



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Exploring the Montessori method in university courses. Active teaching and experiential learning to rediscover the value of the educational relationship

Esplorare il metodo Montessori nei percorsi universitari. Didattiche attive e apprendimento esperienziale per riscoprire il valore della relazione educativa

di

Rosita Deluigi¹

rosita.deluigi@unimc.it

Università degli Studi di Macerata

Grazia Romanazzi

grazia.romanazzi@unipegaso.it

Università Telematica Pegaso

Abstract:

The multimedia nature of today's expressive contexts and communicative languages has changed learning environments and youth training needs, dematerializing relational experiences. In May 2023, two professors from the SFBCT Department of the University of Macerata offered, to their students, a mixed-method approach training in the Montessori method, i.e., consisting of a seminar day, a workshop day and an educational outing. The qualitative analysis of the feedback returned by the participants, conducted in the hermeneutic framework of critical pedagogy, revealed the high level of appreciation and the request to encourage new training proposals declined on the methodological

¹ Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle due autrici. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dell'introduzione, dei paragrafi 1.1 e 2.2; Rosita Deluigi è autrice dei paragrafi 1.2, 2.1 e delle conclusioni.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16133

level of experiential community learning. In fact, this was particularly appreciated as an opportunity for in-depth study of Montessori pedagogy, also from a meta-reflexive perspective, socialization of newly humanized knowledge gained and relationships experienced.

Keywords: Montessori, Experiential community learning, Formative feedback, Meta-reflection, Critical Pedagogy.

Abstract:

La multimedialità dei contesti espressivi e dei linguaggi comunicativi attuali ha modificato gli ambienti di apprendimento e i bisogni formativi giovanili, dematerializzando le esperienze relazionali. A maggio 2023, due docenti del Dipartimento SFBCCT dell'Università di Macerata hanno proposto, ai propri studenti, una formazione di avvicinamento al metodo Montessori, a metodologia mista, composta da una giornata seminariale, una laboratoriale e un'uscita didattica. L'analisi qualitativa dei feedback restituiti dai partecipanti, nella cornice ermeneutica della pedagogia critica, ha palesato l'elevato gradimento e la richiesta di incentivare nuove proposte formative declinate sul piano metodologico dell'apprendimento esperienziale di comunità. Questo, difatti, è stato particolarmente apprezzato quale occasione di approfondimento della pedagogia montessoriana, anche in chiave meta-riflessiva, di socializzazione delle conoscenze acquisite e delle relazioni esperite, nuovamente umanizzate.

Parole chiave: Montessori, Apprendimento esperienziale di comunità, Feedback formativi, Meta-riflessione, Critical Pedagogy.

1. Introduzione

L'iperconnessione e la multimedialità odierne alimentano una diatriba oscillante tra i rischi derivanti da un uso compulsivo e disfunzionale delle TIC e le opportunità aumentative e migliorative delle stesse che, integrate simbioticamente con i cervelli umani, stanno producendo "il cosiddetto *brain gain* o potenziamento della mente" (Prensky, 2013, p. 10) e che, in ambito specificamente educativo e formativo, hanno consentito di fronteggiare l'emergenza pandemica attraverso forme più o meno efficaci di socialità virtuale e didattica a distanza.

In ragione di tale complessità teoretica, la scuola e l'accademia di oggi sono soggette a forze contrastanti. Massimo Baldacci (2005) ne individua almeno tre: la forza omologante della cultura mass mediatica; la forza emancipativa dei "particolarismi antropologici locali"; la forza espressiva della soggettività e del valore della diversità individuale e dei talenti di ciascuno.

L'evidenza delle pratiche educative restituisce l'insufficienza della lezione frontale e meramente trasmissiva rispetto alle attuali esigenze formative e alle modalità comunicative e relazionali dei giovani.

Il Ministro per le politiche giovanili, Fabiana Dadone, nell'*Indagine sui fabbisogni formativi inevasi e sulle nuove competenze richieste dalla transizione digitale ed ecologica e dalle nuove modalità di*

lavoro, curata dal Consiglio Nazionale dei Giovani², rammenta l'obiettivo del PNRR *Italia domani*³ di adeguare e conciliare le competenze giovanili alle richieste di un mercato del lavoro sempre più esigente e confacente alle innovazioni tecnologiche e alle nuove frontiere digitali. Finanche l'Unione Europea raccomanda di favorire le attività di *reskilling* e *upskilling*, al fine di incrementare i fattori di competitività e, conseguentemente, di occupabilità dei giovani.

“La riflessione pedagogica è interpellata, nel contesto di questo ampio disegno di ammodernamento del nostro Paese, per offrire un contributo rivolto a coniugare persone e competenze, formazione e lavoro, individuando percorsi di inclusione e coesione per valorizzare in modo inedito immaginazione, capacità progettuale e concretezza” (Malavasi, 2022, p. 3).

Il presente contributo intende, pertanto, proporre un focus pedagogico sull'impellenza di un apprendimento costruito attivamente e soggettivamente attraverso le esperienze educative condivise all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 2006).

