



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE

Facoltà di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE

***“LA FORMAZIONE DELL’INSEGNANTE NELL’OTTICA MONTESSORIANA”***

**IPOTESI DI PROGETTO FORMATIVO**

*Relatore*

*Prof. Clara Tornar*

*Correlatore*

*Prof. Alberto Quagliata*

*Laureanda*

*Tiziana Rossetti*

Anno Accademico 2005 – 2006

# INDICE

## PARTE PRIMA *Essere insegnante oggi*

INTRODUZIONE	pag. 4
1. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI	pag. 7
1.1 Ruolo sociale dei docenti	pag. 7
1.2 Le competenze dell'insegnante	pag. 8
1.3 La formazione iniziale	pag. 11
1.4 Gli insegnanti nella scuola che cambia	pag. 13
1.5 L'insegnante come professionista riflessivo	pag. 15
1.6 La ricerca IARD	pag. 17
1.7 L'immagine della professione per il docente	pag. 19
2. INSEGNARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA	pag. 21
Premessa	pag. 21
2.1 Scuola dell'infanzia e riforme: alcune riflessioni	pag. 22
2.2 Formazione e innovazione	pag. 25
2.3 La formazione in servizio	pag. 29
2.4 La maestra regista	pag. 30
3. L'INSEGNANTE MONTESSORI	pag. 32
Premessa	pag. 32
3.1 L'attualità del Metodo	pag. 40
3.2 La formazione della maestra Montessori	pag. 43

## PARTE SECONDA

### *Progetto di formazione per docenti Montessoriani*

4. ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO	pag. 47
Premessa	pag. 47
4.1 L'intervista	pag. 49
4.2 Schema dell'intervista strutturata	pag. 51
4.3 Categorizzazione delle risposte	pag. 53
4.4 Analisi dei risultati e determinazione delle aree di intervento	pag. 57
5. IL PROGETTO	pag. 60
Premessa	pag. 60
5.1 Finalità del progetto	pag. 63
5.2 Competenze in uscita	pag. 63
5.3 Descrizione dell'intervento didattico e sua organizzazione	pag. 64
5.4 Tutor	pag. 71
5.5 Metodologia didattica	pag. 71
5.6 Soggetti dell'intervento formativo	pag. 72
5.7 Verifica e valutazione	pag. 73
5.8 Certificazione	pag. 73
5.9 Trasferibilità	pag. 73
5.10 Conclusione	pag. 73
Allegati	
1) Questionario d'ingresso	pag. 76
2) Questionario di gradimento	pag. 77
Bibliografia	pag. 80
Riferimenti normativi	pag. 82
Sitografia	pag. 82

## PARTE PRIMA

### *“ESSERE INSEGNANTE OGGI”*

[...] *“ Invece della parola essa deve imparare il silenzio, invece di insegnare, deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, ella assume veste di umiltà” [...].*

*Maria Montessori  
(L'autoeducazione)*

## INTRODUZIONE

In questi ultimi decenni gli orientamenti della ricerca hanno sempre più richiesto alla scuola, e in particolare agli insegnanti, un rinnovamento nel “fare scuola”. Gli stessi interventi normativi sono stati tutti diretti al superamento di un comportamento docente di tipo individualistico ed esecutivo, in favore della flessibilità curricolare e della corresponsabilità nell’offerta formativa al fine di valorizzare le differenze degli studenti e promuovere la loro integrazione scolastica e sociale, un’offerta formativa che dovrebbe configurarsi come il risultato dell’apporto delle prestazioni dei singoli docenti in una logica di sinergia e unitarietà con i colleghi, in rapporto con il territorio e le agenzie formative presenti su di esso.

L’esigenza di un progetto formativo collegiale e aperto all’extrascuola viene infatti delineata, in un contesto sociale caratterizzato da incessanti trasformazioni, quale condizione irrinunciabile di un fare scuola in grado di rispondere in modo costruttivo alle esigenze di una popolazione scolastica che è mutata rispetto alle generazioni precedenti, è caratterizzata da problematiche sempre più complesse ed è resa sempre più eterogenea dal fenomeno dell’immigrazione. D’altra parte la necessità di possedere un titolo di formazione post-obbligatoria e di far fronte al cambiamento è avvertita come un’esigenza sempre più incalzante nella società dell’informazione. Negli scenari prospettati dalle nuove tecnologie informatiche e comunicative, anche le modalità di diffusione e di costruzione del sapere sono assai diverse dal passato e in continua evoluzione.

*“Nel bene e nel male, la qualità della vita delle generazioni future dipenderà largamente dalla qualità dell’educazione e della formazione che sapremo offrire loro al tempo presente e che questa a sua volta, dipende dalla competenza e dall’impegno del corpo docente che oggi opera nelle nostre scuole”<sup>1</sup>.*

Da alcuni anni si nota una maggiore consapevolezza da parte della classe dirigente, dell’esigenza di preoccuparsi dello stato e del futuro della scuola, anche attraverso la professionalizzazione dei docenti. Gli insegnanti si trovano a dover mediare tra le istanze della conservazione e della trasmissione della tradizione culturale della quale sono eredi, e le istanze dell’innovazione economica e culturale<sup>2</sup>. La professione di insegnante è quindi

---

<sup>1</sup>A.Cavalli, a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2000.

<sup>2</sup>Il ruolo dell’insegnante è sempre stato iscritto in un’operazione di mediazione, egli è da sempre un agente che realizza l’incontro tra le nuove generazioni e il mondo adulto, guidandole dall’infanzia alla maturità, dall’ambito protetto e chiuso della famiglia all’ambiente esterno della società, dallo studio al lavoro. Ogni

sottoposta a tensioni e pressioni contrapposte. Ne deriva una forte crisi dell'identità socio-professionale docente, e sembra particolarmente utile aiutare gli insegnanti a padroneggiare il relativismo derivante dalla complessità e contraddittorietà delle richieste che vengono loro poste, per raggiungere una consapevolezza che permetta di superare le frustrazioni di una scuola i cui risultati paiono non cambiare mai.

E' di fondamentale importanza analizzare i bisogni formativi degli insegnanti in servizio attualmente, per una migliore professionalizzazione. Gli studi dello IARD<sup>3</sup>, evidenziano la mancanza di un retroterra che colleghi in termini operativi le tematiche legate ad un sapere specifico, con quelle proprie dell'agire in una realtà organizzata, definendo conseguentemente le caratteristiche professionali dell'insegnante. Una concezione del lavoro educativo che va al di là del rapporto tra docente e discente come entità isolate, nella definizione dei rapporti delle prestazioni richieste, competenze necessarie, contenuti di sapere e condizioni per la loro trasmissione, congruenza tra esigenze del sistema educativo e specifici interventi didattici.

Le competenze dell'insegnante si configurano, per tutto ciò, come un insieme complesso e articolato di abilità e capacità, un sapere professionale esito dall'integrazione tra aspetti teorici e rielaborazioni di esperienze concrete, il risultato di un aggiornamento costante, la sintesi di una qualificazione iniziale e di una successiva formazione in età adulta<sup>4</sup>.

L'idea di realizzare un corso di formazione per docenti in servizio<sup>5</sup>, nasce dall'importanza che oggi riveste la formazione, tenuto conto anche dei mutamenti di ordine

---

insegnante, poiché comunicatore è sempre mediatore, qualsiasi sapere e informazione offerti, pur se oggettivi e scientifici, scaturiscono sempre da una certa interpretazione del mondo, della società e della vita. Sicuramente l'emergenza immigrazione ha suggerito la necessità per l'insegnante di riscoprire la sua funzione di mediatore, ma va anche sottolineato come in coincidenza dell'introduzione nella didattica delle tecnologie comunicative informatiche e multimediali, la figura e il ruolo del docente vengano messi in discussione. (L. Ribolzi, *Formare gli insegnanti, Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002).

<sup>3</sup>Molto interessanti sono i lavori dello IARD, centro di ricerca, che ha realizzato due ampie indagini che coprono con campione nazionalmente rappresentativo, tutti i livelli scolastici; (A. Cavalli, 1992, 2000) le ricerche sono state svolte nel 1990 e nel 1999. Ad essi farò riferimento nel corso di questo lavoro.

<sup>4</sup>S. Meghnagi, *Insegnanti: formazione iniziale formazione continua*, NIS, Roma, 1990.

<sup>5</sup>Art. 61 - formazione in servizio (*art. 12 del CCNL 26.05 1999*).

1. Nell'ambito dei processi di riforma e di innovazione nella scuola e nelle istituzioni educative, la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per una efficace politica di sviluppo delle risorse umane attraverso qualificate iniziative di prima formazione e di formazione in servizio, di mobilità, riqualificazione e riconversione professionale, nonché di interventi formativi finalizzati a specifiche esigenze. Nel quadro delle modalità di cui all'art. 3, comma 1, in cui sono definiti gli obiettivi formativi assunti come prioritari con particolare riguardo:

- ai processi di innovazione in atto;
- al potenziamento e al miglioramento della qualità professionale;
- al potenziamento dell'offerta formativa nel territorio con particolare riguardo alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e al recupero degli abbandoni, nonché all'esigenza di formazione continua degli adulti;

economico, sociale e culturale che hanno interessato il contesto nazionale ed europeo negli ultimi anni, e che hanno posto in evidenza il ruolo cruciale della formazione per lo sviluppo della società.

