità⁴ dell'esperienza e la progettualità dell'esistenza. Di qui, l'importanza di creare un'alleanza educativa con i genitori e le famiglie dei bambini risponde all'assunto che quando nasce un bambino, *nascono* anche due genitori e un'intera *nuova* famiglia costituita di nonni, fratelli/sorelle ed altre figure significative, se ci sono. D'altronde l'attenzione a consolidare la *continuità* nelle pratiche di cura fra l'istituzione-nido e la famiglia è indispensabile per poter impostare un intervento *intenzionalmente* educativo volto a concretare il principio cardine, dell'"[...] educazione intesa come aiuto alla vita; un'educazione dalla nascita, che alimenti una rivoluzione scevra di ogni violenza [...]"⁵, in direzione della graduale autonomia del bambino. Montessori sembra proporre una cultura dell'infanzia sintetizzabile nell'idea di un'educazione dalla nascita come aiuto alla vita globale, che si realizza anche attraverso una precoce educazione estetica. Un rilievo particolare viene attribuito dalla pedagogia montessoriana all'educazione al *bello*, poiché andando oltre e al di là dell'aspetto utile/utilitaristico delle cose, il bello rappresenta un valore aggiunto che rimarca il nucleo centrale della proposta stessa. Quest'ultima, come si è cercato di enucleare si fonda: a) sul profondo rispetto nei confronti del bambino e il suo desiderio di conoscere attivamente; b) sulla graduale conquista dell'autonomia e delle competenze per la vita da parte del soggetto in educazione, grazie ad un adulto che lo sostiene nella co-costruzione, in particolare, della competenza⁶ trasversale per eccellenza, ossia "l'imparare ad impa-

⁴ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968.

⁵ Cfr., M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1999, p. 16 (ed. or. 1952).

⁶ Tra le numerose definizioni elaborate da Autori italiani e stranieri per spiegare (che cos'è e come agisce) il costrutto della *competenza*, si è scelto di utilizzare la nozione secondo cui la competenza inerisce al possesso (ciò implica acquisizione, elaborazione, consolidamento) di conoscenze in forma sicura, organica, articolata. Tale possesso permette, inoltre, alle conoscenze di essere trasferite in contesti differenti, nonché di essere applicate secondo i principi del problem solving. Tra le caratteristiche o proprietà peculiari della competenza si ricordano la *trasferibilità* delle conoscenze in contesti differenti e, insieme, la *flessibilità*, la *ri-applicabilità* delle abilità spe-

rare”. Ne consegue che, per promuovere un apprendimento motivante, pregnante e basato sul *fare esperienza*, è necessario attivare un processo di insegnamento/apprendimento capace di motivare a “procedere per scoperta”: nella costante ricerca di risposte possibili, parziali eppure pertinenti rispetto a sempre nuovi, ulteriori interrogativi. In altre parole, emerge una proposta che aderisce all’istanza di auto-apprendimento, cosicché muovendo dagli stimoli della vita (prassi) il soggetto si attiva per elaborarli in modo personale, originale e creativo con metodo scientifico, trasformandoli in teorie deputate a rispondere al bisogno di conoscere fra logos e praxis, fra psiche e *téchnē*. Montessori desume dalla pedagogista (e femminista) svedese Ellen Key l’idea di un modello di arredo *bello*, funzionale ed economico, giacché quest’ultima aveva trattato il tema nel volume dal titolo *La bellezza per tutti* del 1899: sviluppando una concezione di educazione estetica rivoluzionaria, poiché mossa e animata dall’intento di emancipare i diversi soggetti sociali, proprio a partire dall’ambiente domestico e dalle istituzioni scolastiche. È nel solco di queste idee che prende corpo e matura in Montessori la convinzione - sostenuta dai risultati desunti dalla pratica assidua di osservare e registrare i comportamenti dei bambini - della ineludibile valenza educativa ed estetica dell’ambiente. Già a partire dalla prima istituzione delle “Case dei bambini” diventa un obiettivo prioritario l’attenzione e la cura degli spazi interni ed esterni dell’ambiente di vita, che deve essere opportunamente predisposto oltre che esteticamente curato, ordinato e pulito per incentivare nei bambini pratiche comportamentali improntate ai principi dell’autonomia, della responsabilità, dell’autodisciplina (riordinare i giocattoli; muoversi con prudenza tra gli arredi) e dell’autoeducazione⁷. L’assunto secondo

cifiche. In estrema sintesi, la competenza può essere considerata come un sapere sia teorico, sia applicato, utilizzabile in più campi dell’esperienza, giacché rappresenta e racchiude in sé parimenti il *sapere*, il *saper fare*, il *saper essere* e il *saper comunicare* ciò che si sa, si è e si sa fare. Si distinguono competenze cosiddette di base ed essenziali (core competencies), competenze specifiche (rispetto a saperi e a professioni), competenze per la vita e competenze trasversali ai saperi. Da un punto di vista critico ed epistemologico (ma anche storico, sociale e culturale) la *competenza riflessiva* si esplica attraverso la *metacoscienza*, ovvero l’atto di ripensare il metodo ed il processo di conoscenza per ri-vederlo, ri-aggiustarlo ed affinarlo o rinnovarlo quando necessario, rendendolo ancora più efficace ed aderente alla specificità o complessità dei *saperi* coinvolti. Cfr. A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; M.P.I., *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Tecnodid, Napoli 2007.

⁷ Scrive in proposito Montessori: “[...] non è facile indurre l’adulto ad un costante atteggiamento di passività nei riguardi del bambino. Ed è pure necessario che l’individuo adulto cerchi di acquistare un’intelligenza delle necessità infantili e sappia frenare il proprio orgoglio di plasmatore. È necessaria l’autoeducazione della propria vita interiore”. Cfr., M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., p. 48. Poco più oltre aggiunge: “[...] vediamo che esiste uno stretto legame tra il lavoro manuale che si compie nella vita comune e la profonda concentrazione dello spirito” (p. 62). E, ancora, la studiosa raccomanda che assidua sia l’azione indiretta dell’educatrice nel predisporre l’ambiente, così come nel preparare il materiale didattico, senza

cui l'ambiente gioca un ruolo di rilievo nella formazione dei piccoli e, soprattutto, il fatto che il contatto con il bello - della natura, dell'arte, degli oggetti e in senso lato con tutto ciò che genera bellezza - educa i bambini al bene e al ben-essere (perché promuove uno stato d'animo sereno, volto alla ricerca dell'armonia) viene illustrato da Montessori nelle pagine de *L'autoeducazione*⁸. La sua originale proposta pedagogica, in direzione di un'educazione estetica, si propone di rendere i fanciulli sensibili alle armonie estetiche della natura e alle bellezze dell'arte⁹ in modo assai innovativo. D'altronde, i bambini hanno grandi capacità di *interpretare* la realtà attraverso i sensi: per questa ragione, oggi come allora, il nido deve poter essere un luogo capace di ampliare e dilatare le percezioni emotivo-sensoriali. Dunque, è proprio lo *spazio*, la dimensione che prefigura nuove possibilità di azioni e comportamenti, oltre a determinare la ricchezza delle percezioni e delle esperienze. A questo punto si impone un interrogativo irrisolto: quali sono le caratteristiche di uno spazio educativo funzionale e pensato per perseguire tali finalità? L'ambiente come comunità-laboratoriale pensato da Montessori, ed attualizzato nel rispetto dei principi pedagogici originari, sembra ancor oggi delineare una proposta solida, valida ed efficace. Se concordiamo nel ritenere che l'innovazione altro non è che l'evoluzione di peculiari idee - oppure una loro originale declinazione e reinterpretazione in funzione della trasformazione dell'*humus* o del know-how di un'epoca, costituendo salde radici per nuove conoscenze -, allora non si può trascurare che tutto ciò ha luogo in un contesto di segni e significati condivisi, all'interno di un canone culturale sedimentato in una memoria comune. Seguendo questa linea di principio l'idea "di progettare arredi su misura e non costruzioni standardizzate, di valorizzare le pareti, di utilizzare i manufatti dei bambini, di prevedere l'apporto dei genitori per la realizzazione di materiali per il gioco: tutto questo renderà il servizio non omologato"¹⁰. Eppure, constatata l'evidenza dell'irriducibile molteplicità delle definizioni di estetica - inerenti all'ambito della ricerca e della riflessione sull'arte, nonché all'ermeneutica delle sue strutture costitutive - appare condivisibile la posizione di Barilli secondo il quale "l'estetica sia una teoria e una pratica del

tralasciare che ogni azione deve essere accompagnata dalla costante osservazione dei comportamenti dei bambini, per poterli sostenere ed orientare quando richiesto (p. 66).

⁸ Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Milano, Garzanti 1962 (ed. or. 1916), pp. 128-130.

⁹ "Nell'ambiente esistono inesauribili fonti di godimenti estetici innanzi ai quali gli uomini passano come insensati o come bruti, cercando il godimento nelle sensazioni forti ed aspre perché sono le sole a loro accessibili". Cfr., M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica...*, op. cit., p. 27.