L'obiettivo specifico è quello di rilevare e slatentizzare il fabbisogno formativo sotteso alle motivazioni che inducono gli studenti a partecipare volontariamente a iniziative didattiche “alternative” all'aula, come quella ivi descritta: il desiderio di “fare esperienza” e, specificamente, di “fare esperienza insieme ad altri”, mettendo in comune le conoscenze pregresse e quelle acquisite. “Costruiamo la nostra realtà con coloro che appartengono alla nostra cerchia sociale. Per noi c'è il mondo e non possiamo non tenerne conto; tuttavia, il rapporto tra noi e il mondo esterno si collega a quello materialistico e strutturale come in un ambiente sociale” (Ültanir, 2012, p. 195, traduzione mia). Si tratta di un'esigenza silente eppure potente nella richiesta di formazione e professionalizzazione, intimamente avvertita dalla popolazione studentesca (Carver, Hassebroek, 2023). La pandemia da Covid-19 ha messo a dura prova le capacità di resilienza di tutti e, in particolare, dei bambini e dei giovani che si sostanziano di relazioni interpersonali e, attraverso di queste, esplorano e conoscono il mondo sociale, crescono e si sviluppano (Guessoum, Lachal, Radjack, Carretier, Minassian, Benoit, Moro, 2020). Durante il periodo emergenziale, la sospensione delle attività didattiche ha improvvisamente privato gli studenti della quotidianità comunitaria nella quale si concretizzavano gli apprendimenti anche per il tramite delle pratiche relazionali verticali, con i docenti, e orizzontali, tra pari. L'universo giovanile è stato defraudato della ricchezza esperienziale che pregiava il sostrato valoriale dei personali processi di significazione della realtà. Tale contesto ha certamente favorito l'ulteriore sviluppo e la tesaurizzazione delle pratiche digitali in qualunque ambito formativo e professionale; di converso, nell'ambito privato, ciascuno ha trovato una sorta di rifugio nelle relazioni virtuali: la panacea alla propria solitudine come pure la soddisfazione di un atavico bisogno identitario di riconoscimento e approvazione.

L'esigenza di comunicare è diventata urgenza relazionale, dettata dall'eccessiva virtualizzazione finanche dei contesti di formazione e socialità, tale per cui “l'esperienza diretta della relazione viene sostituita con attività cognitive e linguistiche mediate dal mezzo tecnologico, mettendo in discussione la soggettività corporea degli interlocutori, e modificando così la struttura stessa dell'esperienza relazionale” (Di Nuovo & Patti, 2020, p. 67).

Il secondo obiettivo consta nel dimostrare l'efficacia di un'attività di didattica attiva e “alternativa”

² Il documento è reperibile all'indirizzo url: <https://consigionazionalegiovani.it/wp-content/uploads/2022/07/Indagine-sui-fabbisogni-formativi-inevasi-e-sulle-competenze-richieste-dalla-transizione-digitale-ed-ecologica.pdf>.

³ Il documento è reperibile all'indirizzo url: <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>.

nel soddisfare il fabbisogno formativo rilevato, con la chiara consapevolezza della non rappresentatività dei risultati dell'analisi condotta, stante la quantità numericamente ridotta del campione esaminato. Lungi da pretese di esaustività, la suddetta attività didattica viene presentata esclusivamente con funzione descrittiva ed esemplificativa di una metodologia esperienziale che si vorrebbe porre quale punto di partenza di un progetto di “ampliamento” culturale, formativo e didattico: un percorso esplorativo di diversi approcci teorici e pratici, alla ricerca attiva e partecipativa del metodo “avvertito” quale il più confacente al proprio posizionamento epistemologico e alla personale predisposizione operativa.

Pertanto, in fase di avvio di tale proposta progettuale – che ci pare tanto ambiziosa quanto funzionale e necessaria – è nostro obiettivo precipuo sostenere l'imperitura validità scientifica delle conoscenze pedagogiche e delle pratiche educative ascrivibili a Maria Montessori, in ragione della rilevanza attribuita all'esplorazione percettivo-sensoriale che veicola l'esperienza diretta e la relativa conoscenza della realtà.

1.1 Dall'esperienza infantile alla formazione dell'uomo in prospettiva montessoriana

La virtualizzazione dei contesti sociali e formativi ha profondamente modificato la nozione di esperienza: oggi, il nuovo irrompe con irruenza e repentinità tali da interrompere il *continuum* temporale tra passato e futuro e annichilire l'innovazione stessa in un presente depauperato del senso storico della progettualità. “Il tempo dell'esperienza è cambiato radicalmente; essa non solo è vissuta prevalentemente nel presente, senza connessioni con il passato e prospettive sul futuro ma, ancor più, nell'immediato. L'intensità dell'esperienza è proporzionale al suo grado di immediatezza, d'annullamento della distanza spazio-temporale; la connessione (alla Rete, telefonica, comunicativa) o è immediata o non è” (Reggio, 2010, pp. 20-21).