Perché un corso per docenti Montessori? Per mettere in luce una metodologia pedagogica troppo a lungo tenuta in ombra, e spesso strumentalizzata. Si è sentita la necessità di sostenere le docenti di questo metodo, attraverso un progetto di formazione continua che permetta loro di svolgere il ruolo di docente della Casa dei Bambini in modo sempre più adeguato ai tempi, in un'ottica di life-long learning.

Io stessa nata come docente Montessori nel 1989, vincitrice di concorso pubblico, entro in servizio per motivi logistici in una scuola di tipo comune; fortemente motivata da quelli che sono i principi della mia formazione magistrale, impronto subito la sezione al metodo Montessori. Sono convinta che anche con poco materiale strutturato, e spesso realizzato personalmente, posso ricreare in sezione quello che è lo “spirito” Montessoriano. Oggi, dopo molti anni, posso sentirmi veramente soddisfatta, in collaborazione con la dirigente dell'istituto presso cui sono in servizio, abbiamo progettato l'istituzione di una sezione di scuola dell'infanzia a metodo differenziato Montessori che dovrebbe vedere la sua apertura nel prossimo anno scolastico. E' solo un piccolo seme in una distesa incolta ma sono ottimista, credo nel mio lavoro, e nella scientificità di questo metodo.

Nel progetto presentato, dopo aver compiuto un'analisi dei fabbisogni formativi di alcune docenti Montessoriane per mezzo di un'intervista semi-strutturata, giungo all'elaborazione di due aree d'intervento: area delle competenze relazionali e comunicative, e area dello sviluppo di metodologie di ricerca, promuovendo il miglioramento di competenze che permettano di colmare il gap tra la formazione iniziale e l'attività svolta quotidianamente dai docenti, rispetto alle capacità di gestione delle relazioni e della comunicazione nel contesto scolastico.

# CAPITOLO 1

## LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

### 1.1 Il ruolo sociale dei docenti

Nel linguaggio comune ci si riferisce spesso ad un'attività lavorativa usando il termine professione. In realtà i sociologi, già negli anni '30, davano a questo termine il significato di un'occupazione basata su abilità specialistiche, realizzate attraverso un lungo periodo di formazione specifica. Nel dopoguerra i sociologi funzionalisti hanno costruito un concetto di professione in termini teorici, individuando quattro attributi fondamentali: un sapere ampio e sistematico, la preoccupazione per l'interesse generale, un codice di comportamento deontologico acquisito durante la formazione e un onorario visto come retribuzione di un servizio. Questi requisiti sono stati poi ricondotti alle due caratteristiche essenziali di un sapere specializzato e un ideale di servizio. Il fatto che le professioni necessitino di una formazione specialistica, le pone in rapporto con le università, da lungo tempo.

L'insegnamento inserito in grandi organizzazioni burocratiche, a forte prevalenza femminile e con un gran numero di componenti, è stato considerato una "semi-professione". Bisogna considerare anche altri aspetti che avvalorano questa tesi e sono: il carattere stipendiale della retribuzione, lo scarso prestigio e interesse della clientela diretta ( studenti) e la numerosità. Il processo di professionalizzazione può connettersi a due sviluppi che non sempre procedono di pari passo: il miglioramento dello status sociale e l'ampliamento delle competenze, per cui può accadere che conoscenze più ampie e capacità adeguate degli insegnanti siano utili agli studenti, senza che i docenti ne traggano benefici in termini di prestigio<sup>6</sup>.

Negli anni '80 lo sviluppo della scuola di massa nella società capitalista avrebbe comportato una dequalificazione e deprofessionalizzazione degli insegnanti, sempre più esclusi dalle funzioni di programmazione e controllo e trasformati in esecutori delle

---

<sup>6</sup>L. Fischer, *Gli insegnanti: ruolo e formazione* in L. Ribolzi, *Formare gli insegnanti, Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.

decisioni prese da esperti e amministratori. Le nuove forme didattiche e organizzative come la programmazione per obiettivi, le tecniche standardizzate di valutazione, l'insegnamento programmato, l'utilizzo dell'informatica, diminuirebbero l'autonomia dei docenti in un quadro di dequalificazione professionale. D'altra parte la standardizzazione dei livelli minimi di apprendimento, che impone una programmazione didattica, presuppone per l'insegnante una visione globale della propria attività, inoltre l'insegnamento come attività legata alla cultura e all'ideologia permette, necessariamente, la possibilità di visioni critiche alternative al fine di poter svolgere la propria attività.

Ciò che sembra maggiormente caratterizzare gli insegnanti, è l'incertezza e il disagio per la loro condizione lavorativa derivante dalla complessità del ruolo docente nella società attuale.

## **1.2 Le competenze dell'insegnante**

L'acquisizione di competenze da parte dell'insegnante, può essere oggi considerata una specifica attività di qualificazione legata al lavoro, suscettibile di perfezionamento nel corso del tempo mediante iniziative di aggiornamento professionale e culturale, nelle forme proprie dell'educazione degli adulti<sup>7</sup>. In questa sede l'analisi delle competenze sarà affrontata dal punto di vista sociologico per poi giungere ad un discorso specifico relativo alle competenze dei docenti della scuola dell'infanzia.

La competenza professionale dell'insegnante va esaminata in stretto rapporto alle capacità di analisi, di comprensione, di incidenza sull'organizzazione stessa. L'apprendimento è spesso considerato, soprattutto da parte dei formatori, un effetto dell'insegnamento. In realtà il rapporto tra processi d'insegnamento e apprendimento è estremamente complesso, non vi è un momento attivo costituito dall'insegnare e uno passivo costituito dall'apprendere, l'apprendere è sempre scoprire autonomamente qualcosa. L'apprendimento è spesso l'esito di un'attività di scoperta autonoma, sia pure socialmente stimolata, radicata nelle attività ludico-esplorative in cui l'individuo è impegnato. Ciò che l'uomo impara, lo impara in forme di auto-organizzazione di comportamenti via via più complessi, percettivo-motori, socializzanti ed emotivamente coinvolgenti, e generalizzabili in sistemi ipotetico-deduttivi. Questo approccio allo sviluppo intellettuale e cognitivo, non svaluta certamente l'importanza dell'insegnamento

---

<sup>7</sup>S. Meghnagi, *Insegnanti: formazione iniziale formazione continua*, NIS, Roma, 1990.

intenzionale, programmato, finalizzato, impartito con obiettivi ben precisi. Esiste in altre parole una sorta di precedenza ideale dell'apprendimento sull'insegnamento, e una precedenza di principio della spontaneità sull'intenzionalità didattica. E' importante porre l'accento sul fatto che bisogna affrontare la questione non solo in termini quantitativi, di "nozioni" apprese e trasmesse, ma soprattutto in termini di capacità di utilizzo delle conoscenze, di collegamento con altre conoscenze e con l'insieme delle competenze utilizzabili, nell'esercizio di una professione destinata ad arricchirsi anche mediante acquisizione dall'esperienza<sup>8</sup>.

Come precedentemente sostenuto, la formazione degli insegnanti può essere definita come l'esito di un processo di qualificazione professionale e di educazione degli adulti. In questa accezione vanno evidenziate le implicazioni connesse all'età dei soggetti di riferimento. L'intreccio tra acquisizione dall'esperienza e contenuti di sapere necessario per far fronte ai mutamenti delle condizioni di lavoro risulta, in questo caso molto forte, e va affrontato mediante proposte curriculari adeguate. Infatti ogni acquisizione di conoscenza è l'esito di una trasmissione culturale legata a processi di trasformazione ed elaborazione del sapere dipendente dal modo con cui certi argomenti e contenuti sono recepiti, in relazione alle esperienze pregresse, alle situazioni e alle forme di conoscenza con cui ci si è confrontati.

Un'altra questione centrale rispetto a qualsiasi disegno educativo, è il rapporto tra conoscenza intesa come contenuto culturale e scientifico, e cognizione intesa come modalità dei soggetti di elaborare l'informazione. Tale questione assume caratteristiche particolari se la si considera in relazione alla qualificazione e all'aggiornamento degli insegnanti.

I processi cognitivi hanno un carattere attivo e dinamico in cui quadri di riferimento, le aspettative, entrano in relazione con i contenuti del sapere e si legano allo svolgimento dell'attività d'insegnamento. Inoltre l'azione del conoscere si fonda sul controllo esercitato dall'individuo sul proprio comportamento cognitivo e operativo. Tale controllo attivo e deliberato rientra nell'accezione della metacognizione, che orienta nella scelta delle strategie cognitive appropriate ad un determinato compito, circostanza e contesto. Inoltre si configura come un'abilità atta a svolgere una funzione di "monitoring", vale a dire di regolazione consapevole dei processi cognitivi in tutte le fasi di ricezione dell'informazione.

---

<sup>8</sup>A. Visalberghi, *Insegnare e apprendere un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

La rilevanza della metacognizione è evidente in una professione come quella dell'insegnante in cui il sapere è oggetto stesso dell'attività svolta: "l'autoregolazione intelligente" delle proprie prestazioni cognitive poggia su capacità di previsione di un'azione o un evento, di verifica dei risultati, di controllo, di coordinamento e di risoluzione dei problemi<sup>9</sup>. Se ciò si realizza nel rapporto che l'insegnante ha con il proprio sapere, è possibile ipotizzarlo anche nel processo di trasmissione del sapere. L'azione educativa può intervenire con i propri strumenti, non limitandosi alla trasmissione di contenuti, ma attraverso lo studio dei problemi che un dato sapere organizzato deve affrontare; per ciò che concerne la formazione dei docenti bisogna partire da criteri ben precisi quali, una qualificazione fondata sulla rielaborazione delle esperienze, non limitandosi ad un percorso teorico, e dall'esame delle attività professionali in rapporto all'organizzazione in cui si esercita, non solo in rapporto alla specifica esecuzione di compiti.