¹⁰ Cfr. V. Iori, *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 101.

miglioramento qualitativo dei sensi”¹¹, che rimanda alla totalità del territorio estetico e alla problematica educativa in direzione estetica. Ripercorrendo la prospettiva di Barilli e poi di Bertin¹² l’obiettivo specifico dell’educazione estetica consiste nell’educazione al gusto inteso sia come possibilità di intendere e di comporre opere artistiche, sia come possibilità del piacere derivante da oggetti di arredamento o altro, che possono arricchire di stimolazioni emotive l’esistenza quotidiana. Dal punto di vista di colui che educa, l’educazione al *bello* e al gusto, può voler dire contribuire a ri-significare la globalità della vita del soggetto-persona, in direzione di un atteggiamento esistenziale proteiforme: nella tensione verso l’arricchimento della sensibilità, dell’immaginazione e dell’intelligenza di tutti e di ciascuno. Ciò in funzione di una personale, autentica ed impegnata scelta progettuale. L’estetico, seguendo ancora le parole di Bertin, attiene alla personalità intera del soggetto e alle varie direzioni della sua esperienza: è un *problema* tanto dell’individuo quanto della collettività ed è rintracciabile in espressioni “eccezionali”, così come nella quotidianità. E quest’ultima, la costruzione della realtà quotidiana fatta di piccoli gesti e ritualità è proprio l’ambito, che viene indicato da Montessori come lo spazio d’elezione per sviluppare un’educazione estetica aderente e in sintonia con il suo approccio pedagogico. Non è inutile ricordare che per la grande pedagogista di Chiaravalle: “[...] Il concetto fondamentale per l’educazione è dunque di non divenire un ostacolo allo sviluppo del bambino. Fondamentale e difficile non è il sapere che cosa dobbiamo fare, ma il comprendere di quale presunzione, di quali stolti pregiudizi dobbiamo spogliarci per renderci atti all’educazione del bambino”¹³. Da ciò deriva che l’idea di bambino serio ed impegnato a cui ci ha introdotti Montessori, non appare più così paradossale, se è vero che la creatività e la fantasia del bambino vengono accese e sostenute dall’*occupazione*, dalla concentrazione e non di meno dalle attività manuali o di manipolazione. In anni più recenti, il medesimo basilare concetto viene ripreso da Italo Calvino. Lo scrittore sembra ricalcarne i contorni ed il senso profondo quando, durante un’intervista, afferma che la fantasia è come una gustosa marmellata: “[...], se la mangi col cucchiaino ti senti male per il troppo zucchero, se la metti in una fetta di pane è deliziosa [...]. Insomma bisogna che sia spalmata in una solida fetta di pane: se no rimane una cosa informe, su cui non si può costruire niente”¹⁴. In forma più radicale e inaspettata, nel capitolo intitolato *Visibilità* di *Lezioni americane* ripercorrendo un verso dantesco

¹¹ Cfr., R. Barilli, *Estetica, quotidianità, tecnologia*, in G.M. Bertin (a cura di), *L’educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1978, pp. 15-25.

¹² G. M. Bertin (a cura di), *L’educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

¹³ Cfr., M. Montessori, *Il bambino...*, op. cit., p. 50.

¹⁴ Dalla Prefazione di G.A. Stella a *Marcovaldo* di I. Calvino, Corriere della Sera, I grandi romanzi italiani, Milano 2003.

del *Purgatorio*, Calvino osserva: “la fantasia è un posto dove ci piove dentro”¹⁵. Per analogia, non sembra arbitrario tentare di avvicinare l’idea della fantasia così concepita - come marmellata, che necessita del sostegno di una fetta di pane, oppure come luogo ove entra l’acqua, il ché rimanda al piacere della libertà, a uno spazio non chiuso per assicurare ospitalità alla preziosa acqua -, all’ideale di una dimensione estetica intesa come esigenza primaria, proprio come viene delineata nella pedagogia montessoriana. Di qui, appare lecito domandarsi in che modo interagiscano tra loro, nella configurazione della dimensione estetica infantile, l’ambiente, la motivazione intrinseca e le dinamiche relazionali stesse. Il piacere estetico sembra essere strettamente connesso all’interiorità, ad una condizione di ordine/calma che vige nel mondo privato del bambino, permettendogli sia di sostenere o avanzare ipotesi inedite, sia di generare opzioni originali. E, parimenti, di inventare, di progettare soluzioni creative, innovative. La dimensione dell’interiorità, ovvero lo spazio interno abitato dalle urgenze e dalle esigenze più intime, definisce quella zona particolare dove: “[...] Nessuno può aiutarci a raggiungere quest’intimo isolamento che ci rende accessibile il nostro mondo più celato, più profondo, tanto misterioso, quanto ricco e pieno. Se altri ci si immischia, interrompe e perciò distrugge. Questo raccoglimento che si ottiene liberandosi dal mondo esterno, deve provenire dalla nostra stessa anima, e ciò che è intorno a noi non può influire in nessun modo fuorché con l’ordine e con la pace”¹⁶. In questo passaggio, traspare un intricato crocevia tra natura e cultura, tra mondo interno e mondo esterno. Si intravede una sorta di ricongiunzione tra due tipi di ordine affatto differenti, eppure simili: l’ordine dello spazio/ambiente esterno e l’ordine interiore che rispecchiandosi (l’uno nell’altro) sembrano portare al superamento di un eventuale possibile caos, sia esso interiore od esterno, prefigurando altresì la genesi di un ordine superiore che, in ultima istanza, si traduce in un vissuto (da ricercare, mantenere e ricreare) di benessere ed armonia.

L’osservazione al nido: alcune premesse teorico-metodologiche

Verificare il principio teoretico secondo cui l’osservazione montessoriana si delinea, al contempo, come metodologia d’indagine qualitativa, come pratica di cura, di relazione e di conoscenza - secondo l’ipotesi avanzata nel presente contributo - significa poterne dedurre le valenze e le implicazioni a partire dall’originario impianto teoretico della grande pedagogista. Operando una preliminare analisi inerente ai singoli termini, si evince che ciascuna parola (cura, relazione, conoscenza) essendo strettamente intrecciata alle altre, implica l’impegno attivo sia dell’adulto, sia del bambino, seppure in riferimento a ruoli e livelli differenti di competenza all’interno di un processo intenzionalmente educativo. Per quanto concerne la fi-

¹⁵ Cfr., I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 1993, p. 91.

¹⁶ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., pp. 61-62.

gura dell'adulto/educatore le cifre distintive dell'osservazione montessoriana risiedono nella *contestualità*, nella *partecipazione osservante*, nell'approccio/sguardo *ecologico* di ascolto e cura del bambino, cosicché l'osservazione si dà, contemporaneamente, come ascolto attivo e partecipante (ciò vale tanto per l'adulto, quanto per il bambino) all'interno della cornice di significati scontornata dall'ambiente esperienziale. L'osservazione può, dunque, essere paragonata ad un congegno critico-regolativo, ad un *habitus* mentale, a un *modus operandi* dell'educatrice. Diviene uno stile e una strategia interiorizzata che orienta il fare, il pensare e il porgersi (il porgere se stesso all'altro da sé: al nido, con soggetti molti piccoli, ciò vale soprattutto per l'adulto) nel tentativo di incontrare autenticamente il bambino e penetrare "il segreto" dell'infanzia mediante, appunto, l'osservazione, la cura, il sostegno emotivo e la comprensione dei suoi desideri. L'azione di osservare, inoltre, descrive un'attività competente, nel senso che mette in-azione, ossia "mette in circolo" un'ampia gamma di competenze distintive dell'educatrice. Quando ella osserva il suo atteggiamento partecipante si fa calmo, sereno, fiducioso, serio e non giudicante, volto cioè a promuovere nel bambino l'autovalutazione e l'autocorrezione: due importanti modalità di rappresentazione di sé in grado di far emergere esigenze e competenze interne, talvolta misconosciute dal soggetto stesso. In quest'ultimo passaggio è rintracciabile uno degli aspetti cardine dell'approccio e dell'insegnamento montessoriano: infatti l'agire intenzionale è tanto prodotto, quanto funzione di un cambiamento (nel comportamento del bambino, oppure dell'adulto) che deve originarsi nell'individuo dall'interno, *ab origine*. Secondo il magistero di Montessori, l'educatrice nell'agire "deve rimanere silenziosa (ascoltante e accogliente) e passiva (ricettiva e attendente) in un'aspettativa paziente, quasi ritraendosi per annullare la propria personalità così che lo spirito del bambino possa avere campo di espandersi liberamente"¹⁷. D'altra parte "[...] il piccolo bambino è un osservatore assai profondo, e [vede] cose che noi non avremmo immaginato che avesse potuto osservare, tanto che crediamo conveniente, quando vogliamo destare la sua attenzione, di mettergli dinanzi colori vivaci, o fargli impressione con gesti e voci alte. [...] il bambino ha una grande capacità di osservazione ed assorbe con veemenza tante immagini [...] ma anche azioni. [...] si muove per soddisfare la sua passione di osservare. Egli osserva la bocca dell'individuo adulto che parla"¹⁸.

Ritornando alla disamina dei termini oggetto della nostra analisi si evince che il concetto di *cura*, considerato dal punto di vista delle attività di pertinenza dell'adulto, rappresenta un costrutto che riveste una pluralità di significati. Secondo una prima accezione può essere considerata come pratica relativa all'accudimento personalizzato (ritagliato "su misura" rispetto a ritmi, tempi, stili

¹⁷ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1992 (ed. or. 1952), p. 261.