In siffatta accezione, l'esperienza è dematerializzata e diviene, pertanto, inespriabile. “Si moltiplicano forme di esperienza ‘senza contatto diretto’, digitali, che non necessitano della materia da trasformare, dell'oggetto da manipolare ma richiedono di agire attraverso comandi” (ivi, p. 21).

Viene meno la dimensione del “fare”, della “pratica”, dell’“azione” che si fa eminentemente educativa nel mentre “si impara attraverso l'esperienza” (Dewey, 1973, p. 11).

Diversificare le opportunità esperienziali di ricerca e costruzione attiva della conoscenza soggettiva, sublima l'azione educativa in un agire trans-formativo per lo sviluppo di esperienze future.

L'apprendimento “derivante dal proprio ‘essere’ e ‘fare’ nel mondo” (Romanazzi, 2022, p. 113) pone in essere una relazione costante tra il soggetto e il contesto di riferimento: il primo quale agente di cambiamento, incidenza e sviluppo sul secondo.

L'intenzionalità dell'agire educativo rappresenta l’“elemento intelligente” dell'esperienza che si pregia di riflessività in quanto rende l'uomo “capace di ‘deduzione’: di previsione ragionevolmente fondata circa l'andamento e l'esito di eventi e azioni” (Fedeli, 2008, p. 162).

In accordo con Carlo Mario Fedeli, “educazione vuol dunque dire *ricostruzione continua dell'esperienza*” (ivi, p. 163) e, nello specifico dell'iper-tecnologizzazione dell'infanzia attuale, restituire, a questa fondamentale fase evolutiva, la “naturalità ludico-esperienziale” che le è peculiare: la propensione all'esplorazione dell'ambiente, alla manipolazione della materia, alla scoperta dei nessi causali tra gli eventi ecc. Si tratta di esperienze incompiute o inibite dalla realtà virtuale che pure condiziona fortemente l'età evolutiva.

È necessario, pertanto, un cambiamento autentico: un'educazione “mobile e elastica” in grado di rispondere “alle mutevoli necessità dell'attività e della vita umana” (Freinet, 1977, p. 182) e, primariamente, al “bisogno potente di lavoro”. Questo, difatti, è innato in ciascun essere umano fin dall'infanzia, quando lo sforzo di concentrazione in un'attività ludica coinvolge totalmente le energie psichiche dei bambini.

In tal modo, viene superata la dicotomia tra il lavoro, peculiare all'adulto e assimilato all'impegno e all'utilità, e il gioco, tipicamente infantile nell'accezione di ozio e futilità.

In questa sede, si intende avanzare la proposta operativa di porre “coraggiosamente il lavoro al centro dell'attività e del divenire umano” (ivi, p. 216), a partire dalla prima infanzia e lungo l'intero percorso formativo, ivi compresa l'Università, delle generazioni native digitali.

Detta progettualità è ascrivibile al metodo scientifico di Maria Montessori, tutt'altro che avversa all'utilizzo delle innovazioni tecnologiche anche in ambito educativo. La dottoressa si servì del grammofono, delle diapositive o dei film quali strumenti didattici, pur riconoscendo la non esaustività degli stessi rispetto al potenziale evolutivo dei bambini in fase di sviluppo (Montessori, 2015).

In particolare, nei primi tre anni di vita sarebbe opportuno preservare i bambini “da dispositivi che escludono in partenza l'esperienza manuale/sensoriale e il graduale passaggio da una vita inconscia alla capacità di cominciare a dominare la realtà quotidiana” (Honegger Fresco, 2017, p. 7).

Le osservazioni puntuali e ripetute nel tempo e in aree geografiche diverse – dunque, custodi di svariati sostrati socio-culturali – produssero l'evidenza scientifica di alcune costanti nello sviluppo umano; prima fra tutte, l'innata propensione al lavoro: “istinto vitale” dei bambini e veicolo di espressione della “vita psichica” di ciascuno. “L'uomo si costruisce lavorando, effettuando lavori manuali in cui la mano è lo strumento della personalità, l'organo dell'intelligenza e della volontà individuale, che edifica la propria esistenza di fronte all'ambiente” (Montessori, 1999a, p. 262).

Nell'attualità dell'infanzia sedentaria, immobile dinanzi ai device e inabile ai lavori manuali che esulino dalla digitazione su una tastiera, risuona come un monito l'intuizione montessoriana: “in grave pericolo è la vita psichica di chi non lavora” (Montessori, 1999b, p. 146).

L'istinto al lavoro trova compimento allorquando un altro fondamentale bisogno infantile viene accolto e assecondato: il movimento.

La prescrizione dell'immobilità avversa la natura infantile e inibisce lo sviluppo psico-motorio: “il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione. Si tratta così di un ciclo, perché psiche e movimento appartengono alla stessa unità. Vengono in aiuto anche i sensi, poiché il bambino che non ha occasione di esercitare un'attività sensoriale ha un minor sviluppo della mente” (ivi, p. 144).

La ripetizione, l'esercizio e la libertà di scelta favoriscono la progressiva acquisizione dell'“esattezza controllabile” dei movimenti e avviano i bambini “ad una vita superiore” (Scocchera, 2002, a cura di, p. 51) che concorre alla formazione dell'intera personalità agente.