Bisogna sempre ricordare che l'efficacia del processo formativo è garantita dalle competenze dell'insegnante relative soprattutto alla capacità di selezionare ed elaborare le informazioni, alle strategie adottate per eseguire una prestazione, risolvere problemi e prendere decisioni. Solo le attività automotivate nelle quali l'impegno richiesto è attuabile mediante attività fondate sull'autonomia e su potenzialità di crescita culturale, sono capaci di strutturare in modo innovativo e flessibile i comportamenti professionali, ciò vale in particolare per gli insegnanti. Una ricerca dell'Isfol del 1989 mostrò come tra le competenze essenziali vi erano "la presa di decisione e la soluzione di problemi". Le specifiche competenze di problem solving si legano alle capacità linguistiche del soggetto, alle abilità logiche, a quelle d'interazione e comunicazione; in concreto le stesse capacità di relazione interpersonale sono spesso capacità di adeguamento a situazioni nuove, non sperimentate. "Una cultura professionale" è tale solo se costituisce una solida premessa per lo sviluppo ulteriore di competenze.

La capacità di soluzione si basa sull'autonomia di ciascuno rispetto al giudizio su dinamiche e atteggiamenti, e si lega ad aspetti psicologici e caratteriali, ma è anche positivamente connessa con la certezza che ciascuna persona sviluppa rispetto al proprio sapere verificato e utilizzato in ambiti diversi. L'analisi della competenza professionale dell'insegnante si configura come la sintesi tra le tematiche proprie dei processi di

---

<sup>9</sup> La definizione più accreditata del concetto d'intelligenza si riconnette ai principi di adattamento flessibile, di capacità di apprendimento dall'esperienza e di capacità di risolvere problemi nuovi. Inoltre è ormai condivisa l'idea che le configurazioni possibili dell'intelligenza sono molteplici: aldilà di quella logico-concettuale, ci sono forme di intelligenza pratico-operativa, espressiva, sociale e di altra natura. La pluralità delle forme permette l'approccio in termini di diverse "formae mentis" (Gardner 1987).

acquisizione e di trasmissione delle conoscenze e di quelle che attengono l'azione e l'analisi organizzativa. La relazione tra competenza dell'insegnante e contesto organizzato appare essenziale per ogni intervento educativo che aspiri ad essere efficace rispetto ai mutamenti in una data realtà sociale ed operativa.

In questo senso va posta attenzione non solo alle fasi di pianificazione e progettazione individuale, ma anche a quelle fasi di attività esplicitate o richieste dalla struttura organizzata. In tale prospettiva il lavoro dell'insegnante, si caratterizza come un complesso di azioni pianificate sulla base di obiettivi generali e progettate nelle realizzazioni più specifiche. L'attuazione di momenti formativi puntuali non è posta all'esterno di un processo organizzativo, per cui la qualificazione e riqualificazione degli insegnanti rientra in una configurazione complessiva che opta per un'insegnante che agisce all'interno di un'organizzazione in modo contestuale e strategico, legata cioè all'ambito di azione e alle possibili forme di decisione e d'intervento.

### **1.3 La formazione iniziale**

In tutta l'Unione europea, la formazione degli insegnanti è ormai diventata “un'impresa di massa” in quanto interessa oltre mezzo milione di studenti, in più di mille istituzioni con oltre cinquantamila docenti e formatori<sup>10</sup>. Il problema maggiore sembra consistere nell'ipotesi implicita che la formazione iniziale dei docenti basti per tutta la vita professionale. L'inclusione della formazione iniziale nell'istruzione universitaria costituisce certamente una condizione per lo sviluppo della professionalità docente, ma non è sufficiente per forgiare docenti capaci di affrontare con efficacia questo “mestiere impossibile”<sup>11</sup>. La consapevolezza della necessità di un profilo professionale completo, sembra, nell'ultimo decennio, largamente diffuso anche fra gli insegnanti in servizio che denunciano una rilevante inadeguatezza della preparazione ricevuta<sup>12</sup>. Solo la conoscenza dei contenuti da insegnare viene ritenuta sufficiente a tutti i livelli scolastici, molto forte è invece, il senso d'impreparazione rispetto alla didattica generale. Per i problemi educativi

---

<sup>10</sup>Libro Verde 2000 sulla formazione degli insegnanti in Europa (2000) in “Università e scuola”.

<sup>11</sup>L'insegnamento come la psicoanalisi, veniva definito, da Freud, un'attività impossibile perché fortemente dipendente dall'adesione dell'allievo al progetto di apprendimento. Per riuscire in questo intervento occorre mettersi in gioco come persona, instaurare una relazione personale forte con l'alunno. Vi rientra quindi la formazione del docente.

<sup>12</sup>A.Cavalli, a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.

generali, il 54% dei maestri ritiene la formazione ricevuta insufficiente, così il 72% degli insegnanti delle Medie e il 69% della scuola superiore.

L'aver studiato un po' di pedagogia e l'esperienza del tirocinio sembra illudere i maestri sulle loro competenze. In ogni caso permane, nella generalità dei docenti, una larga apertura all'innovazione del curriculum formativo iniziale e una radicata consapevolezza che la competenza disciplinare non è sufficiente per la scuola di massa. Il nostro Paese è arrivato fra gli ultimi a prevedere una formazione universitaria per tutti gli insegnanti. Questo principio, già affermato nei Decreti Delegati del 1974, e sancito dalla Riforma degli ordinamenti didattici universitari del 1990, ha trovato reale attuazione in conformità ad un Decreto del 1998 che enuncia i criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. Il corso di laurea, al quale si può accedere con diploma d'istruzione secondaria superiore di durata quinquennale, prevede quattro anni di studio, con un primo biennio comune e un secondo biennio suddiviso in due indirizzi, uno per la scuola dell'infanzia, e l'altro per la scuola primaria. E' previsto il tirocinio fin dal primo anno. Vengono esplicitati dettagliati obiettivi formativi, inerenti le attitudini e le competenze che caratterizzano il profilo professionale dell'insegnante e viene subito stabilito un equilibrio tra la formazione per la funzione docente e quella relativa ai contenuti dell'insegnamento primario, con annesse attività di laboratorio. Per monitorare i tirocini, sono stati distaccati, a tempo parziale, docenti esperti, che forniscono un contributo indispensabile per la formazione dei nuovi insegnanti; inoltre attraverso convenzioni, l'università fruisce anche dell'aiuto dei docenti degli istituti nelle cui classi vengono realizzati i tirocini.

Questo avvio alla preparazione dei docenti realizza anche in Italia quel riequilibrio della formazione verso la pratica, che si è diffusa ormai a livello internazionale. La formazione oggi, vede uno spostamento del proprio baricentro da una impostazione teorica e disciplinare ad una più didattica, riflessiva e pratica in uno stretto rapporto tra università e scuola. Università e scuola che rischiavano di diventare sempre più due mondi separati da una vera e propria incomunicabilità, come spesso si registra nei corsi di aggiornamento, per la lontananza dei problemi e per linguaggi diversi. Il modello in via di costruzione, per la formazione degli insegnanti, vede la scuola, cioè il luogo della pratica professionale come luogo imprescindibile per la preparazione che non è possibile sostituire con una sua riproduzione artificiale all'università. Sono proprio i saperi dei lavoratori sul campo che concorrono in modo significativo alla formazione dei futuri docenti, insieme alle più

tradizionali componenti della ricerca disciplinare e di quella delle scienze dell'educazione: ecco la necessità del tirocinio come ambito di acquisizione delle competenze pratiche. La preparazione disciplinare non può più essere avulsa dalla sua utilizzazione effettiva nell'insegnamento, perciò occorre che i docenti universitari ridefiniscano il proprio contributo riguardo alla pratica professionale. Così anche le scienze dell'educazione hanno dovuto modificare il tiro, non limitandosi alla trasmissione astratta delle teorie psicopedagogiche e sociali, ma attraverso un tirocinio di ampia durata con continui contatti con la scuola, analisi dei casi, sempre sotto il controllo e l'aiuto costante dei supervisori. *“La formazione si propone di realizzare un insegnante esperto, capace di riflettere su se stesso e sulla propria pratica professionale, per apportare le trasformazioni utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Basare la formazione dei docenti sulle competenze, significa capovolgere la tradizionale logica espositiva, in quanto l'ordine dei contenuti dovrà essere definito dalle competenze professionali necessarie<sup>13</sup>”*.

Questo tipo di formazione può dare agli insegnanti un maggiore senso di sicurezza sulle proprie capacità professionali e quindi maggiore fiducia sulla possibilità di affrontare i problemi<sup>14</sup>.

#### **1.4 Gli insegnanti nella scuola che cambia**

La competenza degli insegnanti, per ciò che è stato detto finora, può essere considerata una “situated knowledge”, una forma di expertise in cui la conoscenza dichiarativa è proceduralizzata e automatica<sup>15</sup>. Gli studi sulla competenza hanno posto in evidenza anche le differenze tra le prestazioni del soggetto “nuovo”, rispetto al tema proposto, e quelle del soggetto esperto<sup>16</sup>; queste indagini hanno mostrato una stretta relazione tra struttura della conoscenza, processi di ragionamento e soluzione di problemi. Esperti e principianti hanno, infatti, una diversa organizzazione della conoscenza; per i primi tale organizzazione comprende una conoscenza dichiarativa, fondata su concetti e contenuti, e una conoscenza

---

<sup>13</sup> Appare evidente il timore di una quota non trascurabile di docenti nell'imbarcarsi in rischiose esperienze di innovazione e il ripiegamento rassicurante verso i modi tradizionali, forse obsoleti, ma che hanno il vantaggio di essere ben conosciuti. L. Fischer, *Gli insegnanti: ruolo e formazione in Formare gli insegnanti*, Riboldi L., Carocci, Roma, 2002.