¹⁸ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, op. cit., pp. 45-47.

cognitivi del piccolo) non disgiunta dall'ascolto e dall'accettazione del bambino, inteso come persona competente e dotata, sin dalla nascita, di un enorme potenziale creativo. Nell'accezione di *cura sui*, invece, il termine rimanda all'idea di "cura della propria mente" che si esplica attraverso competenze inerenti all'analisi, alla riflessione sull'azione e, in senso lato, alla riflessività¹⁹. Se viene poi considerata dal punto di vista del bambino, e posta in relazione sia alle competenze che egli co-costruisce nel campo delle relazioni *possibili* nell'ambiente in cui vive, sia rispetto al suo sviluppo socio-cognitivo, la cura inerisce da un lato alla capacità di prestare attenzione durante il corso dell'azione (dalla routine consolidata alla risoluzione di un compito nuovo, sempre secondo tempi, ritmi, modalità proprie e differenti in ciascun bambino); dall'altro lato rimanda alla capacità di aver cura di sé, dell'ambiente e degli oggetti (che passa attraverso l'azione del muoversi con attenzione nello spazio all'evitare di urtare gli arredi; dal riordino dei materiali dopo un gioco al coordinarsi nell'apparecchiare), come pure degli spazi/tempi condivisi con altri (gioco organizzato o simbolico; pranzo; riposo; giochi all'aperto). Ancora, quest'ultima accezione rimanda al bisogno del bambino di uno spazio privato in cui stare solo e potersi ritirare in se stesso, in silenzio, per soddisfare l'esigenza intima e personale di riflettere sui fatti e gli eventi accaduti, oppure sulle proprie emozioni.

È così che la cura si intreccia al bisogno di *conoscere* facilitando la conoscenza di sé, degli altri e di ciò che accade in un setting di significati condivisi. Questo assunto basato su un'intuizione di Montessori, secondo la quale il bisogno di conoscere è innato nel bambino e nell'uomo, giacché definisce un bisogno tanto urgente e primario quanto il respirare, oppure il nutrirsi. Ecco che emerge la *naturalità* dell'attività esplorativa (prima con la bocca, poi con la mano) e, in seguito, dell'atteggiamento osservante quale attività primaria del bambino nella sua incessante ricerca e scoperta dei significati intrisi nella realtà circostante. L'*osservazione*, dal punto di vista dell'educatrice, rappresenta la principale via per comprendere e conoscere il bambino al nido o, meglio, ogni singolo bambino. Per tale ragione la "Casa dei bambini" individua un preciso ambiente *di cura e per la cura*, dove l'osservazione svolge il cruciale ruolo di facilitare e sostenere (accanto alla cura e alla relazione) la conoscenza. Ponendosi in posizione alternativa alle istituzioni educative la cui finalità coincide con il sorvegliare, punire o disciplinare, essa riassume in sé le caratteristiche di un efficace "ambiente per l'apprendimento", giacché risponde a due fondamentali richieste che il bambino rivolge all'adulto: a) la possibilità di conoscere in libertà e autonomia; b) l'essere amato, accolto, ascoltato e sostenuto. Di più. Come si è cercato di dimostrare, l'ambiente tende indirettamente, ma intenzionalmente, a promuovere un apprendimento per la padronanza,

¹⁹ Per un approfondimento su questo aspetto si rimanda ai testi citati nella nota n. 1 del presente saggio.

ossia basato su competenze durature. Nello specifico caso della realtà educativa del nido, si tratta innanzitutto di sviluppare nel bambino quelle abilità che oggi, nel quadro della *società della conoscenza*, vengono definite “competenze per la vita”²⁰ tra cui la competenza comunicativa e quella prosociale.

Modalità osservativa e trascrizione dell'osservazione

La modalità di osservazione che si è scelto di adottare, e la conseguente trascrizione dei dati, fanno stretto riferimento all'*osservazione narrativa*. In estrema sintesi, questo tipo di metodologia permette di individuare sia unità o sequenze significative di eventi, sia di raccogliere con sufficiente dettaglio i dati osservati e trascritti al fine di procedere alla ri-costruzione del/i significato/i attribuibili al contesto educativo. Le differenti sequenze collegate tra loro costituiscono, quindi, la trama dei significati all'interno della narrazione stessa, che mostra quali siano i processi di co-costruzione e di conoscenza condivisa nel quadro della realtà quotidiana. Secondo l'accezione bruneriana, l'interpretazione narrativa della realtà permette di ricostruire il significato di un evento²¹ cosicché si può affermare, che il pensiero narrativo (il quale ha lo scopo di organizzare, interpretare e comunicare l'esperienza in forma narrativa) si presenta come alternativo al pensiero logico

²⁰ Le *life skills* vengono considerate dall'Organizzazione mondiale della Sanità, dall'UNESCO e dall' UNICEF alla stregua di obiettivi fondamentali dell'educazione, poiché individuano quelle abilità essenziali che - nel contesto delle società complesse, del *rischio* e della *conoscenza* - permettono ad un individuo di sviluppare un approccio alla vita di tipo partecipativo ed attivo. Tra queste si annoverano, a titolo puramente esemplificativo, la coscienza di sé e di riconoscere le proprie caratteristiche, nonché abilità autovalutative; capacità ludiche; l'imparare a gestire lo stress, le ansie e le proprie emozioni; capacità decisionali e di leadership tenendo conto dei dati di realtà; la capacità di saper fare ricerca/ricerche e “imparare ad imparare”; il pensiero creativo; il pensiero critico e sistematico (contestuale); la capacità di concentrazione e di risoluzione dei problemi; la capacità di costruire team e relazioni significative; il saper collaborare con gli altri; la riflessività e le capacità empatiche.

²¹ Per un approfondimento sul pensiero narrativo si rimanda a: J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1990; trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992; Id., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1996; trad. it., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997; Id., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari, 2002. Sull'osservazione in campo educativo e sulle pratiche educative nel contesto del nido si vedano, in particolare: S. Isaacs, *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1985; L. Camaioni, F. Simion (a cura di), *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1990; G. Boncori, *Guida all'osservazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994; AA.VV., *Il posto dell'infanzia. L'esperienza educativa dentro il nido*, Juvenilia, Bergamo 1994; S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998; E. Becchi, A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione: la qualità negoziata*, Regione Emilia Romagna, Junior, Bergamo 2002; S. Mantovani (a cura di), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano 2003; A.M. Fontaine, *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, Erès, Paris 2008.

scientifico o paradigmatico. Il pensiero della narrazione nel descrivere la vita e il suo svolgersi, all'interno del servizio educativo - colto mediante l'atteggiamento dell'*erleben*, il conoscere e l'esperire -, tende a restituire tutto uno spaccato di realtà, ossia un intero universo di significati condivisi talvolta espliciti, talaltra in parte impliciti. Tale universo prende corpo attraverso la scrittura di esperienze per essere ermeneuticamente compreso e, parimenti, per facilitare la riflessione sull'azione. Da questo punto di vista - si pensi, per esempio, alla palese connessione fra le due parole osservare e teorizzare -, se si parte dall'assunto che l'atto del teorizzare è spesso indissolubile dall'azione di osservare vi è un'adesione di significato rintracciabile nella stessa origine etimologica dei suddetti termini. Come è noto, tra i significati del verbo greco *theorein* si annoverano l'osservare, il contemplare e il guardare con attenzione, pertanto emerge con evidenza il rischio implicito nel quale si può incorrere se si teorizza prima di aver dedicato il giusto tempo al momento dell'osservazione/osservare (dal latino *observare*), ovvero al tempo di provare, sentire, sperimentare ed esperire. A sua volta il verbo *observare* rimanda a un processo dinamico dal duplice orientamento: infatti l'azione dell'osservare, il volgere l'attenzione avanti a sé verso qualcosa di esterno, non è disgiunto dal rivolgere l'attenzione contemporaneamente verso l'interno, o il sé, in un movimento di autoosservazione che tiene conto del vissuto emozionale dell'osservatore (secondo l'interpretazione psicoanalitica gli oggetti esterni possono essere percepiti oppure osservati, soltanto tramite il filtro dei propri corrispondenti oggetti interni ed internalizzati, attraverso un processo di identificazione regressiva). Lo sguardo ermeneutico-interpretativo assume, nel quadro epistemico tracciato, una processualità che vede il momento della teoria alternarsi a quello della validazione nella prassi poi, dopo essere stato superato a sua volta, permette di ritornare al livello della teorizzazione e di lì, può ricominciare il processo ricorsivo della problematizzazione. Basicamente, nell'osservazione montessoriana si può affermare che l'educatrice adotta la strategia dell'osservare per agire e dell'agire osservando. In breve, ciò che si vuole sottolineare è che le pratiche di cura svolte dall'educatrice, non sono mai disgiunte da una complementare riflessione sull'azione: in quanto quest'ultima consente l'instaurarsi di un movimento dialettico, di ricomposizione tra il momento dell'osservazione (e dell'analisi) e quello della pratica (cura), ovvero il tempo dell'azione educativa nel suo insieme. Ne consegue che la professionalità dell'educatrice si esplica pienamente nella messa in atto, e in circolo, di specifiche competenze professionali e umane ineludibili, per poter progettare e gestire l'intervento. Peraltro all'educatrice risulta *naturale* saper conciliare il "contagio empatico" con la "giusta distanza" mantenuta grazie alla capacità di riflettere sull'azione stessa.

Di qui, il principio narrativo - inteso nella sua pluralità semantica di narrazione personale, condivisa e collettiva - non si esaurisce nel semplice racconto, quale esito del raccontare, poiché implica una preliminare riflessione, rielaborazione, ri-

costruzione ed interpretazione personale di eventi o fatti e, in parallelo, dei vissuti e delle esperienze: secondo un procedere che nel suo darsi si fa critico. Il pensiero diviene critico e radicale, nel senso di aperto alla libera ricerca tanto argomentativa e dialettica quanto problematica e sempre provvisoria, sebbene all'interno di una teoreticità che lo colloca in una posizione "meta". Cioè a dire in una condizione tesa a mettere in dubbio certezze, a riaprire piste ulteriori e possibili, sottraendosi al rischio sia del normale (della norma che tende a normalizzare²², uniformare, omologare), sia del consueto (l'abitudinario, il convergente). In questo processo, il pensiero avanza in modo trasversale, decostruttivo, re-interpretativo, tendenzialmente *radicale* ragion per cui diviene un pensare autentico, che "mantiene l'atto del pensiero riflessivo nella Libertà e nella Tensione che lo hanno promosso e lo innervano"²³.