Per mezzo della concentrazione nel lavoro, la scienziata marchigiana osservò scomparire le “deviazioni” comportamentali e i “difetti” del carattere – quali la capricciosità, l'aggressività, la possessività, l'ansia da separazione dagli adulti, l'insonnia, l'inappetenza ecc. – e, egualmente, l'affettuosità, la fantasia, l'imitazione ecc. “C'è dunque un'altra natura che maschera una natura più profonda, uniforme e forte, che, quando può svolgersi, vincere, allontana tutti gli altri numerosi caratteri buoni o cattivi” (Montessori, 1999a, p. 80).

Le attività di concentrazione sono, dunque, da favorire e incrementare fin dalla più tenera età, poiché “quando il bambino si concentra la sua mente si sviluppa e la sua personalità si costruisce” (Regni, 2014, p. 18).

Con giusta ragione, Raniero Regni (2014) definisce la pedagogia montessoriana quale “pedagogia dell’attenzione” e, specificamente, dell’attenzione per il “bambino che gioca-lavora”, in quanto nel lavoro motorio “egli tende a diventare uomo, a perfezionarsi ed a fare tutto ciò che lo aiuti in questo perfezionamento o, in altre parole, cerca di esercitarsi, poiché esercizio vuol dire sviluppo” (Montessori, 2000, p. 85).

L’intento, attuale e imperituro, di Maria Montessori era di predisporre un ambiente provvisto di tutte le attività ludiformi e laboriose necessarie ad “ancorare” i bambini a una realtà gradevole e responsiva ai propri bisogni di conoscenza e di sviluppo, senza desiderare di fuggire in una realtà altra.

1.2 Apprendere insieme: esperire logiche comunitarie e partecipative

Come abbiamo visto, l’approfondimento dei temi montessoriani consente di porre l’accento sul valore dell’esperienza e degli ambienti che vengono progettati affinché vi siano libertà di movimento, di scoperta e di espressione da parte dei bambini e delle bambine. Ciò non vale solo nei processi di costruzione del sapere in età infantile, ma è estendibile a tutti i soggetti in apprendimento, nel solco della formazione permanente (Reggio, 2009; 2010). In modo particolare, nei paragrafi a seguire, lo vedremo in relazione alla formazione delle professioni educative (Fortin, 2023; Nardiello, 2023), in cui è possibile focalizzare l’attenzione sull’emergere di consapevolezze personali che orientano le professionalità in divenire.

In riferimento a logiche di conoscenza situate e non svincolate dalla realtà, rimandiamo a Freire, per quanto riguarda l’attenzione alle emergenze e alle caratteristiche dei contesti come leva per promuovere temi generatori di ricerca e di lavoro educativo (1971; 1973) e a Kolb, per ciò che concerne la ricorsività dei processi di apprendimento esperienziali e la necessità di tracciarne gli esiti e gli impatti, in termini di acquisizione e di produzione di saperi (1984).

Nell’*experiential learning* emerge una concezione processuale dell’apprendimento in cui si ritrovano una ricorsività e un legame molto stretto tra i mondi della vita e la costruzione del sapere. Si tratta, dunque, di modalità attive di scoperta, in cui i docenti supportano processi di coscientizzazione tramite cui diventare protagonisti di esperienze che assumono significati molteplici, proprio perché vissute in situazioni comuni e in grado di valorizzare il background di tutti. Dall’*essere con il mondo, al farsi tramite la parola* di Freire, si giunge al ciclo dell’apprendimento esperienziale di Kolb, attraverso gli stadi di esperienza, di riflessione, di pensiero e di azione, verso un modello che scommette sulla co-costruzione della conoscenza, divenendo un’alternativa efficace (per la consistenza di quanto appreso) al modello, abusato ed inefficace, di trasmissione delle informazioni (Kolb & Kolb, 2018).

Scegliere di attivare percorsi formativi, in cui le figure educative si collocano “dietro le quinte” nell’ideazione di una regia di stile montessoriano che veda il gruppo-classe nel ruolo di protagonista effettivo, significa incentivare la maturazione dello spirito critico, sia dal punto di vista personale e relazionale, essendo insieme in situazione, sia per quanto riguarda la prefigurazione professionale, grazie alla sperimentazione di azioni didattiche che assumono un valore orientativo.

Per mezzo dell’esplorazione partecipativa e dell’attivazione di logiche di scoperta e di feedback

reciproci è possibile attivare circuiti virtuosi di conoscenza e di riconoscimento del proprio sé individuale e relazionale in un'interazione densa di significati che, se esplicitati e condivisi, divengono un elemento essenziale dei saperi che si ricreano collettivamente. In tal senso, facciamo riferimento al *professionista riflessivo* (Schön, 1983) e alla *testa ben fatta* (Morin, 2000) in cui, per contrastare il *modello di educazione depositaria*, già criticato da Freire (1971), si specifica che la finalità dell'insegnamento non è creare una *testa ben piena*, in cui i saperi sono accatastati, archiviati e sedimentati, senza alcuna organizzazione critica, ma formare menti capaci di porre e trattare problemi, creare connessioni tra concetti e significati, connettere i saperi in modo integrato, attribuendo un senso a quanto appreso.