<sup>14</sup> A. Cavalli, a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.

<sup>15</sup> La nozione di expertise risulta sostanzialmente equivalente a quella di competenza, un insieme di fattori diversi, una piena capacità di comprendere, analizzare e valutare determinate questioni e problemi concreti, al fine di operare scelte e agire di conseguenza (...). Tutto ciò oggi vale per la quasi totalità delle professioni, dal lavoro autonomo a quello dipendente (...). A.M. Ajello - S. Meghnagi *La competenza tra flessibilità e organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1998.

<sup>16</sup> A.M. Ajello.- M. Cavoli - S. Meghnagi, *La competenza esperta*, EDIESSE, Roma, 1992.

procedurale, legata a “regole” precise di azione. I principianti hanno prevalentemente una conoscenza dichiarativa che impedisce l’uso di regole più generali per la soluzione di problemi. L’esperto con una conoscenza sia dichiarativa che procedurale è in grado di controllare il proprio processo di soluzione, tornando indietro e fermandosi a compiere le modifiche necessarie.

Si può quindi affermare che le differenze non stanno soltanto nella presenza o assenza di concetti per la soluzione di problemi, quanto nel loro diverso modo di organizzazione. La competenza dell’insegnante non può essere configurata nei termini di sola azione individuale legata alla didattica d’aula, ma va considerata nei modi di un’attività che si esplica in un contesto organizzato che può assumere forme diverse, dove l’insegnante è partecipe di un complesso operativo finalizzato al conseguimento di scopi che implicano vari momenti di azione e di decisione.

Da quanto detto fino a questo momento, emerge chiaramente, la necessità di una qualificazione più mirata per i futuri insegnanti, e un aggiornamento continuo dei docenti in servizio. Si parla in modo talmente diffuso di formazione in servizio, che la sua esigenza finisce con l’apparire scontata, ma alla domanda: “Perché la formazione in servizio?” spesso appaiono soltanto risposte vaghe e incomplete. Innanzitutto va detto che la formazione in servizio è necessaria per l’integrazione di possibili lacune nella formazione iniziale, o per la sua integrazione, per i cambiamenti dei processi formativi, o cambiamenti nell’organizzazione scolastica, oppure per cambiamenti nella posizione lavorativa dell’insegnante all’interno del sistema scolastico. Essa si caratterizza per essere temporalmente distinta dalla formazione iniziale, e per essere rivolta a soggetti adulti occupati (ma non solo). Le azioni intraprese in Italia a partire dal 1994 si possono suddividere in due grandi blocchi:

- ❖ Azioni di sistema, previste nella programmazione dell’obiettivo 4, assi 1 e 3, e nell’attuazione della legge 236/93, art. 9<sup>17</sup>.
- ❖ Interventi di formazione rivolti ai lavoratori, che consistono in azioni di aggiornamento/informazione su nuove tecnologie, nuove normative, nuove regole di comportamento organizzativo dettate da innovazioni di varia natura (temi della sicurezza, della qualità); interventi di qualificazione, riqualificazione e di

---

<sup>17</sup>La legge 236/93, art. 9, afferma che: *Per attività di formazione professionale s’intendono quelle attività rivolte a soggetti adulti, occupati o disoccupati, alle quali il lavoratore può partecipare anche per autonoma scelta, ovvero quelle predisposte dalle aziende, al fine di adeguare o di elevare le professionalità e competenze in stretta connessione con l’innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo. I progetti da realizzare, con priorità per quelli concordati tra le Parti Sociali, dovranno appartenere alle linee di azione indicate(...).*

specializzazione; interventi di riconversione per i lavoratori inseriti in aziende investite da cambiamenti industriali; rafforzamento del bagaglio di competenze<sup>18</sup>.

Nel “Patto per il Lavoro” firmato il 24 settembre 1996, veniva affermato che: “*La formazione continua costituisce la nuova prospettiva strategica della formazione e l’affermazione del diritto del cittadino alla qualificazione e all’arricchimento della propria professionalità. I modi concreti nei quali essa dovrà essere strutturata sono definiti in sede regionale sulla base di indirizzi e procedure nazionali definiti con le parti sociali.*” Attori centrali del processo vengono individuati nelle Parti Sociali e nelle Regioni e viene sottolineata l’esigenza di dar vita a forme flessibili di risposta ai fabbisogni di competenza. Un notevole miglioramento si è avuto con il varo della Legge 236/93, all’art. 9, comma 3, dove si prevede che “*Il Ministero del Lavoro e della previdenza sociale, le regioni e le province autonome possano contribuire al finanziamento di interventi di formazione continua, di aggiornamento o riqualificazione, per operatori della formazione professionale*”<sup>19</sup> [...].

## **1.5 L’insegnante come professionista riflessivo**

Interessante la nuova epistemologia della pratica professionale emersa negli ultimi due decenni e riassunta nella proposta del “professionista riflessivo”.<sup>20</sup> Un professionista è uno specialista che affronta, ripetutamente, determinate situazioni che costituiscono l’ambito di azione del proprio settore di attività. Se la pratica professionale è stabile e ripetitiva la sua conoscenza nell’azione diventa tacita e spontanea, ma quando i casi da affrontare sono diversi, creano dubbi, azioni non previste addirittura conflittuali con quelle realizzate in precedenza, il professionista si trova nella necessità di trovare soluzioni nuove. In queste occasioni vengono in luce le risorse professionali che non possono essere spiegate in base ad un repertorio tecnico o a regole prefissate. Talvolta il professionista perviene ad una nuova teoria del fenomeno mediante l’articolazione di una sensazione che egli ha riguardo ad esso<sup>21</sup>. E’ necessario che il professionista riflessivo superi i limiti della razionalità tecnica, insufficiente per far fronte alla complessità e alla diversità delle situazioni di

---

<sup>18</sup>F. Frigo, a cura di, in *La formazione verso il terzo millennio* di C.Montedoro, SEAM, Roma, 2000.

<sup>19</sup>C. Montedoro, (a cura di), *La formazione verso il terzo millennio*, SEAM, Roma, 2000.

<sup>20</sup>La definizione originale utilizza il termine anglosassone *practitioner*, che in italiano è stato reso con professionista: occorre sottolineare che questo termine in inglese permette di far risaltare le componenti di creatività e maestria necessarie alla pratica professionale.

<sup>21</sup>D.A. Schon (1983), *The reflective practitioner*, Temple Smith, London (trad. It. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).

lavoro: si tratta di passare dall'*expertise tecnica* alla pratica riflessiva. Nella specificità del lavoro docente l'atteggiamento riflessivo assume caratteristiche particolari: insegnare spesso vuol dire agire nell'urgenza, decidere nell'incertezza, cioè operare senza aver il tempo di meditare. Comunque l'insegnante riesce a mettere in opera competenze che gli permettono di agire senza sapere, senza calcolare e ragionare su tutto con efficacia, in tal senso possedere competenze vuol dire saper impegnare i propri saperi, le proprie capacità cognitive e relazionali, quindi competenze come la capacità di mobilitare saperi e attitudini.

Riassumendo le competenze di questo nuovo "professionista riflessivo", si può affermare che egli deve saper padroneggiare le seguenti capacità:

- ❖ Predisporre momenti di apprendimento efficace, monitorando i risultati; a tal fine occorre dominare i contenuti disciplinari, le metodologie didattiche e la meta didattica attraverso una visione metacognitiva dell'acquisizione di conoscenze.
- ❖ Aiutare gli allievi ad "imparare ad imparare", vale a dire imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme e ad essere, costruire i percorsi scolastici degli allievi socializzandoli al "senso civico", come fondamento della cittadinanza democratica<sup>22</sup>.
- ❖ Gestire la valutazione scolastica non come momento selettivo, ma come strumento di monitoraggio della propria efficacia didattica.
- ❖ Sviluppare un insegnamento individualizzato.
- ❖ Servirsi delle moderne tecnologie.
- ❖ Lavorare in gruppo e collaborare alla vita della scuola attraverso l'elaborazione del POF<sup>23</sup>, dell'attività organizzativa, della programmazione curricolare.

---

<sup>22</sup>Delors (1997), nell'omonimo rapporto all'UNESCO redatto dalla Commissione Internazionale da lui presieduta, definisce i quattro pilastri dell'educazione per il XXI secolo, cioè l'imparare a fare, imparare a conoscere, imparare a vivere insieme, imparare ad essere. Nel suo percorso di ricerca Delors ha l'obiettivo di dare sostanza alle coordinate strategiche dell'educazione nel XXI secolo, momento in cui si realizzerà la supremazia dell'elemento cognitivo e informativo come fattore chiave dei sistemi di produzione.