Le osservazioni, di cui vengono riportati ampi stralci, sono state effettuate nel corso dell'anno 2009 nel nido *La Casa del cedro*²⁴. Le trascrizioni di tipo narrativo hanno lo scopo di elaborare fatti ed eventi rilevati nella loro successione cronologica, ma restituiti nel resoconto osservativo seguendo una narrazione per aree tematiche: più nello specifico, nell'economia del presente saggio, si riportano principalmente i passaggi inerenti alla funzione educativa dell'ambiente (nella sua declinazione socio-relazionale e spazio-temporale).

L'attenzione si è focalizzata soprattutto su comportamenti e atteggiamenti, momenti e situazioni in cui i bambini hanno dimostrato l'acquisizione, oppure il con-

²² Cfr. M. Foucault, *La "governamentalità"*, in "aut aut", 167-168, 1978, pp. 12-29. A questo proposito, giacché il presente contributo descrive il ruolo dell'osservazione nella vita quotidiana vissuta al nido (ossia un'agenzia/istituzione intenzionalmente educativa), non appare superfluo ricordare i classici studi di Michel Foucault sulle istituzioni. Si pensi a quelli inerenti al potere di normalizzazione da un lato, e dall'altro a quelli sui meccanismi di formazione/produzione del sapere nella società moderna, da parte delle istituzioni governative e socio-educative. Si rimanda, in particolare, al volume intitolato *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Parigi 1975, trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976, nel quale Foucault affronta la tematica delle sovrastrutture, oltre a ricostruire la genesi delle varie forme di disciplina e di *disciplinamento* del corpo dei singoli, sottolineando come non sia esclusivo appannaggio delle istituzioni restrittivo-penitenziarie, bensì venga praticato e reiterato persino nelle istituzioni educativo-formative rivolte all'infanzia. Id., *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, a cura di L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton, The University of Massachusetts Press, Amherst 1988; trad. it. *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri, Torino 1988. Si veda inoltre: N. Rose, *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*, Free Association Books, London-New York 1989.

²³ F. Cambi, *Struttura e funzione della forma-saggio: itinerari novecenteschi*, in "Studi sulla Formazione", III, 2000, I, pp. 21-24.

²⁴ Nido aziendale gestito dal CNM di Roma. Le osservazioni sono state rese possibili grazie alla preziosa collaborazione di tutto il personale docente e non docente del nido, delle famiglie dei bambini e, in particolare, della Coordinatrice responsabile del CNM Laura Franceschini alla quale va un grato, profondo ringraziamento.

solidamento di competenze personali. Nella descrizione si è dunque cercato di restituire un ampio quadro della realtà osservata, come se essa fosse stata fissata e impaginata sulla carta attraverso uno scatto fotografico, ma in una sorta di *istantanea* il più possibile rappresentativa rispetto ai contenuti, alle pratiche di cura e ai giochi/attività svolti durante la giornata osservata. L'osservazione è stata condotta nella sezione "grandi" del nido (20 bambini: 13 maschi e 7 femmine di età compresa tra i 18 e i 20 mesi) e le riflessioni che vengono avanzate sono il risultato di ulteriori, ripetute osservazioni nella stessa sezione, nonché di colloqui informativi condivisi con le educatrici. Queste ultime sono state informate dalla loro coordinatrice circa la presenza dell'osservatrice, oltre che sulla natura e la finalità del lavoro di osservazione che si andava producendo e che le rendeva *oggetto/soggetto* di attenzione. Si è cercato di evitare il più possibile, che la presenza dell'osservatrice - chi scrive - fosse vissuta come intrusiva o, addirittura, come controllore e/o giudicante. Allo stesso tempo, sono state proprio le educatrici a presentare ai bambini l'osservatrice. Quest'ultima ha adottato l'atteggiamento dell'osservatore partecipante così, pur muovendosi all'interno degli spazi del nido, ha prestato la massima attenzione, affinché il normale svolgimento delle attività non venisse turbato. Peraltro non ha incoraggiato, ma neppure evitato se richiesto esplicitamente, l'interazione ed il contatto comunicativo (verbale o non verbale) con i bambini, fermo restando che l'obiettivo principale consisteva nel registrare i *dati* di realtà con carta e penna (oltre che con un piccolo registratore), mantenendosi dichiaratamente ai margini del campo socio-relazionale delineato durante le attività didattiche quotidiane. Nel lavoro di redazione di ciascun resoconto osservativo si è proceduto alternando le descrizioni alle considerazioni, e ancorando le riflessioni o i commenti alle descrizioni dei fatti. L'intenzione di fondo che ha guidato tali scelte consiste nel restituire una descrizione e, insieme, una congruente riflessione/argomentazione che sia il più possibile coerente e puntuale, rispetto alle situazioni di vita osservate.

L'osservazione al nido: analisi e riflessioni sui processi di costruzione del significato a partire dal *diario* di una giornata

L'osservazione²⁵ è stata effettuata nell'arco dell'intera giornata di apertura del servizio: dall'accoglienza al mattino all'uscita nel tardo pomeriggio. Le educatrici presenti sono Andrea, Laura, Manuela, Silvia. Ciascuna è "responsabile" di un piccolo-gruppo di bambini (secondo una suddivisione per gruppi adottata dalle educa-

²⁵ Le osservazioni sul campo fanno parte delle attività del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'educazione "G. M. Bertin" di Bologna, composto da E. Cocever, M. Gallerani, T. Pironi (con la collaborazione del CNM di Roma) impegnato in un'indagine qualitativa su: *L'alleanza educativa tra famiglie e servizi per l'infanzia* nell'ambito del Progetto *Infanzie e famiglie, come snodi di criticità e risorse socio-educative*.

trici stesse, al fine di seguire meglio i singoli bambini), seppure condivide con le colleghe la corresponsabilità nei confronti di tutti quanti.

I bambini che compongono la sezione “grandi” sono 20 (ne sono presenti 15. I bambini maschi sono più numerosi delle bambine. L’età per l’ingresso in questa sezione va dai 16-18 mesi in poi, a seconda del grado di sviluppo raggiunto dal singolo bambino). L’orario di entrata al nido è assai flessibile, di norma, fino alle ore 9.30 seppure, in casi particolari, può essere negoziato tra le famiglie e le educatrici. Le educatrici presenti al momento dell’accoglienza sono Silvia e Manuela; Laura arriva in un secondo momento e, in seguito, prende servizio anche Andrea.

a) *Il contesto, gli spazi e l’ambiente*

L’intera struttura-nido è molto accogliente, luminosa, confortevole e, soprattutto, caratterizzata da un clima relazionale caldo e tranquillo. Arredata con gusto moderno e assai funzionale presenta colori alle pareti e negli arredi talvolta vivaci (per esempio una parete verde chiaro; poltroncine rosso-arancione nell’ingresso principale; una parete azzurro-turchese nell’angolo lettura, con uno specchio sagomato “a misura di bambino” ed una grande poltrona rossa nella zona lettura; seggioline turchesi e in vimini) che contribuiscono a creare una sensazione di complessiva armonia: una bellezza che non distrae, non è ridondante o intrusiva ma, anzi, denota grande cura in funzione di un “ambiente ecologico” esteticamente bello, declinato al ben-essere sia dei bambini, sia degli adulti (sono presenti anche materiali di studio e di ricerca per le educatrici in apposite librerie). Quest’ultima considerazione trova fondamento su precisi presupposti e motivazioni preliminari: oltre alla cura per un ambiente esteticamente *bello* e attrezzato (con pertinente materiale didattico, presente tra l’altro in abbondanza) in cui è piacevole trascorrere la quotidianità, si può osservare che i ritmi, i tempi di ogni azione compiuta dagli adulti (e per riflesso, ciò è stato osservato anche nella maggior parte dei bambini) appare sempre - limitatamente alle osservazioni - distesa, calma, tranquilla; mai ambigua, oppure dettata dalla fretta o dall’urgenza non detta. La cura per l’aspetto estetico coniugata all’armonia nei gesti quotidiani, nei movimenti e comportamenti degli adulti contribuiscono a creare un ambiente tranquillo e, al contempo, assai ricco di proposte interessanti, in linea con i principi pedagogici montessoriani.