In questo modo, si torna all'ambiente di apprendimento a cui la Montessori ha dedicato molta attenzione, affinché fosse accessibile a tutti e tutte e in cui la stessa esperienza assumesse un valore connesso ai luoghi in cui avveniva. *La mente assorbente* (Montessori, 1999b) riporta alla necessità di progettare tempi e spazi in cui il pensiero si senta libero di muoversi e di collocarsi in situazione. L'elemento creativo, che supporta il piacere dell'esperienza di apprendimento, assume così un ruolo di rilievo e non può essere relegato ad una mera laboratorialità, a margine di un sapere trasmissivo. Porre il focus sui contesti esperienziali di produzione di conoscenza diventa ulteriormente interessante dal punto di vista della collettività, in riferimento a luoghi formali, non formali e informali in cui si possono generare comunità di apprendimento e di pratiche fondate su legami e interazioni, così come sulla condivisione di un patrimonio di conoscenze che assume forme condivise (Wenger, 2006). L'attenzione va posta sull'apprendere inteso come un fenomeno sociale, frutto dell'esperienza situata; si tratta di sviluppare una concezione decentrata dell'apprendimento, da intendersi come un processo sociale basato sull'esperienza, in cui l'acquisizione delle pratiche è parallela a quella dell'identità sociale, all'appartenenza alla comunità da parte dei professionisti e alla padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali di tale comunità.

Apprendere insieme consente, quindi, di aprire piste di futuro e logiche di comunità in cui i professionisti riflessivi, in quanto tali, sono da considerarsi produttori di saperi dinamici, poiché ricontestualizzati in ogni ambiente-situazione formativa di cui si fa esperienza e in cui si progetta un'azione educativa e didattica.

2.1 Narrare l'esperienza: letture condivise di feedback plurali

I paradigmi teorici finora descritti hanno costituito lo sfondo di riflessione critica di una proposta formativa in cui la didattica universitaria si è messa alla ricerca di una conoscenza non depositaria.

Un elemento essenziale per comprendere se le scelte operate generano un ambiente di apprendimento liberante è senza dubbio la raccolta di feedback qualitativi di coloro che prendono parte al processo e che possono mettere a fuoco diverse istanze formative (Deluigi, Fedeli, 2023; Fedeli, Deluigi, 2023). Nel caso presentato, studenti e studentesse hanno espresso a voce una propria valutazione in un momento di verifica a margine dell'ultima giornata; in seguito hanno compilato in forma anonima un questionario di gradimento e di soddisfazione; infine hanno redatto una relazione conclusiva in cui ciascuno ha posto in evidenza gli elementi salienti della proposta.

Narrare l'esperienza nelle sue diverse sfaccettature, come singoli partecipanti e come membri di un gruppo, significa attribuire valore a quanto vissuto e sperimentato e maturare la consapevolezza che vi è un interesse collegiale sul processo, come parte fondante della motivazione ad immaginare e

realizzare esperienze comunitarie di didattica universitaria innovativa (Felisatti, Serbati, 2017). Al fine di legittimare ulteriormente il ruolo della comunità studentesca, incentivando pratiche partecipative e democratiche, è quindi essenziale ridefinire i giovani come parti attive delle comunità formative e non come meri fruitori di prodotti didattici predefiniti (Grion, 2017; Grion, Cook-Sather, 2013).

Per tali ragioni, si è deciso di ascoltare i partecipanti, nel solco della Student Voice (Rudduck & McIntyre, 2007; Czerniawski & Kidd, 2011), per riconoscere e interpretare le istanze formative che i diversi momenti di valutazione e di condivisione dei significati hanno fatto emergere. In tal senso, la progettazione delle azioni didattiche ha previsto uno spazio di espressione in cui studenti e studentesse focalizzassero l'attenzione sui temi montessoriani e sui processi di apprendimento in atto. Loro stessi sono diventati un'importante fonte di conoscenza, in grado di offrire punti di vista plurali, puntuali e criticamente costruttivi per il miglioramento delle pratiche didattiche (Grion, Cook-Sathler, 2013) che stanno sperimentando a livello universitario e, in prospettiva, delle metodologie educative che attueranno come professionisti.

2.2 Un'inedita esperienza didattica presso l'Università degli Studi di Macerata

Nelle giornate del 20, 22 e 24 maggio 2023, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, Rosita Deluigi e Grazia Romanazzi, docenti di pedagogia generale e sociale, hanno condotto un'esperienza innovativa di didattica mista, dal titolo *Il metodo Montessori tra teoria e pratica: dai servizi educativi per l'infanzia all'università. Parole, materiali, luoghi e tempi di formazione*.