<sup>23</sup>Pof. Il Piano dell'offerta formativa è la carta d'identità della scuola: in esso vengono illustrate le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale-pedagogica che lo muove, la progettazione curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività. L'autonomia delle scuole si esprime nel POF attraverso la descrizione:

delle discipline e delle attività liberamente scelte della quota di curricolo loro riservata;

delle possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie;

delle discipline e attività aggiuntive nella quota facoltativa del curricolo;

delle azioni di continuità, orientamento, sostegno e recupero corrispondenti alle esigenze degli alunni concretamente rilevate;

dell'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;

dell'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi;

delle modalità e dei criteri per la valutazione degli alunni e per il riconoscimento dei crediti;

- ❖ Coinvolgere le famiglie nell'attività scolastica, attraverso una comunicazione efficace.
- ❖ Ambientarsi, vale a dire collocare la propria professione nella nuova centralità della scuola, con la consapevolezza dell'importanza e dei limiti del proprio ruolo sociale.
- ❖ Curare la propria formazione continua, focalizzando l'attenzione sulla pratica didattica e facendo un bilancio delle proprie competenze in un rapporto dialettico tra autoaggiornamento e momenti istituzionalizzati di formazione in servizio.

## 1.6 La ricerca IARD

L'indagine condotta dall'istituto di ricerca IARD<sup>24</sup> agli inizi del 1999, ha permesso la realizzazione di uno studio di ampio respiro sugli insegnanti della scuola italiana, assumendo l'inedito punto di vista di chi sta dietro la cattedra. L'indagine condotta per conto del Ministero della Pubblica Istruzione su un campione nazionale di 7400 insegnanti, rappresenta una significativa occasione per monitorare i cambiamenti in atto nella scuola, fotografando con precisione e rigore scientifico le condizioni di vita e di lavoro di coloro che sono i primi artefici del processo di rinnovamento avviato nel sistema scolastico italiano. Per quanto riguarda il discorso sulla formazione, la ricerca ha teso a verificare il rapporto degli insegnanti con la formazione di base e in servizio. Nella formazione iniziale appare rilevante considerare prima dell'atteggiamento degli insegnanti, i loro percorsi formativi. Si può osservare come persista una considerevole quantità di insegnanti delle scuole materne che ha frequentato la scuola magistrale e si può subito notare che il 10,8% ha proseguito gli studi a livello universitario. La valutazione della formazione ricevuta è stata analizzata chiedendo agli intervistati di distinguere tra diverse componenti delle competenze tradizionalmente ritenute proprie dell'attività didattica. Si nota come la preparazione venga considerata nel complesso insufficiente sotto ogni aspetto dagli

---

dell'organizzazione adottata per la realizzazione degli obiettivi generali e specifici dell'azione didattica; dei progetti di ricerca e sperimentazione.

<sup>24</sup> IARD è un'istituto specializzato attivo dal 1961 nel campo della ricerca sui processi culturali, educativi e formativi con approcci che integrano le prospettive delle diverse scienze sociali. Opera su tutto il territorio nazionale avvalendosi della sua struttura interna e di un nutrito gruppo di collaboratori esterni, scelti tra i più noti esperti dei vari settori disciplinari. E' inserito in reti e consorzi internazionali in grado di fornire consulenza e supporto tecnico alla realizzazione di ricerche-intervento per conto dell'Unione Europea. IARD conduce ricerche in ambiti diversificati e attraverso molteplici metodologie: dalle indagini campionarie su popolazioni estese di soggetti, alle indagini qualitative di tipo motivazionale su target specifici.

insegnanti di tutti i gradi scolastici. Emerge la crescente insoddisfazione per la preparazione sui problemi educativi di carattere generale in rapporto al salire del grado scolastico. Invece i giudizi sull'utilità delle attività di aggiornamento appaiono nel complesso positivi con un andamento che configura una relazione inversa al grado di scuola: l'aggiornamento appare adeguato al 73,0% degli insegnanti della scuola materna, contro il 51,3% di quelli della secondaria superiore. Confrontando i giudizi sulla formazione di base con quelli sull'aggiornamento ricevuto si osserva una sostanziale omogeneità di valutazioni, si è indotti quindi a ritenere che gli effetti delle attività di aggiornamento siano di rinforzo alla condizione professionale acquisita in partenza o che comunque non siano in grado di modificarla in itinere.

Le indicazioni circa l'utilità delle tematiche di aggiornamento vedono al primo posto i problemi relazionali con gli alunni e collocano al secondo posto i temi didattici generali. Se poi osserviamo come gli insegnanti hanno valutato le diverse modalità di aggiornamento, notiamo l'emergere di indicazioni positive nei riguardi dei lavori di gruppo, con picchi di oltre il 72% tra gli insegnanti delle scuole materne. Ci si trova dunque di fronte ad un quadro abbastanza distorto nel quale la maggior parte degli insegnanti ha sperimentato forme tradizionali di aggiornamento che considerano però superate e non molto utili, mentre non si accosta, quasi teme, le tecniche e le modalità più moderne. Concludendo si può notare come le recriminazioni degli insegnanti circa le opportunità formative a fronte delle necessità avvertite, siano una costante segnalata da tutte le ricerche, mentre in questa indagine appaiono meno intense. Si può avanzare l'ipotesi che si avverta l'effetto di una consistente diffusione delle forme di aggiornamento, la formazione in servizio, avendo ormai toccato oltre i 4/5 degli insegnanti. L'aggiornamento è sì diffuso, ma non sembra ancora rispondere alle aspettative degli insegnanti.

Resta confermato, in ogni caso, che gli insoddisfatti della formazione sono gli insegnanti che credono di più alla professionalizzazione e meno alle motivazioni espressivo-relazionali. Sono anche coloro che manifestano la presenza di una forte spinta al cambiamento e si possono definire progressisti, in termini legati all'interpretazione della professione e del proprio ruolo nella scuola. E' soprattutto dalle loro posizioni che si conferma la necessità di ripensare alla formazione degli insegnanti in termini più globali e profondi di quanto non sia stato fatto sino ad ora<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> A. Cavalli, *Gli insegnanti nella scuola che cambia* (seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana). Il Mulino, Bologna, 1999.

## 1.7 L'immagine della professione per il docente

Rispetto all'argomento "come gli insegnanti considerano la propria posizione professionale", risulta essere molto interessante quanto emerso dalla seconda indagine IARD (1999). All'origine della caduta di desiderabilità sociale della professione docente, ci sono vari fattori, quali i processi di formazione iniziale, i meccanismi di reclutamento, i livelli salariali, i modi della valutazione in servizio; tra questi fattori un posto di rilievo è occupato dal carattere fortemente burocratizzato della carriera. L'impressione che si ricava dall'analisi delle storie lavorative degli insegnanti intervistati, è che siano stati sempre trattati più come impiegati con mansioni di routine e meno come specialisti incaricati di trasmettere il patrimonio culturale della nostra società. L'aspetto più preoccupante è che questa mentalità sembra essere penetrata nel corpo docente. Il lungo disinteresse della politica per la formazione ha reso gli addetti pessimisti sulla considerazione sociale della loro attività. L'età rappresenta una variabile strutturale indicativa, che mostra una certa influenza: essere giovani aumenta il rischio di essere pessimisti nei confronti del proprio prestigio sociale. La percezione del ruolo professionale, da parte dei docenti è stata analizzata attraverso quattro diverse interpretazioni della figura dell'insegnante: un professionista che fornisce servizi in conformità a competenze specialistiche; un impiegato come tanti altri; un funzionario che svolge una funzione pubblica sulla base delle proprie competenze; una persona che ha scelto di svolgere un'importante funzione sociale. Gli intervistati erano invitati a scegliere la figura a cui si sentivano più vicini, quella che oggi meglio esprime la condizione oggettiva degli insegnanti e quella che dovrebbe rappresentarne meglio l'immagine.

Ciò che emerge immediatamente è che mentre la consapevolezza soggettiva e il dover essere della figura docente coincidono, la percezione attuale della condizione insegnante, diverge in modo profondo: la maggior parte non si sente impiegata, ma ritiene che sia la situazione attuale. La diminuzione di quanti considerano la condizione dell'insegnante di tipo impiegatizio e il passaggio da una visione dell'insegnante come persona che svolge un'importante funzione sociale, a vantaggio della figura di un professionista, sono da mettere in relazione con l'inizio dell'attuazione dell'autonomia scolastica<sup>26</sup>. L'indagine

---

<sup>26</sup>Autonomia scolastica: Legge 15 marzo 1997, n. 59 art. 21. Capo IV "L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo

realizzata dall'istituto di ricerca IARD, ha consentito di riflettere sul fatto che occorre lavorare ad un cambiamento complessivo, allo sviluppo dell'autonomia, ad una politica di coinvolgimento ed incentivazione della docenza, e allo sviluppo di una solida formazione permanente, per insegnanti carenti sul piano della componente professionale.

Dalla riflessione fatta nelle pagine precedenti, emerge un quadro del corpo docente differenziato al suo interno, infatti gli insegnanti della scuola dell'infanzia risultano più positivi, meno pessimisti rispetto ai loro colleghi della scuola media e superiore; sicuramente si tratta di un quadro diverso da quello raffigurato dalla stampa ed espresso dall'opinione pubblica. I docenti bravi e impegnati, nella maggior parte dei casi, sono riusciti, a prezzo di sforzi personali, a costruirsi quel bagaglio professionale, finora loro negato. La nuova formazione universitaria ha già dato frutti positivi, è chiaro però, che si prospetta nel breve e medio termine, un grosso problema di formazione in servizio al quale stimolare, con validi incentivi, la massa degli insegnanti già in ruolo; per far questo è indispensabile un sempre più stretto rapporto tra scuola e università, e un impegno anche finanziario, da parte del potere politico sia a livello nazionale che locale. E' importante ricordare che il mestiere dell'insegnante in quanto "mestiere dell'umano", non può venire in nessun modo ridotto ad attività esecutiva.