La sezione dei bambini-grandi è posta al pianterreno della struttura: una palazzina d’epoca situata in una via principale, modernamente ristrutturata, con ampio giardino antistante attrezzato con macrostrutture di legno. Essendo collocata alla destra del corridoio di entrata, vi si accede aprendo una porta scorrevole e scendendo alcuni gradini, ma prima è necessario cambiarsi le scarpe e riporle in appositi armadietti nell’entrata. Costituita da un ampio ambiente centrale, con caldo parquet, è arredata in modo sobrio e funzionale (affinché tutto abbia una sua precisa collocazione: gli scaffali ospitano i materiali che vengono riposti dopo l’uso/gioco; lasciando lo spazio libero per il movimento) ed “attrezzata” con materiale ludico-didattico oltre che da specifici centri di interesse, ben armonizzati tra loro. In par-

ticolare, si distinguono: a) a destra dell'entrata, vi è l'angolo delle costruzioni (un angolo frequentato durante la giornata soprattutto dai bambini maschi, ma da bambini di entrambi i generi prima del pranzo, ossia quando le educatrici in attesa del pasto propongono a tutti, preferibilmente, questo tipo di attività. Oppure dirottano i bambini verso l'angolo della lettura per impegnarli solo per il poco tempo dell'attesa, dell'ausiliaria col carrello vivande); b) in fondo alla stanza è collocato l'angolo della lettura, con un'ampia libreria, uno specchio e i cuscini. I bambini si dispongono, di volta in volta - a seconda della lettura proposta dall'educatrice - in fila, seduti di fronte alla parete, oppure con le spalle alla parete o, ancora, in cerchio attorno all'educatrice che legge; c) l'angolo simbolico, accanto all'angolo delle costruzioni suddiviso in un angolo cucina (frequentato sia da maschi che da femmine); e un angolo delle bambole; d) 2 angoli cognitivo-linguistici: uno posto di fronte all'altro, supportati da scaffali/mensole che contengono, nelle zone basse più accessibili, i materiali più frequentemente utilizzati dai bambini (incastrati di vario tipo, in filamenti e altri giochi) e in quelli alti le scatole dei giochi cognitivi (tipo: associazioni di immagini; domino; accoppiamenti più o meno complessi). Va sottolineato che ogni angolo tende a creare e mantenere una continuità sia spaziale, sia esperienziale rispetto all'ambiente/clima delle sezioni frequentate in precedenza dai bambini, ovvero le sezioni dei "piccoli" e dei "medi" (per esempio, vengono riproposti angoli analoghi: l'angolo simbolico: cucina e bambole; oppure lettura, ma con materiali differenti e più adeguati all'età: come del resto accade per gli *infilamenti* e gli incastrati. Inoltre, sono presenti giocattoli per così dire "simili" come, per esempio, gli animalotti della fattoria; e) un angolo con parete attrezzata e tavolo ribaltabile che funge da scrivania per gli adulti (le scaffalature fungono da minibiblioteca ospitando libri di pedagogia e didattica; qui c'è anche il calendario e l'elenco delle presenze); e) La sala-grande centrale permette l'accesso a tutti gli altri ambienti (con i quali è comunicante), in particolare con:

- l'atelier, zona ben attrezzata e deputata alle attività di travaso e di manualità fine o ritaglio; di manipolazione e giochi con l'acqua; ci sono poi i giochi di luce da fare con il campo luminoso;
- il giardino d'inverno che si configura tanto come laboratorio di sperimentazione (grazie all'uso di una grande varietà di materiale strutturato o di recupero), quanto come spazio/atelier per la pittura (ci sono due cavalletti con i fogli per disegno/pittura, i colori, i pennelli e i lavandini con acqua); è uno spazio utile per la cura delle piante in vaso e per gli esperimenti naturali (ci sono piccoli annaffiatoi);
- la stanza del sonno/riposo polifunzionale, perché non ci sono lettini, bensì utili materassini ripiegabili e distesi solo durante la pausa sonno. Durante la giornata lo spazio è libero e attrezzato per essere utilizzato come stanza dei travestimenti, o per il gioco della pista con le macchinine; c'è anche la casa delle bambole e tutte le attività possono essere svolte contemporaneamente, purché i bambini scelgano/condividano un determinato spazio insieme agli altri;

- l'antibagno e il bagno che presenta un'ampia armadiatura contenente i cassetti personali/individuali di ciascun bambino, contrassegnati da un simbolo-unico per ogni bambino (con gli oggetti per il sonno e l'igiene personale) e raggiungibile a braccio o salendo su di un basso sgabello plastico. Il bagno è dotato di ampio fasciatoio con scaletta (i bambini vi accedono/salgono da soli), un lavabo ad altezza di adulto, e alcuni lavabi ad altezza di bambino, piccoli water, una panchina su cui aspettare il proprio turno durante il lavaggio delle mani o dei denti;

- il giardino, ben "arredato/attrezzato" e polifunzionale: la parte in prossimità dell'entrata e della sala-grande è pavimentata, perciò i bambini possono muoversi e giocare con i tricicli: è una zona, tra l'altro, circoscritta da un muretto, perciò chi si dedica a queste attività-giochi di movimento e d'azione, non interferisce con le altre attività che si svolgono nel resto dello spazio come, per esempio, attività che richiedono maggior silenzio, attenzione, concentrazione tra cui l'osservazione degli animalotti, delle foglie degli alberi, dei fiori-frutti degli alberi, o di quegli elementi della natura che, di volta in volta, sollecitano la curiosità dei bambini. Queste ultime attività vengono svolte liberamente o con l'aiuto, se richiesto, dell'educatrice che può proporre di utilizzare appositi contenitori con coperchi e lenti di ingrandimento per poter "studiare", osservare meglio i singoli particolari individuabili nei soggetti. Va sottolineato che le piante, gli alberi, le lumache e i piccoli insetti (questi ultimi circoscritti in piccole zone "controllate" dalle educatrici) vengono coinvolti dai bambini, senza alcun timore e con molta curiosità, diventando parte integrante dei loro giochi svolti all'esterno. A volte l'osservazione del percorso fatto da un piccolo insetto richiede ai bambini molti minuti di silenziosa attenzione, infatti parlano a voce più bassa, meno frequentemente cercano di infastidire gli insetti o li schiacciano (in molti bambini il senso della morale è già spiccato). Il restante giardino, su più livelli, è tenuto a prato, con alberi ad alto fusto, un cedro, un arancio, siepi e aiuole. Sono presenti macrostrutture in legno per favorire e sostenere lo sviluppo motorio (uno scivolo; una grande rete per arrampicarsi e alcune funi libere; un grosso tunnel-cilindro di legno cavo e una casetta che permette di entrare/uscire o restare in disparte, soli con se stessi e impegnati in qualche gioco solitario, o in piccolo gruppo). Ci sono poi panchine in legno su cui i bambini sostano per conversare con i compagni o con le educatrici, oppure per ascoltare/condividere le storie/narrazioni raccontate da bambini e da educatrici; o per riposarsi prima di riprendere il gioco. Vi è inoltre un interessante xilofono verticale, in ferro e legno, che può essere usato dai bambini in vari modi, come si vedrà in seguito.

b) La cura dell'ambiente

Sala-grande centrale: a sinistra della porta d'ingresso c'è una grande scaffalatura contenente una grande varietà di materiali per attività a tavolino come incastri, puzzle, tombole tutti a disposizione dei bambini; davanti ci sono, quindi, due tavoli con sedie e un altro mobile con sportelli, contenente altri materiali non a portata

dei bambini; si vedono poi l'accesso all'atelier e all'antibagno. Invece, sulla destra, seguendo la parete lunga, c'è un tappeto sul quale si può giocare con le costruzioni; la porta-finestra per uscire in giardino; c'è poi l'angolo simbolico vicino all'accesso al giardino d'inverno e, in fondo alla stanza, un grande tappeto, una poltrona per adulto, alcuni specchi appesi alla parete di fondo e, a lato, uno scaffale contenente libri e diversi tipi di illustrazioni, tutti a portata di bambino. Di fronte alla porta che conduce al giardino d'inverno c'è la porta della stanza del sonno e, accanto, la scrivania e lo scaffale per le educatrici. Il giardino d'inverno è uno spazio polifunzionale dedicato ad attività di esplorazione e manipolazione sensoriale. Montaggio e smontaggio, gioco di infilamenti e creazione di strutture immaginarie con tubi corrugati, con fili, tubi di gomma, pezzi di cannucce (gli infilamenti si effettuano su strutture di legno con buchi in cui infilare i fili/bastoncini, mentre i tubi, a volte, servono ai bambini anche per produrre suoni soffiandovi dentro, oppure per farvi passare attraverso i tappi, sassi, legnetti, nocciole, pezzi di corteccia, semi di vario tipo). Vi è un angolo per la pittura su cavalletto e uno per la realizzazione di oggetti con la pasta di sale. Durante il pranzo però diventa la sala-pranzo per un gruppo di bambini.

Atelier: vi è un tavolo centrale con piccole seggiole e una capiente scaffalatura a giorno con vasi-contenitore in cui sono conservati materiali ed alimenti (farine di vario tipo, legumi, fette biscottate ecc.) e strumenti vari, utili per i travasi, ma anche per grattugiare, per setacciare, separare e filtrare. In un angolo della stanza si trova il piano luminoso e i materiali utili per visualizzare le trasparenze colorate. In un altro angolo della stanza si trova un lavabo lungo ad altezza di bambino, in cui si organizzano giochi con l'acqua: è presente anche un tavolo con la bambola e tutto l'occorrente per lavarla/asciugarla.

Dall'osservazione emerge, che lo spazio così attrezzato permette non solo ai bambini una facile fruizione di tutti i materiali disponibili, ma anche la possibilità di decidere in modo autonomo quale attività svolgere e a cui dedicarsi, da solo, in coppia o in piccolo gruppo. L'attività del disegno/pittura – nelle giornate osservate – si è svolta individualmente, ma a fianco di un compagno.