Sabato 20 maggio, il Presidente dell'Opera Nazionale Montessori, Benedetto Scoppola e il Dirigente tecnico dell'Ufficio Regionale Scolastico della Regione Marche, Rita Scocchera hanno pregiato dei loro contributi, rispettivamente sulla scuola di oggi e su un syllabus per il futuro, una ricca mattinata di studi in dialogo con le docenti proponenti e il collega Juri Meda che ha ripercorso un puntuale excursus storico dell'organizzazione tradizionale degli spazi scolastici, opportunamente riprogettati da Maria Montessori.

La giornata del 22 maggio è stata interamente dedicata ai laboratori realizzati all'interno del Centro Tinc Tec dell'Università di Macerata. In mattinata Deluigi e Romanazzi hanno intrecciato la lettura di alcuni passi tratti dall'antologia montessoriana alla presentazione dei materiali e delle attività per la prima infanzia, invitando gli astanti a "esercitarsi" personalmente; la sessione laboratoriale pomeridiana, invece, ha visto protagoniste le insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, guidate da Concetta Foderà e Claudia Mengascini.

Durante la terza e ultima giornata formativa è stata prevista una visita guidata con osservazione diretta presso l'Istituto Comprensivo Chiaravalle Montessoriano – Casa dei Bambini e Casa Museo Montessori.

Al termine della mattinata, le docenti Deluigi e Romanazzi hanno avviato un processo di valutazione e autovalutazione, raccogliendo i feedback dei partecipanti a cui, successivamente, è stato somministrato un breve questionario di gradimento ed è stato chiesto di consegnare una relazione critica sull'esperienza conclusa.

Lungi da qualsivoglia velleità di rappresentatività e con la chiara consapevolezza della relatività del campione esaminato, si intende, in questa sede, riportare l'analisi delle 22 risposte ricevute a titolo

esemplificativo del gradimento dell'attività proposta (100%) e del desiderio di partecipare a ulteriori future esperienze di didattica attiva (100%), ritenute utili alla propria formazione e professionalizzazione (100%).

I partecipanti, studenti e studentesse dei corsi di studi afferenti al suddetto Dipartimento SFBCT (Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione; Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche; Laurea a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria), hanno dichiarato che a motivare principalmente l'iscrizione al ciclo di giornate formative sono stati la "curiosità" e l'"interesse a conoscere meglio" il metodo Montessori, che il 77,3% "conosceva sommariamente" e che tutti ritengono di aver approfondito, con somma soddisfazione delle aspettative iniziali (100%), a conclusione del percorso.

Tra le risposte leggiamo: "Avere esperienze così all'interno della nostra università [è] un valore aggiunto alla nostra carriera"; "Parteciperei volentieri ad un'attività come quella appena conclusa [...]"; "Penso che questo tipo di approccio sia stato molto più efficace e interessante rispetto allo studio fine a se stesso [...]"; "[...] Uno degli aspetti che mi è piaciuto è la struttura del seminario: l'avvicinamento teorico, la condivisione di esperienze di chi lo applica e la possibilità di entrare in una scuola per osservare il metodo nella pratica"; "Sì, in futuro mi piacerebbe partecipare ad un seminario simile a questo, perché sono argomenti che mi potrebbero servire per la mia formazione futura, ciò che mi è maggiormente piaciuto è che non è stato un seminario svolto interamente nell'aula dell'università, ma ci siamo spostati e siamo andati direttamente a visitare la casa a Chiaravalle".

Un'ulteriore "particolarità didattica" gradita ai partecipanti è stata la possibilità offerta da tale iniziativa di creare uno spazio-tempo – disteso anche perché esteso a tre giornate – di riflessione e condivisione sociale, tra pari e con le docenti proponenti: "[...] si è creato un gruppo (tra colleghi, amiche e professoressa stesse), divertendosi e, allo stesso tempo, imparando [...]". Quest'ultima dichiarazione avvia una metariflessione sull'importanza di colmare il divario che, per un'obsoleta tradizione accademica e, talvolta, un rispetto quasi reverenziale del ruolo magistrale, separa i docenti universitari dagli studenti e dalle studentesse, che, di converso, palesano il desiderio e la necessità di essere orientati nell'autonomo percorso di formazione e professionalizzazione (Stramaglia, Deluigi, Fedeli, 2020). Parimenti impellente, emerge il bisogno – e, plausibilmente, il piacere – di condividere le conoscenze e le competenze acquisite con il gruppo dei pari, in una comunità di "buona pratica" (Wenger, 2006).

L'analisi dei feedback restituisce, lapalissianamente, l'apprezzamento espresso per la circolarità, tangibile ed esperibile, tra teoria e pratica. I laboratori e l'uscita didattica hanno consentito di "[...] toccare con mano [...]" la teoria e, ancora di "[...] toccare e vedere ciò che si stava dicendo, quindi fare esperienza". Molti partecipanti concordano nell'asserire che "si tocca con mano la teoria" e che uno degli elementi di maggior gradimento è stato "il riscontro immediato tra teoria e pratica e l'esperienza sul campo"; "perché dalla teoria abbiamo avuto modo di passare alla pratica". Leggiamo ancora tra le risposte: "L'aspetto di maggior gradimento è stato il percorso proposto, sviluppato in varie tappe atte ad affrontare la teoria e la pratica, fino ad arrivare all'esperienza diretta reale in classe".