---

*studio, nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali".*

## CAPITOLO 2

### INSEGNARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

#### **Premessa**

Il lavoro educativo all'interno della scuola dell'infanzia esige oggi una programmazione coerente, razionale, attendibile, dei percorsi didattici intorno ai nodi pedagogici essenziali già proposti negli Orientamenti del '91:<sup>27</sup> l'elaborazione di un curriculum centrato sulle dimensioni di sviluppo di ciascun bambino e rispettoso della sua storia personale; la continuità orizzontale con il coinvolgimento della famiglia e dell'extrascuola nella prospettiva di un uso didattico del territorio circostante; la collegialità degli insegnanti nella progettazione e valutazione; l'organizzazione degli spazi e dei tempi per i rapporti tra sezioni. L'adozione di uno *stile sperimentale* capace di leggere e coordinare produttivamente la complessa rete delle variabili che interagiscono nei processi formativi: le diversità dei bambini, la disponibilità degli spazi, dei mediatori didattici. L'insegnante conquista la dignità di fare ricerca e sperimentazione con un'impostazione scientifica perché le esperienze promosse nella scuola sappiano inserire l'originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e ricerca.

---

<sup>27</sup> Gli orientamenti del '91; gli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, annessi al D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647, sono sostituiti dagli orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali annessi al presente decreto. L'attuale attenzione per l'infanzia e la sua scuola si fonda sulla sempre più precisa consapevolezza dei diritti del bambino così come sono presenti nella nostra coscienza, riconosciuti dalla Costituzione nel quadro dei diritti della persona e più volte riaffermati nei documenti degli organismi internazionali, e si connette alle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto nel nostro tempo. La scuola per l'infanzia ha assunto la forma di vera e propria istituzione educativa soltanto in periodi relativamente recenti, avendo prevalentemente svolto, in precedenza, funzione di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita. Sono andate da tempo emergendo e si sono progressivamente imposte le istanze di natura specificamente pedagogica, espresse ed affermate da una grande tradizione cui non sono mancati contributi di centrale rilievo anche da parte di studiosi ed educatori italiani. Al modello tradizionalmente prevalente della scuola materna come luogo di vita vanno subentrando più esplicite connotazioni di scuola comunque mantenute in una visione complessivamente unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda e delle relazioni che lo qualificano, cui si accompagna la tendenza a delineare ed attuare progetti nei quali l'educazione sia espressione della partecipazione delle famiglie e dell'animazione della comunità. I termini "scuola materna" e "scuola dell'infanzia" sono usati nel testo indifferentemente, come pure, talvolta, scuola del bambino. La denominazione scuola dell'infanzia è però ritenuta più rispondente alla evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale. *“La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale. Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative.”*

## **2.1 Scuola dell'infanzia e riforme: alcune riflessioni.**

Nel corso di questi ultimi decenni la scuola dell'infanzia si è imposta come un'istituzione di grande valenza educativa e culturale. In particolare, a partire dall'emanazione degli Orientamenti del '91, questa scuola è stata attivamente impegnata nei processi di innovazione ed ha espresso una grande vitalità sul piano culturale. Le indicazioni pedagogiche, didattiche, organizzative, contenute negli Orientamenti hanno sollecitato gli operatori scolastici ad approfondire questioni teoriche, a sperimentare nuove soluzioni organizzative, ad innovare le pratiche didattiche. Questo complesso di iniziative ha rafforzato l'identità culturale e pedagogica di questa scuola e ne ha valorizzato il ruolo educativo da essa svolto nei processi di crescita e di sviluppo dei bambini dai tre ai sei anni.

Gli Orientamenti hanno inoltre ispirato l'avvio e la realizzazione di progetti nazionali di grande significato innovativo: il progetto *Ascanio*, (Attività Sperimentale Coordinata Avvio Nuovi Indirizzi Organizzativi), nato dall'esigenza di fornire la scuola dell'infanzia di un impianto organizzativo coerente con il progetto culturale previsto dagli Orientamenti, ha indicato gli elementi essenziali del nuovo modo di essere della scuola dell'infanzia. Il progetto *Alice* (Autonomia: un laboratorio per l'innovazione dei Contesti Educativi) si è caratterizzato come un itinerario di ricerca, formazione, documentazione, produzione di materiali intorno a quattro ambiti tematici strettamente connessi al processo di riforma della scuola italiana (ambito organizzativo, curricolare, professionale e quello di interazione con il territorio). Queste esperienze hanno favorito lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti nella fase di transizione verso un sistema caratterizzato da un'ampia autonomia delle istituzioni scolastiche. Un cenno valido va fatto anche alla *Consultazione sulle linee di sviluppo della scuola dell'infanzia*, condotta dal Ministero della pubblica Istruzione che ha avuto il merito di porre all'attenzione dell'opinione pubblica lo stato della scuola dell'infanzia, nonché i problemi e le aspettative dei suoi più diretti protagonisti, ossia i docenti. I dati di questa consultazione hanno messo in luce una situazione contraddittoria della scuola dell'infanzia: da una parte l'orgoglio di operare in un settore scolastico innovativo e all'avanguardia rispetto al processo di riforma in atto, dall'altra il costante richiamo alle difficili condizioni dell'educare e alla scarsa considerazione sociale del lavoro svolto dai docenti.

Nell'ambito della consultazione i docenti hanno sottolineato i numerosi problemi che interessano ancora la scuola dell'infanzia e che devono essere risolti: il numero di

bambini per sezione; la definizione di un orario di funzionamento più aderente alle esigenze di benessere psicofisico del bambino; la possibilità di poter fruire di spazi, ambienti e strutture adeguati sia sul piano della quantità che su quello della qualità; l'aumento delle ore di contemporaneità dei docenti per consentire il lavoro in piccoli gruppi e per poter realizzare attività più connotate in senso laboratoriale; il riconoscimento delle ore per la progettazione, la verifica e la documentazione come parte integrante dell'orario di servizio.

Infine la *Legge 53/2003*, inserendo la scuola dell'infanzia all'interno del sistema nazionale di istruzione e formazione, permette di intraprendere una efficace azione di generalizzazione e qualificazione di questo servizio (art. 2 della Legge 53/2003)<sup>28</sup>. Si può concordare, riguardo al carattere unitario e triennale della scuola dell'infanzia, ma il profilo pedagogico di scuola, così come emerge dalla riforma, appare più debole rispetto a quello delineato dagli Orientamenti del 1991. Se si può essere d'accordo sulla *centralità della strategia del gioco* nell'impostazione educativa e didattica di questa scuola, si nutrono invece dubbi su una scuola, come sembra dal documento in questione, che non assume l'esperienza ludica nel suo valore generativo quale componente fondamentale dell'elaborazione culturale. E' opportuno sottolineare che questa scuola favorisce intenzionalmente l'interazione di ciascun soggetto con una pluralità di sistemi simbolico-culturali, ed è questo incontro che consente l'educazione del soggetto considerato nell'articolata compenetrazione di tutte le sue dimensioni. Una contraddittorietà che emerge riguarda la volontà di voler rispettare la tradizione e l'identità pedagogica della scuola dell'infanzia e l'ipotesi di alterare profondamente un ciclo dell'educazione che viene spontaneamente frequentato dal 90% dei bambini, con l'inserimento di bambini di due anni e mezzo, infatti ciò prevede necessariamente una revisione dell'identità della scuola dell'infanzia. Va tenuto presente, che laddove ci siano esperienze precoci d'inserimento come previsto dalla riforma, devono esserci azioni di formazione del personale e opportuni cambiamenti sul piano organizzativo. Una innovazione di tale

---

<sup>28</sup>Art. 2 (...) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali nazionale ed europea. Al punto d) recita ancora l'art. 2: Il sistema educativo di istruzione e formazione si articola nella scuola dell'infanzia, (...) di durata triennale, che concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e assicurandone un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori. Essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, alla autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. E' assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia (...).

portata deve essere adeguatamente preparata e assistita, altrimenti rischia di riportare la scuola dell'infanzia in una dimensione assistenzialistica, di antica memoria. Un altro rischio che corre la scuola dell'infanzia, è che si insista fortemente sull'acquisizione forzata di conoscenze; soprattutto le scuole ad orario ridotto, con tempi meno distesi, indurranno i docenti a declinare la loro attività in senso accentuatamente scolastico, anche su sollecitazione dell'opinione pubblica. A questo proposito, le riflessioni fatte dagli Orientamenti appaiono ancora molto pregnanti ed attuali: *“Le attività libere e strutturate, le esperienze socializzate e quelle individuali, i momenti di accoglienza e le attività ricorrenti esigono un'attenta considerazione dei tempi necessari per realizzare un sereno alternarsi di proposte che richiedono una diversa intensità di impegno. Una corretta concertazione dei tempi consentirà di sviluppare significative esperienze di apprendimento nonché di acquisire e far proprie alcune regole fondamentali del vivere in comunità”*.