L'osservazione degli spazi (e il loro uso) permette di rilevare come gli angoli specifici, gli arredi e i materiali didattici vengano fruiti in modo del tutto autonomo, ordinato e fluido; arredi e materiali risultano funzionali e permettono che ogni azione/intervento sia connotato da intenzionalità e non sia per nulla casuale. L'attenta regia delle educatrici e del personale ausiliario appare costante, eppure non intrusiva. Le educatrici si accordano sulle attività da proporre e sulla scansione dei tempi già prima dell'entrata dei bambini al nido, perciò nei diversi momenti della giornata è possibile vedere che con poche parole, o semplici sguardi d'intesa, si coordinano in perfetta sintonia e prendono le decisioni sul da farsi: esito, probabilmente, di un buon affiatamento e di collaborazione reciproca, sebbene ciascuna sia responsabile per un piccolo-gruppo. Da quanto è stato possibile rilevare i piccoli-gruppi dei

bambini vengono formati: sulla base di alcuni criteri tra cui l'età eterogenea e la differenza di genere, affinché possa realizzarsi una reale coeducazione in tutti i momenti del nido. Inoltre, i gruppi rimangono per lo più costanti, seppure siano flessibili e aperti ad accogliere possibili nuove entrate di bambini/e, oppure uscite di qualcuno di essi dal nido. Le assenze per malattia - dei bambini, oppure delle educatrici - impongono una redistribuzione dei compiti degli adulti, benché si cerchi di assicurare il più possibile la stabilità dei ritmi, dei tempi, delle routines quotidiane del grande-gruppo, al fine di garantire quella regolarità, che infonde fiducia e sicurezza nei bambini.

c) L'intervento dell'adulto/educatrice

Si osserva che l'intervento delle educatrici nella fruizione di spazi e materiali è sostanzialmente di natura facilitante. Tende a favorire una fruizione più agevole e adeguata del materiale da parte dei bambini, soprattutto nel caso in cui un bambino/a svolga per la prima volta un compito nuovo (es. attività di atelier come travasi, o setaccio/separazione di semi; o sul campo luminoso), oppure può ricordare a un bambino/a come si procede, se quest'ultimo/a non ricorda più come si fa un gioco, essendo passato tanto tempo dall'ultima volta in cui si è cimentato nell'operazione/attività (per esempio, il ritaglio di precisione, su porzioni sempre più piccole di carta). L'educatrice fornisce ulteriori spiegazioni soprattutto se le viene richiesto, o quando i bambini si trovano di fronte a una situazione inedita, che non sanno gestire da soli.

Durante l'attività della lettura, invece, l'educatrice sceglie insieme ai bambini il libro da leggere (i bambini conoscono già un po' tutti i libri, così sanno cosa scegliere) e quale modalità adottare anche in base alla tipologia di libro scelto: ci sono libri con parole e figure, ma anche libri con sole immagini/tavole illustrate molto colorate, grandi, senza parole, da porre sul pavimento in sequenza accompagnandole con il commento vocale narrato/mimato.

Nello spazio atelier l'educatrice compie una costante regia sullo svolgimento dei lavori. Attraverso un'attenzione individualizzata tende a valorizzare il lavoro di ciascun bambino incoraggiandolo, accompagnandolo, oppure illustrando i vari passaggi da seguire nello svolgimento delle attività. Spiega verbalmente come procedere, senza sostituirsi al bambino e alla sua curiosità, oppure fornisce chiarimenti, suggerimenti e indizi che permettono al bambino di trovare in modo autonomo una soluzione produttiva ed efficace.

L'educatrice si preoccupa che ogni spazio sia sempre perfettamente predisposto per poter svolgere tutte le attività offerte e previste. I bambini sanno che devono riporre i materiali/giocattoli, e di norma ciò accade, ma nel caso in cui ciò avvenga in modo un po' approssimativo l'educatrice-regista con discrezione ricompone e ripristina il setting. Inoltre, quando si esce in giardino ogni educatrice svolge un compito preciso: chi segue i bambini sui tricicli, chi i bambini sullo scivolo, chi prepara il vassoio con i bicchieri e le brocche dell'acqua in modo che ogni bambi-

no possa servirsi autonomamente secondo necessità. Infatti, all'esterno della porta-finestra (sala-grande) che consente l'accesso al giardino, l'educatrice pone un tavolino su cui poggia un vassoio per l'acqua (con molti piccoli bicchieri in vetro e piccole caraffe dell'acqua). Questo particolare non è irrilevante, perché quando i bambini sono all'esterno e hanno sete possono servirsi da soli e direttamente, senza rientrare. Alcuni bambini che hanno sete, prima di bere talvolta informano l'educatrice, che li accompagna e versa l'acqua dalla brocca principale nelle brocche piccole, così i bambini possono, a loro volta, servirsi da soli; altri sono del tutto autonomi. Si può riscontrare una notevole abilità sviluppata dai bambini nel versare l'acqua con precisione, anche se la caraffa è piena e un po' pesante: precisione e cura nel versare (senza fuoriuscite di liquido) e nessuna frettolosità, neppure nel momento di riporre il bicchiere, prima di riprendere l'attività di gioco. Grande attenzione anche nel non urtare malamente il tavolo o le singole stoviglie. Sembra (nel senso che questo momento è stato osservato più volte, nell'arco di tempo trascorso in giardino, ed essendo estate i bambini hanno bevuto spesso) che ciascun bambino sia abituato a servirsi da solo, e soltanto per sé, ovvero non si propone di versare l'acqua anche ai/alle compagni/e vicini, forse, proprio per far sì che tutti acquisiscano l'abilità di base. Nessun bicchiere è caduto durante l'osservazione e nessun gioco veniva svolto tanto vicino agli oggetti in vetro, da risultare a rischio-incidente. Prima di rientrare stabilmente nella sala, i bambini chiedono il permesso all'educatrice, per evitare un caotico via-vai fuori-dentro, così le educatrici preferiscono farli rientrare tutti assieme o per piccolo-gruppo, anche per seguire i bambini a distanza, nel cambio delle scarpe (differenziate per esterno e per interno).

Nell'arco della giornata le ausiliarie entrano nella sezione in diversi momenti, per prendersi cura dell'ambiente (per esempio, preparano tutto l'occorrente utile per svolgere l'attività del taglio della frutta; portano i carrelli con i pasti, o procedono al cambio degli asciugamani in bagno) con grande familiarità e professionalità. La loro discrezione è tale che a volte non le si percepisce neppure nella stanza: sono silenziose e precise, non intrusive e rappresentano un aiuto prezioso, perfettamente in sintonia con il lavoro svolto dalle educatrici. Notevole è l'intesa tra personale docente e non docente frutto, probabilmente, di una condivisione, in termini progettuali, di obiettivi e finalità comuni.

d) Il linguaggio dell'adulto

Le educatrici, a seconda della personalità e del proprio carattere, parlano di più o di meno con i bambini. Alcune, come Laura, parlano molto e descrivono, fanno domande, chiedono spiegazioni sempre partendo dai discorsi e dalle curiosità dei bambini. Altre, come Andrea (che è straniera ma parla molto bene italiano), parlano un po' meno, preferendo utilizzare di più e in modo molto efficace il linguaggio non-verbale (sguardo, sorriso, cenni con lo sguardo e con il capo...) per sostenere i bambini in caso di bisogno. La vicinanza, il sostegno dell'educatrice è costante e

percepibile in ogni momento dal bambino. E' una presenza discreta che c'è ogni qualvolta accade di volere un conforto emotivo, un abbraccio, o quando succede un piccolo incidente con il triciclo (allora interviene per consolare, incoraggiare, o per disinfettare) o anche semplicemente per aiutare a soffiare il naso quando, in giardino, il bambino non trova il proprio fazzoletto. Seduta in sezione, al tavolo vicino a qualche bambino a cui dà suggerimenti se richiesti, accompagna gli altri bambini con lo sguardo, con cenni, con frasi di incoraggiamento: interviene, soltanto se necessario (in un bisticcio; in momenti di difficoltà o di pianto dei bambini, e nei piccoli incidenti), perciò tende a sostenere e a rendere autonomo il bambino, senza mai sostituirsi a lui. Si registra una maggiore verbalizzazione, soprattutto durante le seguenti attività: il taglio della frutta; il pranzo; i travasi; la pittura; i giochi di travestimento (in cui spesso le educatrici vengono coinvolte dai bambini: come nel caso di Silvia che viene invitata a muovere un grande foulard perché nella finzione dei bambini rappresenta il mare, mentre loro sono travestiti da pirati con cinture, spade e mantelli). L'educatrice talvolta invita i bambini ad esplorare l'ambiente (interno o esterno) o a fare un uso sempre più autonomo dello spazio; inoltre li sollecita, quando necessario, a riordinare e a ripulire una volta terminate le attività intraprese.

e) Il linguaggio del bambino

I bambini utilizzano molto il linguaggio non-verbale, quando sintonizzano reciprocamente i loro movimenti/azioni, durante il gioco (anche senza parlare o parlando poco). Utilizzano un linguaggio semplice, piano e in taluni casi assai ricco ed articolato, per esempio An. (bambina 3 anni), o M.A (bambino 3 anni), seppure con notevoli differenze legate all'età, al grado di sviluppo, al modo di *essere*. Parlano tra loro, soprattutto, quando sono impegnati in giochi all'aperto, con il loro gruppo di amici, oppure al chiuso, se giocano con le macchinine, o con le costruzioni; quando sono impegnati in giochi simbolici (cucinare; fare i genitori con le bambole) o durante i travestimenti. Questi ultimi possono essere svolti individualmente, per esempio, con il supporto della casa delle bambole o in piccolo-gruppo. Naturalmente si parla molto anche durante l'ascolto/lettura. Anche i momenti legati al pasto o all'igiene personale sono accompagnati da racconti e molte parole.