Per concludere, un partecipante arrischia a suggerire "di continuare a rendere partecipi gli studenti attraverso uscite e laboratori in quanto penso che l'attività teorica legata quella pratica permetta di

comprendere meglio alcuni aspetti, appassionando maggiormente lo studente come nel ciclo di seminari appena conclusi”.

La ricaduta formativa e professionalizzante della proposta didattica maceratese – e, con ragionevole presumibilità, di esperienze simili – viene ben sintetizzata da un partecipante che scrive: “Il mio bagaglio culturale si è enormemente arricchito. Innanzitutto ho aumentato le mie conoscenze a livello teorico grazie all’intervento dei vari professori che si sono avvicinati nel corso della prima giornata di seminario. Per merito del professor Scoppola ho capito quanto sia importante insegnare la matematica ai bambini fin dalla tenera età e in particolar modo che per aprire la nostra mente è bene partire dall’esperienza per poi arrivare alla regola e non viceversa poiché altrimenti tutti noi rimarremmo sempre e solo fissati ad una sterile teoria. Ho compreso maggiormente e approfondito il concetto che avevo di autonomia, responsabilità e libertà. Il professor Meda mi ha aiutato a capire meglio come collocare il pensiero montessoriano all’interno del momento storico in cui si è inserito. Ma il mio bagaglio culturale non si è accresciuto solo a livello teorico, ma anche pratico. Osservare i bambini intenti nelle loro attività, poter scegliere quella che a loro piace di più, sapersi autocorreggere e lavorare in maniera così silenziosa per la loro tenera età, mi ha insegnato quanto possa essere efficace il metodo montessoriano. Anche nella vita di tutti i giorni non bisogna andare avanti per schemi. Questo seminario, dunque, mi ha arricchito sia in merito ad una mia eventuale futura professione da educatrice sia personalmente”.

Conclusioni

Il percorso formativo realizzato e i feedback dei protagonisti hanno previsto lo spazio per la meta-riflessione riguardante la progettazione didattica (dal punto di vista delle docenti organizzatrici) e per la meta-riflessione sull’esperienza (dal punto di vista degli studenti e delle studentesse). La regia dei processi di apprendimento si è posta in ascolto delle diverse dimensioni professionali, così come delle esigenze emergenti, dal punto di vista di una comunità di pratiche percorribile in università, come linea progettuale, pedagogica e culturale (Saltarelli, 2019).

Le narrazioni plurali, come già ricordato, sono essenziali per descrivere l’impatto di un contesto formativo in cui la processualità e la ricorsività dell’apprendimento esperienziale sostanziano i paradigmi teorici di riferimento. Avere l’opportunità di verificare la coerenza tra gli elementi teorici e quelli legati alla pratica, in questo caso di stampo montessoriano, diventa un’esperienza trasformativa che svela l’effettiva corrispondenza critica degli ambiti indagati, invitando ad ulteriori progettualità (Milani, 2017).

L’esigenza di fare esperienza sul campo e il desiderio di concretezza dei saperi educativi hanno trovato riscontro con azioni realizzate nei luoghi montessoriani, così come in ambienti progettati per dinamiche partecipative in cui utilizzare i sensi e il corpo come luogo di conoscenza. Inoltre, l’interprofessionalità e le connessioni tra l’università, le scuole, gli enti formativi e il territorio hanno permesso a studenti e studentesse di identificare logiche di rete, di collocarsi nel sistema integrato 0-6 e, in modo più ampio, in contesti scolastici ed educativi, di vedere le possibili continuità verticali della scuola e, infine, di maturare maggiore consapevolezza di un metodo che può essere utile per ispirare un sistema di riferimento organizzativo, didattico ed educativo a più ampio raggio (Coluccelli, Pietrantonio, 2017).

L'esperienza della pluralità è stata rafforzata dalla composizione eterogenea del gruppo partecipante, in quanto l'occasione di vivere un percorso comune tra futuri educatori, educatrici e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, ha sostanzialmente confermato la possibilità di collocarsi in sentieri formativi congiunti in cui articolare la propria professionalità.

La proposta si è rivelata utile per conoscere e sperimentare un modo più complesso di vedersi soggetti che imparano, si interrogano, sollevano dei dubbi, chiariscono ed esplicitano punti vista, attribuiscono e argomentano interpretazioni, insieme. La restituzione di un'esperienza significativa per il proprio bagaglio personale e professionale si dilata, quindi, sottolineando il valore aggiunto di aver compiuto un processo di apprendimento tra pari (Shiner, 1999), non solo per giustapposizione e per compresenza nella stessa aula, ma come soggetti critici e proattivi che hanno alimentato logiche di condivisione.