“Una vera riforma nasce dal pensiero. Una riforma è veramente tale se esprime un'idea, se rappresenta un atto di cultura. Nella scuola solo le idee possono curvare l'orizzonte degli eventi”<sup>29</sup>. E' creatrice di valori la scuola che rinvia all'identità profonda di un soggetto, identità inizialmente ignota a lui stesso e che non può scoprire senza attraversare i territori della cultura, senza aver passato i campi dell'esperienza scientifica e poetica del mondo. L'importante non è evidente, nasce anzi dal superamento dell'evidenza, da uno sforzo, che viene dal profondo, di guardare alto e largo, oltre la superficie delle parvenze. La scuola deve offrire un orizzonte storico per l'intelligenza dell'essere, offrire saperi essenziali in quanto lasciano essere e pensare. Un sapere davvero pedagogico è qualcosa di vivo e fecondo, di generativo. Ha fondazione epistemologica, ossia una base dinamica, storica, mutevole, che non sovrasta secondo un preteso e privilegiato punto di vista avulso dal tempo in base al quale pretende di valutarlo ma neppure, si limita ad adeguarsi al tempo.

La scuola dell'infanzia ospita da sempre saperi di lungo respiro che portano a pensare le cose non solo come sono oggi ma come sono state e probabilmente muteranno, indipendentemente dal loro utilizzo immediato e prossimo venturo. E' opportuno per chi a vari livelli è coinvolto nelle vicende della scuola, riflettere sui saperi che si sono sedimentati nei testi e su quelli che ancora attendono di entrare nella dimensione della scrittura o dell'immagine riconosciuta. L'evidente e conclamato cambiamento dello

---

<sup>29</sup> U. Margiotta, *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999.

scenario globale richiede alla scuola d'indicare le direzioni di senso davvero importanti. Si deve resistere alla pressione dell'insensatezza che oggi porta ad agire in modo economicistico senza fondazioni e senza autentico senso, "pensare nonostante", ma anche "pensare in vista di", aspetti di chi insegna le cose che devono permanere come quelle che si vanno disegnando oltre l'orizzonte del tempo.

"Il cambiamento degli sfondi culturali (dall'uni-verso al pluri-verso), scientifici (paradigmi della complessità), filosofici (afferinarsi della fenomenologia e dell'ermeneutica), economici (Mercato unico mondiale), ecologici (mutazioni del paesaggio e del clima), e in un futuro prossimo anche genetici (biotecnologie), impone alla scuola e all'università di indicare gli orientamenti, le direzioni di senso, di riconfigurarle in un momento in cui anche soltanto l'accumulo quantitativo e la pressione qualitativa delle conoscenze hanno ormai creato una massa critica e posto in forse le condizioni per sviluppi imprevedibili."<sup>30</sup> Si auspica che la riforma in atto permetta alla scuola tutta, di educare attraverso il patrimonio culturale, alla conquista dell'autonomia. Presumibilmente le nuove generazioni vivranno in tempi caratterizzati da alti tassi di incertezza, occorre allora educare un pensiero che sappia criticamente vivere (e non soltanto adattarsi) in situazioni ad alto tasso di mutevolezza.

## 2.2 Formazione e innovazione

La formazione dei docenti della scuola dell'infanzia è stata fino a poco tempo fa misconosciuta. La loro preparazione corrispondente ad un corso triennale di scuola secondaria: la scuola magistrale, risale alla Riforma Gentile del 1923, nel cui ambito le esigenze di professionalizzazione dei curricula erano largamente disattese, confinate ai margini della cultura vera (l'istituto magistrale rispetto al liceo si presentava come una versione plebea)<sup>31</sup>. A maggior ragione, la scuola magistrale, "brutta copia"<sup>32</sup>dell'istituto

---

<sup>30</sup>Così si legge in un interessante documento ministeriale sull'orientamento. Le azioni di OR.M.E. Circolare ministeriale n.182 del 22 luglio 1999. L'orientamento nelle scuole materne ed elementari. Progetto OR.M.E: attuazione e prosecuzione "L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia." L'art. 1 della Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997, nel prefigurare l'attività di orientamento quale fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, assegna alla scuola dell'infanzia ed alla scuola elementare il compito di attivare un processo mirato alla progressiva crescita personale, intesa come presa di coscienza di sé e accrescimento globale delle capacità progettuali.

<sup>31</sup> A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Manzuoli, Firenze, 1980.

magistrale. Il ritardo storico è dovuto alla configurazione della scuola materna, per molti anni considerata un semplice luogo di accoglienza, “l’asilo”, affidata prevalentemente alle attenzioni della pubblica carità e assistenza privata. Il profilo dell’insegnante non poteva non risentire di questa matrice storica e culturale. La formazione in una scuola per “*bambinaie colte*”, avveniva attraverso prestazioni prettamente femminili, “*donnesche*” come recitato nei documenti ufficiali dell’epoca<sup>32</sup>. Fino agli anni ’50 i docenti erano “*coloro che non conoscono orari, non hanno stipendi, non hanno trattamento di quiescenza (...) aspettano il loro compenso nell’aldilà*”<sup>33</sup>. Anche l’approvazione della legge 444 del 1968<sup>35</sup> con la quale lo Stato istituisce le prime scuole materne, non è in grado di scalfire questa immagine. I docenti e collaboratori saranno tutti di sesso femminile fino al 1977<sup>36</sup>, il loro profilo basato sulle caratteristiche personali e sulla capacità di instaurare positivi rapporti umani, sull’amore per i bambini<sup>37</sup>, vengono privilegiate qualità innate e

---

<sup>32</sup>Definizione di De Bartolomeis F., *La formazione delle maestre di scuola materna*, in “Scuola e città” n°9, 1957.

<sup>33</sup>E.Catarsi - G.Genovesi, *L’infanzia a scuola*, Juvenilia, Bergamo, 1985.

<sup>34</sup>Cfr. “Libro bianco sulla scuola materna”. Citato in Cerini G.,-Lega L., *Conoscere la scuola materna*, CISD, Roma, 1986.

<sup>35</sup>La Legge n. 444/1968 ha consentito, sullo sfondo di un articolato pluralismo culturale ed istituzionale, una più definita consapevolezza delle funzioni della scuola materna, che si configura ormai come il primo grado del sistema scolastico. Successivi provvedimenti legislativi concernenti l’orario di funzionamento, l’organico degli insegnanti, l’integrazione degli alunni in situazione di handicap e la programmazione educativo-didattica, pur non avendo delineato un quadro strutturalmente organico, ne hanno comunque sottolineato in maniera sempre più esplicita lo spessore sociale e pedagogico. Ciò è testimoniato anche dalla costante espansione dei tassi di iscrizione e di frequenza e rafforzato dall’azione di sperimentazione e di innovazione svolta dal personale della scuola, alla quale enti, istituzioni, associazioni professionali, organizzazioni sindacali nonché la ricerca e la pubblicistica pedagogica hanno costantemente offerto attenzione e sostegno.

<sup>36</sup>Legge 903/1977 *Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro*: Art. 1. È vietata qualsiasi discriminazione fondata sul sesso per quanto riguarda l’accesso al lavoro, indipendentemente dalle modalità di assunzione e qualunque sia il settore o il ramo di attività, a tutti i livelli della gerarchia professionale. La discriminazione di cui al comma precedente è vietata anche se attuata: 1) attraverso il riferimento allo stato matrimoniale o di famiglia o di gravidanza; 2) in modo indiretto, attraverso meccanismi di preselezione ovvero a mezzo stampa o con qualsiasi altra forma pubblicitaria che indichi come requisito professionale l’appartenenza all’uno o all’altro sesso. Il divieto di cui ai commi precedenti si applica anche alle iniziative in materia di orientamento, formazione, perfezionamento e aggiornamento professionale, per quanto concerne sia l’accesso sia i contenuti. Eventuali deroghe alle disposizioni che precedono sono ammesse soltanto per mansioni di lavoro particolarmente pesanti individuate attraverso la contrattazione collettiva. Non costituisce discriminazione condizionare all’appartenenza ad un determinato sesso l’assunzione in attività della moda, dell’arte e dello spettacolo, quando ciò sia essenziale alla natura del lavoro o della prestazione.

<sup>37</sup>Citano gli orientamenti del 1969: L’insegnante deve possedere (...) “*Un costante equilibrio emotivo arricchito da una tendenza all’ottimismo, all’umorismo, allo spirito lieto...*”

<sup>38</sup>Art. 1. Delega in materia di norme generali sull’istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Lo strumento della legge delega viene in genere utilizzato quando è necessario adottare provvedimenti normativi di una certa complessità (codici, articolati analitici, ecc.) che non si ritiene opportuno affidare alle normali procedure legislative. Esistono precedenti illustri in materia di istruzione, come la legge delega n. 477 del 30 luglio 1973, dalla quale sono scaturiti i “decreti delegati” del 1974 che hanno ampiamente modificato l’organizzazione della scuola italiana, o più recentemente la legge 15-3-1997, n. 59 (c.d. Bassanini) da cui hanno preso il via numerosi provvedimenti emanati successivamente dall’esecutivo, a partire dal fondamentale D.P.R. 8-3-1999, n.275 (Regolamento dell’autonomia). La scelta della “delega” non ha trovato le forze politiche tutte concordi, sia all’interno della maggioranza, sia –

una certa visione della vita, piuttosto che una collaudata preparazione tecnico-professionale.