Va rilevato che quasi tutti i bambini utilizzano normalmente parole come "grazie, prego, per favore", "posso fare/avere/andare..." come esito sia dell'educazione familiare, sia del nido che ha la prerogativa di sollecitare questo tipo di approccio, nonché di rispetto nei confronti di sé e dell'altro da sé. Anche il tono della voce tra i bambini, anche quando è più alto, non è mai "urlato" (eccetto nel momento dei capricci, pochi peraltro quelli osservati).

f) L'attività del bambino

Dopo l'entrata al nido, il cambio di scarpe e i saluti al proprio genitore, i bambini si distribuiscono nello spazio della sala-grande per la maggior parte del tempo, in

piccoli gruppi, più di rado singolarmente. Due bambini, poi divenuti tre, giocano con gli incastrati montessoriani, altri a fare gli accoppiamenti di figure, ma sempre alla presenza di un'educatrice di riferimento. Altri (5 femmine e 2 maschi) sono seduti al tavolo della "cucina", giocano nell'angolo simbolico e parlano molto tra loro: "adesso si apparecchia..." e "che tipo di pasta si fa?". Una bambina vuole imboccare un'amica. Nel momento della *lettura*, l'attività viene proposta da Laura a 3 bambine e a 1 bambino, a cui si aggiungono nel corso della lettura, altri bambini per un totale di 8. Tale situazione di gioco/ascolto piace molto ai bambini, che seduti di fronte a Laura, la seguono con interesse (lei pone in sequenza le figure della storia davanti a sé, sul pavimento e racconta con enfasi, mentre i bambini di fronte a lei ascoltano), divertiti e spesso ripetono in coro frasi o parole significative, oppure ripetono i gesti mimati dall'educatrice. La favola è quella de: "I tre capretti" e ai bambini piace molto ripetere brevi parti della frase (per esempio: "e ci penso io..."; "tutti i capretti!"), ma soprattutto la parte finale della frase pronunciata, come a volerla sottolineare per ricordarla meglio, o per essere protagonisti attivi nel raccontarla insieme all'educatrice. An. è molto attenta e coinvolta, ripete tante parole e primeggia facendo da traino per i compagni, nel coro delle parole-ripetute. Al termine, i bambini chiedono di poter ascoltare un'altra storia "Il brutto anatroccolo", ora i bambini si siedono attorno a lei in semicerchio e oltre ad ascoltare, parlano di più e più liberamente ricordando una gita fatta in una fattoria, dove oltre agli anatroccoli c'era anche un pavone "con la coda lunga". Sembra però che la loro concentrazione sia ormai diminuita.

Interessante notare come i bambini possano partecipare all'attività, ma se si stancano o decidono di cambiare centro di interesse possono farlo, spostandosi - in tutta autonomia - senza chiedere il permesso all'educatrice.

Nelle attività svolte in atelier una bambina di quasi 3 anni chiede all'educatrice Manuela il materiale per poter ritagliare. La scatola è posta in alto, su di uno scaffale, l'educatrice la prende e la porge alla bambina, che comincia a ritagliare le forme rettangolari di carta lungo una linea nera, che le suddivide esattamente a metà. Il gioco/attività consiste nel ritagliare forme differenti che richiedono un buon grado di concentrazione. La bambina procede silenziosa, spedita e precisa nel tagliare, sembra non avvertire lo sforzo della concentrazione, perciò l'educatrice le propone un esercizio che implica un più alto grado di difficoltà (taglio a metà, ma sulla diagonale del rettangolo, oppure del quadrato); e poi, ancora, una striscia lunga e stretta su cui sono segnate tante righe trasversali, dall'alto in basso, che definiscono altrettanti piccoli rettangoli da tagliare, appunto, seguendo le righe poste ad intervalli regolari. Infine propone un quadrato a sua volta suddiviso in quattro, assai difficile da ritagliare a quell'età, ma non per la bambina che è davvero molto abile: l'educatrice la sostiene con conferme e ribadendo che sta procedendo molto bene. Inoltre, offre agli altri bambini impegnati sullo stesso tavolo, le fette biscottate da

macinare e sbriciolare: un gioco che piace molto ai maschi, i quali mangiano con gioia la polvere esito della macinazione. Mentre i compagni lavorano ai travasi, al ritaglio o alla macinazione, un bambino chiede all'educatrice di lavare il bambolotto. L'educatrice gli ricorda i preliminari e così comincia il rituale legato al gioco: prima indossa il grembiule impermeabile, poi prepara la bacinella con l'acqua e toglie l'accappatoio al bambolotto. Il bambino però lo immerge in modo frettoloso, non lo lava con cura e attenzione, poi dimentica di asciugarlo bene e sembra già intenzionato a interrompere il gioco, anziché portarlo a termine con calma. Non sembra neppure intenzionato a riporre ogni oggetto dopo l'uso, in modo tale che altri bambini possano trovare ogni cosa al posto giusto, per riprendere il gioco. Così conclude velocemente il gioco, ma l'educatrice non tralascia di sottolineare: "Non si fa proprio così questo gioco...vero?". Il bambino sorride, fa un cenno del capo consapevole del fatto che la frase è del tutto appropriata e torna nella sala-grande.

Intanto, nella stanza dei travestimenti, Silvia segue un gruppo (in tutto sono coinvolti 6 bambini: 4 maschi e 2 femmine) impegnato nei giochi di travestimento e viene coinvolta con un compito preciso: deve muovere un grande fazzoletto/foulard per fare il mare. Ci sono molti fazzoletti che, di volta in volta, fungono da mantello, da gonna da principessa quando sono legati in vita ecc. Le attività libere facilitano molto la verbalizzazione e la creatività di un gruppo di bambini che, per esempio, inventano una storia sul mare, i pirati, Capitan Uncino, i cattivi e la principessa. S. (bambino di tre anni) chiede a Silvia di aiutarlo a mettergli il fazzoletto/mantello – S. dice: "me lo metti?" e Silvia risponde: "come lo vuoi messo?", S.: "a mantello!"..."hai visto come sono bello?". Altri due bambini, un maschio e una femmina, giocano da soli: lei con la casa delle bambole e lui (che è da poco tempo passato in questa sezione, e gioca per lo più da solo) con un cappello e altri piccoli oggetti (una borsetta che apre e chiude, un orologio).

Intorno a mezzogiorno si procede all'apparecchiatura del tavolo da pranzo. Dopo essersi lavati le mani, i bambini sono pronti per il pranzo. Un momento molto interessante e bello da osservare. L'apparecchiatura dei tavoli da parte dei bambini è una decisione che si prende rapidamente, perché l'educatrice chiede ai bambini, chi di loro si offre di apparecchiare. In breve, ai bambini vengono forniti i piatti e tutto l'occorrente per apparecchiare e loro procedono. Osservo An. (bambina di 3 anni) e un compagno mentre apparecchiano il tavolo del loro gruppo, nel giardino d'inverno: in realtà il compagno di An. non è molto solerte e l'aiuta solo in modo intermittente, si distrae e fa altro. Tuttavia va anche detto che An. è molto sicura di sé, calma, autonoma e precisa e, forse, è proprio lei ad aver scoraggiato il compagno, che sembra meno preciso e più flemmatico di lei. In ogni caso An. procede apparecchiando con calma, aggiungendo le stoviglie di ceramica, i tovaglioli, i bicchieri di vetro, ogni cosa al posto giusto, con grande precisione, fino a che ogni

coperto risulta predisposto di tutto punto. L'educatrice interviene solo per darle le posate e i bavaglino.

Mi guarda e la guardo, le sorrido, sa bene che la sto guardando - sebbene stia guardo, contemporaneamente, quello che accade altrove nella sala - ma non perde la compostezza dei movimenti, che rimangono fluidi, lenti, come dettati da una sicura consuetudine ed ho la netta impressione (confermata dalle educatrici) che si comporterebbe con la stessa *souplesse* anche se non sapesse di essere "osservata". Analoghi movimenti e attività si svolgono presso gli altri tavoli della sala-grande.

g) L'ambiente esterno: il giardino

Dopo il riposo e la merenda pomeridiana si esce in giardino. I tricicli sono i più ricercati, soprattutto dai bambini maschi che se ne impossessano e subito si cimentano con entusiasmo in rincorse, pedalate, giri di pista dando vita a gare o a giochi di finzione, poi a scontri e ad incontri. Il clima è pieno di fervore, ma ancora una volta senza toni e urla eccessive, o moti/tentativi di aggressività. Altri bambini, si dedicano all'osservazione delle colonie di insetti localizzate ai piedi del cedro, altri ricercano bacche o forme di fiori che mettono in appositi barattoli di plastica con il tappo che funge da lente di ingrandimento e tutti - attorno al bambino che trattiene il barattolo - commentano, osservano, fanno associazioni di idee, di ricordi e vissuti appartenenti ad esperienze analoghe del passato. In giardino vi è uno xilofono verticale, in ferro e legno: è interessante notare come una bambina di quasi tre anni, oltre a percuoterlo per ascoltarne i suoni, ha usato il martelletto di percussione (agganciato tramite un filo) come fosse un microfono. In un esplicito gioco simbolico "ha fatto finta di..." cantare, esibendosi divertita, forse, immaginando di essere davanti a un pubblico, poiché durante l'azione si è guardata attorno ed ha inevitabilmente incontrato gli sguardi delle compagne di giochi. Significativo è il fatto che abbia ri-utilizzato, reinventato e personalizzato tanto l'oggetto in sé, quanto la sua funzione d'uso, inventando una convenzione e un modo d'uso del tutto inedito.