Infine, i feedback, le narrazioni e le percezioni degli studenti e delle studentesse, oltre ad essere utili strumenti di autovalutazione personale, sono divenuti una leva progettuale consapevole delle docenti che, grazie alle voci raccolte, hanno rilevato il valore e i significati di quanto imparato in formazione. Ciò ha consolidato l'idea che vi siano didattiche universitarie tese alla scoperta condivisa, alla valorizzazione di tutti gli attori dei processi di apprendimento, alla sperimentazione di dialettiche cooperative in cui l'asimmetria tra la comunità studentesca e il corpo docenti assuma altri confini e si pongano entrambi come soggetti complessi compartecipi di saperi e di conoscenze che si articolano in percorsi formativi congiunti.

Questi ultimi, se progettati sul cardine dell'esperienza significativa, costituiscono modelli di lavoro sperimentati in *prima persona singolare*, nell'unicità che ogni io porta con sé, e *plurale*, nella comunità del noi che si costituisce cooperando.

Vivere un apprendimento che parte dall'interesse, sollecitandolo nuovamente, genera una circolarità di significati che può stimolare la creazione di modelli di lavoro a cura di professionalità in formazione che, in futuro, si confronteranno con contesti in cui decidere quali funzioni e ruoli assumere. Nell'immersione efficace in modalità di lavoro che scardinano logiche gerarchiche e mettono al centro il peso del pensiero dei soggetti, ci si scopre educatori, educatrici, insegnanti e ricercatrici appassionati e appassionanti (Biesta, 2022), ricostruendo condizioni accessibili in cui divenire soggetti, agenti e attori dei processi sociali, promuovendo emancipazione e sviluppo consapevole, a partire da esperienze di senso che guardano al potenziale trasformativo futuro.

Riferimenti bibliografici:

Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.

Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*, Milano: Raffello Cortina Editore.

Carrer, K., Hassebroek, S. (2023). Rediscovering the Child: Review of Montessori Action Research Studies 2022-2023, *Journal of Montessori Research*, 9 (2), 85-89.

Coluccelli, S., Pietrantonio S. (2017). *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*. Trento: Erickson.

Czerniawski, G., & Kidd W. (eds.) (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Bingley (UK): Emerald Group Publishing.

Deluigi, R., Fedeli, L. (2023). Narrare la pedagogia interculturale attraverso le tecnologie. Un laboratorio per educatori professionali socio-pedagogici. *Scholè*, 2, 174-188.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16133

- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis Edizioni.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, (ed. or. 1938).
- Di Nuovo, S., Patti, C. (2020). Effetti psicologici dei social networks durante l'isolamento sociale. *Link*, 1, 67-23.
- Fedeli, C.M. (2008). *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*. Roma: Aracne.
- Fedeli, L., Deluigi, R. (2023). Co-teaching and video production-based workshop as drivers for meaningful learning. *Q-Times Webmagazine*, 15(3), 312-327.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fortin, D. (2023). L'apprendimento esperienziale person-centered per avviare alla cura di sé e dell'altro in educazione professionale. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 149-162.
- Freinet, C. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti (ed. or. 1967).
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Grion, V., Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica Bingley (UK): Emerald Group Publishing.
- Grion, V. (2017). Student Voice in Italy: the State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 1 (20), 1-4.
- Guessom, S.B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier E., Minassian, S., Benoit, L., Moro, M.R. (2020). Adolescent psychiatric disorder during the COVID-19 Pandemic and lockdown, *Psychiatry research*, 291, 113264.
- Honegger Fresco, G. (2017). Prefazione, in M. Valle, *La pedagogia Montessori e le nuove tecnologie. Un'integrazione possibile?* (pp. 5-7). Torino: Il leone verde.
- Kolb, A., Kolb, D.A. (2018). Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, 40 (3), 8-14.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milani, L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15 (2), 235-248.
- Montessori, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (ed. or. 1950).
- Montessori, M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (ed. or. 1952).
- Montessori, M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2015). Introduction on the Use of Mechanical Aids. *AMI Journal*, 5-7
- Text available at the website <https://www.montessori-ami.edu.hk/wp-content/uploads/2019/05/TreasureArticle2015.pdf>.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nardiello, E. (2023). Apprendimento esperienziale nella formazione di insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 629-637.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson, (ed. or. 2012).
- Reggio, P. (2009). *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*. Milano: EDUCatt.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Regni, R. (2014). Polarizzazione dell'attenzione e armi di "distrazione" di massa. *Il Quaderno Montessori*, 123, 18-28.
- Romanazzi, G. (2022). *Digitalizzazione e famiglie. Il tempo dell'infanzia nella prospettiva montessoriana*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. London: Routledge.
- Saltarelli, B. (2019). *L'università come comunità di apprendimento*. Limena (PD): libreriauniversitaria.it.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Jossey-Bass Inc. Pub (Trad. 1993. Il professionista riflessivo. Dedalo).
- Scocchera, A. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, 22, 555-566.
- Stramaglia, M., Deluigi, R., Fedeli, L. (2020). Dinamiche-didattiche laboratoriali e spazi educativi. Logiche comunicative e assetti relazionali degli educatori in formazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 245-267.
- Ültanir, E. (2012). An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori, *International Journal of Instruction*, 5 (2), 195-212.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.