Anche i giochi sullo scivolo piacciono molto ai bambini. Talvolta le educatrici (Laura o Andrea) intervengono suggerendo e spiegando ai bambini che può essere pericoloso salire di corsa sulle scale a pioli, o sfidarsi a vicenda scivolando col corpo non ben impostato/disteso. A volte i bambini salgono sulla piattaforma superiore, solo per chiacchierare lontano dagli altri, per giocare in piccolo-gruppo in uno spazio di mondo, che permette uno sguardo dall'alto. Si registra grande partecipazione e coinvolgimento dei bambini - seppure con tempi, ritmi, gradi di attenzione differenti, a seconda dell'età - in tutte le fasi della giornata, e in tutte le attività proposte sia all'interno che all'esterno del nido.

h) La merenda pomeridiana

Anche questo momento come i precedenti si svolge in armonia. Le ausiliarie portano i carrelli con latte, biscotti e tutto l'occorrente per apparecchiare i tavoli e li preparano. Quando i bambini si svegliano dopo essere passati dal bagno possono

sedersi direttamente ai loro tavoli. Durante questo momento la conversazione ricomincia lentamente e le educatrici lasciano a ciascun bambino il tempo di riprendere, con calma, il proprio ritmo dopo la pausa del sonno. Mentre l'osservatrice scrive seduta – in un piccolo spazio-dedicato e di pertinenza delle educatrici ricavato all'interno della sala-grande, grazie ad una libreria a muro polifunzionale con un piano, che funge da scrivania – le si avvicina An. (bambina di 3 anni) con un piccolo bicchiere, dicendo con profonda serietà, e guardandola dritto negli occhi: "ho sete". Sorpresa da questa richiesta improvvisa, perché al tavolo dove siede An. non manca l'acqua, l'osservatrice sorride, spostando lo sguardo su Laura l'educatrice di riferimento, che sta osservando la scena e le risponde con un cenno del capo. Sulla scrivania ci sono molte bottiglie d'acqua, a disposizione delle educatrici, insieme al vassoio con i bicchieri e le piccole brocche, pronto per essere portato fuori, quando i bambini giocano in giardino. L'osservatrice assecondando l'iniziativa di An., le chiede: "Quale vuoi?". La bambina senza esitare prende una piccola brocca dal vassoio, si reca da Laura (la sua educatrice di riferimento, seduta al tavolo), la quale senza parlare gliela riempie a metà. An. ritorna dall'osservatrice portando davanti a sé, in una mano la brocca e nell'altra il bicchiere. Mentre li porta davanti all'adulto, in silenzio, di fatto sta suggerendo, che cosa si aspetta dall'adulto faccia. Allora, con un piccolo sorriso per confermarle che ha capito, l'osservatrice prende la brocca e versa l'acqua nel bicchiere della bambina, che ora lo trattiene con entrambe le mani. Beve l'acqua a piccoli sorsi, guardando l'osservatrice dritto negli occhi, poi ne chiede ancora e, sempre guardandola intenta e silenziosa, beve soddisfatta una seconda volta, prima di ritornare tranquilla al suo tavolo.

Questo episodio appare alquanto significativo, tutt'altro che casuale e sporadico. An. è consapevole della presenza dell'osservatrice, che ha registrato tutti i momenti della giornata. Tuttavia è ormai evidente che anche la bambina ha potuto osservare, a sua volta, durante questo arco di tempo l'osservatrice: con questa esplicita richiesta è come se, con un rapido scambio dei ruoli, lei volesse giocare a "far finta di...", invertendo le parti e calandosi nel ruolo dell'adulto, che ora può osservare. Con questa iniziativa sembra da un lato voler semplicemente entrare in contatto diretto con l'osservatrice, dall'altro può voler vestire i panni dell'osservatrice, per sperimentarne il vissuto-adulto cercando di scoprirne le reazioni. Sembra chiedersi: "che cosa farà adesso l'osservatrice chiamata in causa...? Quali saranno le risposte di questa persona adulta, i suoi gesti e le parole che utilizzerà?" A questo punto della giornata, è probabile che An. si senta pronta per prendere l'iniziativa, attraverso un'azione comunicativa diretta all'adulto, che appare sempre meno estraneo grazie alla familiarità e alla vicinanza create nella condivisione quotidiana del tempo. Non è neppure escluso, che la bambina desideri verificare, se l'osservatrice è attenta e solerte, o se è disposta a lasciarsi coinvolgere in una relazione efficace. Di più. Forse è proprio per questa ragione che utilizza poche parole: tutta la sequenza

risulta punteggiata soltanto da sguardi reciproci, da gesti lenti, sicuri, condivisi e da sorrisi accennati e di rinforzo all'atto. La richiesta (dell'acqua) una volta divenuta chiara per entrambe, rende ulteriori parole superflue ed accessorie. La comunicazione è ricca di significati e l'atto comunicativo può procedere alternando i livelli verbale e non verbale. La bambina ha dimostrato, durante tutte le osservazioni, di aver sviluppato una notevole competenza comunicativa, unita ad un ampio lessico utilizzato con proprietà, padronanza e pertinenza. An. sa prendere un'iniziativa autonoma per instaurare una relazione comunicativa significativa con l'altro da sé (anche non coetaneo), consapevole di entrare in contatto con una persona adulta in parte estranea (l'osservatrice), con la quale sa condividere un'intenzione e un'azione utilizzando sia il codice analogico, sia il numerico. Conferma, inoltre, di aver sviluppato non solo una spiccata competenza comunicativa, ma anche una buona competenza prosociale, come verrà successivamente confermato anche dalle educatrici. Infatti, è una bambina piuttosto autonoma, affidabile e sicura di sé; ha sviluppato una buona autoconsapevolezza circa le proprie capacità, abilità e competenze e non si sottrae dall'aiutare gli altri coetanei (come ha dimostrato, per esempio, quando ha apparecchiato il tavolo, per tutto il suo gruppo). Ciò le permette di sentirsi "grande", ed esperta nelle attività di routine. Per questa ragione probabilmente ama relazionarsi "alla pari" con gli adulti, cercando persino di sfidarsi e di sfidare l'altro da sé: per il profondo piacere di conoscere, esplorare, osservare.

Ancora un cambio di scena. L'ultimo della giornata. Durante il tardo pomeriggio, S. (bambino di 3 anni) guarda con attenzione tutte le persone che entrano, ogni volta che si apre il portone, e quando vede entrare la nonna, senza dir nulla all'educatrice, le corre incontro saltandole al collo. Lei lo abbraccia, gli sorride e parla, poi insieme escono con una certa premura. Mentre escono sembrano apparentemente dimentichi di salutare i presenti (gli altri bambini, gli adulti), eppure anche questa modalità di uscita, quantunque rappresenti un'eccezione, è ammessa e resa possibile. Non solo, risulta legittimata da una pratica di cura e di relazione fondata da un lato sull'attenzione costante e vigile delle educatrici (che riescono a monitorare senza alcuna incertezza ogni scena ed esperienza di vita rappresentata al nido) e dall'altro lato su di una fiducia reciproca (tra genitori/familiari ed educatrici/operatrici), che consente di interpretare questo episodio come una possibilità reale e concreta, di dare credito alle relazioni, pertanto è solo di primo acchito o ad uno sguardo frettoloso che può sembrare insolito o esser letto come un *paradosso* della fiducia. È, invece, il sicuro risultato di una profonda condivisione, nutrita da una fiducia sicura, che si esplica non solo attraverso un'alleanza pedagogica (tra genitori ed educatrici) tesa alla realizzazione/attualizzazione di un comune progetto intenzionalmente educativo e non troppo *pieno* (di principi, regole, norme) tanto da venire poi disatteso e risultare - nei fatti - vuoto o vano; ma si esprime altresì

sotto forma di un profondo rispetto nei confronti della libertà/autonomia di scelta, da parte di adulti e bambini, in ogni momento della giornata.

Bibliografia

- A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna 2002.
- J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1990; trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992
- Id., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1996; trad. it., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968.
- in G.M. Bertin (a cura di), *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- G. Cives, *Maria Montessori pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001.
- A.M. Fontaine, *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, Erès, Paris 2008.
- M. Foucault, *La "governamentalità"*, in "aut aut", 167-168, 1978, pp. 12-29.
- Id., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Parigi 1975, trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.
- Id., *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, a cura di L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton, The University of Massachusetts Press, Amherst 1988; trad. it. *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri, Torino 1988.
- M. Gallerani, *Alle origini della cura: sviluppo e innovazione nella pedagogia montessoriana*, in M. Contini, M. Manini, (a cura di), *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma 2007, pp. 39-53.
- Id., *La dimensione pedagogia del silenzio. Significati e valenze formative, a partire dalle intuizioni di Maria Montessori*, "Infanzia", XXXIV, n. 7-8 luglio-agosto 2007, pp. 342-347.
- Id., *Silence, music, listening: meanings and educational implications starting from the scientific pedagogy of Maria Montessori*, in A. R. Addressi, S. Young (Eds.), *Meryc2009 - Proceeding of the 4. Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*, Bononia University Press, Bologna 2009, pp. 227-234.
- Id., *Maria Montessori: "donna nuova" e intellettuale impegnata nella (ri)scoperta dell'infanzia*, in A. Cagnolati (a cura di), *Maternità militanti. Percorsi di genere nella storia dell'educazione*, Anicia, Roma 2010.
- Id., *Il laboratorio una cornice per co-costruire la conoscenza*, in G. Sacchi (a cura di), *Laboratori. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 45-61.

- G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Id., *Maria Montessori, una storia attuale*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2007.
- V. Iori, *Lo spazio vissuto*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- S. Isaacs, *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1985; L. Camaioni, F. Simion (a cura di), *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1990
- S. Mantovani (a cura di), *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano 2003
- M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume: Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Milano, Garzanti 1962 (ed. or. 1916)
- Id., *Il segreto dell'infanzia*, Istituto editoriale Ticinese, Bellinzona, 1938 (I ed. francese pubblicata nel 1936 con il titolo *L'Enfant*).
- Id., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952.
- Id., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1956 (ed. or. in tedesco, *Das Kind in der Familie*, Vienna 1923. Prima traduzione ed edizione italiana, Todi 1936).
- Id., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970 (ed. or. inglese pubblicata nel 1948 con il titolo *To educate the human potential*).
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950 (I edizione inglese dal titolo *The discovery of child* uscita nel 1948).