La crescita istituzionale e culturale della scuola dell'infanzia pubblica realizzatasi nel corso degli anni settanta e ottanta, consente di porre su basi diverse il problema del profilo professionale dell'insegnante di scuola materna. Luogo fondativo della formazione universitaria degli insegnanti della scuola materna ed elementare è rappresentato dalla Legge delega del 1973<sup>38</sup>. In particolare si consolida l'immagine di una scuola primaria più attenta alla relazione/comunicazione educativa, e quindi al soggetto che apprende. Si fa strada la consapevolezza di un equilibrio necessario e quindi un'integrazione tra le conoscenze disciplinari e le competenze psico-pedagogiche. La duplice scelta compiuta con la Legge 341 del 1990<sup>39</sup>, (corso specifico per maestri e scuola di specializzazione per professori), conferma la difficoltà a costruire un modello integrato di formazione. Nella scuola dell'infanzia il processo di emancipazione professionale dei docenti va di pari passo con la migliore definizione culturale del progetto educativo della scuola per i bambini dai tre ai sei anni. Questo processo comporta il rischio di una omologazione di modelli educativi, schiacciando le scuole "basse" sui livelli scolastici successivi, ritenuti vox populi, di più alta dignità formativa, facendo scivolare la scuola dell'infanzia nell'aridità dello scolasticismo, nella scuola dell'insegnante e non nell'ambiente dell'apprendere<sup>40</sup>. Occorre quindi interpretare il nuovo baricentro formativo della scuola dell'infanzia, compito dei docenti è quello di insegnare ai bambini a diventare capaci di muoversi tra le diverse forme di rappresentazione, partendo dalle loro risorse, valorizzando i contesti

---

ovviamente – dell'opposizione. Alcuni commentatori temono una minore possibilità di discussione e confronto, nelle aule parlamentari e nel paese, su una materia così importante e delicata.

<sup>39</sup>Art.3. *Diploma di laurea* 1. Il corso di laurea si svolge nelle facoltà, ha una durata non inferiore a quattro anni e non superiore a sei ed ha il fine di fornire agli studenti adeguate conoscenze di metodi e contenuti culturali, scientifici e professionali di livello superiore. 2. Uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare. Il diploma di laurea dell'indirizzo per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola elementare costituisce altresì titolo necessario ai fini dell'ammissione ai concorsi per l'accesso a posti di istitutore o istitutrice nelle istituzioni educative dello Stato. I concorsi hanno funzione abilitante. Ai due indirizzi del corso di laurea contribuiscono i dipartimenti interessati; per il funzionamento dei predetti corsi sono utilizzati le strutture e, con il loro consenso, i professori ed i ricercatori di tutte le facoltà presso cui le necessarie competenze sono disponibili.

<sup>40</sup>P. Calidoni - G. Cerini, *Progetto scuolinfanzia*, Marietti, Casale Monferrato, 1992.

esperienziali, arricchendoli con appropriate sollecitazioni sociali e operative e favorendo le capacità rievocative e di ricostruzione dell'esperienza.

L'innovazione, oggi caratteristica centrale della formazione dei docenti, non consiste solo nel trasferimento dal centro alla periferia dei poteri decisionali: vi sono aspetti ben più sostanziali, in primis il passaggio da una logica centrata sul docente ad una logica centrata sull'allievo. Ciò comporta una reinterpretazione della stessa libertà di insegnamento, consiste nella più rigorosa tutela della libertà di pensiero del docente e perciò nell'esclusione di qualunque imposizione culturale o ideologica, ma non può comportare il rifiuto del docente stesso a collocare il proprio lavoro didattico all'interno delle finalità formative complessive che caratterizzano il curriculum. L'introduzione di un certo percorso di formazione iniziale pone anche il problema di una chiarificazione nella formazione in servizio; tra quelle attività che hanno costituito una carente e spesso lacunosa formazione iniziale, e perciò destinate a cessare, e quelle che vanno potenziate in una logica di permanente arricchimento della professione di ogni operatore scolastico. Perché una laurea per insegnare nella scuola dell'infanzia? Di fondamentale importanza tra gli obiettivi formativi del corso di laurea<sup>41</sup>, un insieme di attitudini e competenze caratterizzanti il profilo professionale docente: competenze di ordine metodologico-didattico, capacità di ascolto, di esercitare le proprie funzioni in collaborazione con le famiglie, con i colleghi e con il territorio, possedere una mentalità aperta all'interazione culturale, capacità di organizzare i tempi e gli spazi, gestire le comunicazioni, promuovere l'innovazione nella scuola, verificare e valutare attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia.

La formazione docente è stata ripresa anche nella Legge 53 del 28 marzo 2003<sup>42</sup>, delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e per i livelli essenziali delle prestazioni in materia d'istruzione e formazione professionale, ridisegnando il sistema scolastico. La riforma costituisce soltanto un tassello, seppur fondamentale, di un complesso progetto di riorganizzazione dell'intero sistema formativo, che coinvolge la formazione professionale, le università e la formazione continua. A seguito della Legge 53/2003, il sistema formativo entra a far parte di quello di istruzione in modo che entrambi possono volgersi verso il mondo della produzione e del lavoro contribuendo a costruire la lifelearning society.

---

<sup>41</sup>Vedi: Luzzatto-Giunio, *Insegnare a insegnare*, Roma, Carocci, 1999.

<sup>42</sup>Art. 5 (formazione degli insegnanti) F- le strutture didattiche di ateneo (...) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca (...).

### 2.3 La formazione in servizio

Il dovere all'aggiornamento e alla formazione in servizio è significativo e complesso, in quanto l'insegnante ha il compito di rispondere adeguatamente alle esigenze dei bambini e alle richieste di una società in continua e rapida evoluzione. Per questo sull'aggiornamento vengono continuamente diramate norme che ne indicano le urgenze e le modalità<sup>43</sup>. Tali norme delineano l'aggiornamento come un diritto-dovere fondamentale per tutti gli insegnanti. Al sistema tradizionale dei corsi di carattere puramente informativo, si intende sostituire un sistema diverso e formativo fondato su una programmazione annuale delle apposite attività nell'ambito dell'istituto. E' il collegio docenti che deve tener conto dei fabbisogni formativi individuali e collettivi emergenti dal territorio. La formazione continua mediante lo studio e l'aggiornamento permanente dovrebbe affinare le attitudini naturali e fornire un quadro multidimensionale di conoscenze. Tale professionalizzazione esige un itinerario formativo che si caratterizza per una serie di qualità:

- ❖ Acquisizione di un orientamento maturo e responsabile all'attività educativa e didattica per l'età infantile.
- ❖ Formazione mirata al sostegno per la soluzione di problemi specifici, per il perfezionamento continuo della professione e per la crescita personale.
- ❖ Vita professionale condotta in un ambiente di lavoro culturalmente stimolante, finalizzato allo sviluppo migliorativo della scuola stessa e dei suoi rapporti con la società.

---

<sup>43</sup>D.p.r. 31 maggio 1974, n°419: "Titolo II- Aggiornamento culturale e professionale Art. 7 - Criteri generali. L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica. L'aggiornamento si attua sulla base di programmi annuali nell'ambito del circolo didattico, dell'istituto, del distretto e con iniziative promosse sul piano regionale e nazionale anche dagli istituti regionali di cui al successivo articolo 9. I circoli didattici e gli istituti, anche sulla base delle proposte dei distretti, favoriscono con l'organizzazione di idonee attrezzature e di servizi l'autoaggiornamento e l'aggiornamento, anche in relazione alle esigenze risultanti dalla valutazione dell'andamento didattico del circolo o dell'istituto e di eventuali iniziative di sperimentazione. Ricordiamo le successive circolari ministeriali 136 e 137 del maggio del 1990 e la Riforma l. 53/2003 art. 5.

In questa prospettiva la formazione culturale non è sufficiente, per il rapporto educativo sono decisive la capacità di comprendere gli altri, la disponibilità, la capacità di controllo sull'istintiva insofferenza verso coloro che rivelano atteggiamenti, comportamenti e idee diverse dalle nostre. La capacità di comprendere gli altri è una disposizione complessa in cui entrano in gioco una serie di fattori non collegabili alla capacità intellettuale; la capacità di comprendere gli altri è condizione essenziale per instaurare il dialogo, strumento principale della relazione. Il dialogo si fa guida per la crescita di tutti, bambini e insegnanti.

## 2.4 La maestra regista

Gli Orientamenti hanno coniato la metafora del docente “regista”<sup>44</sup>. Come il regista prepara la sceneggiatura, la scenografia, gli strumenti e tutto ciò che serve a valorizzare l'attore, allo stesso modo l'insegnante predispone il contesto, gli strumenti, gli elementi, gli spazi, le occasioni perché ogni bambino sia protagonista, valorizzi le competenze acquisite, nel corso della sua storia, ed espanda le sue interazioni con la realtà circostante. E' un'insegnante che adotta una pedagogia basata sull'azione liberatrice, quella che permette ad ogni bambino di esprimersi con naturalezza attraverso l'uso e la produzione dei simboli culturali, dei codici alla base della nostra civiltà. La maestra regista inizialmente ristrutturava gli spazi<sup>45</sup> e organizza le attività. Lo spazio si carica di risonanze e connotazioni soggettive, rappresentate da persone, oggetti e situazioni che offrono al bambino il senso della continuità, della flessibilità e della coerenza. Ogni elemento viene predisposto per favorire l'acquisizione di comportamenti autonomi e rispettosi delle regole, lo sviluppo delle capacità di organizzazione del pensiero, e della capacità di esprimere idee e sentimenti e di relazionarsi con gli altri.

Nel suo attento lavoro di regia l'insegnante ha il compito di organizzare la giornata scolastica per concedere ai bambini i tempi di azione e di apprendimento attraverso la libera scelta delle esperienze e il loro libero svolgimento secondo curiosità e motivazione. Fondamentale è la realizzazione di un valido “contesto ludico”. Non si tratta di utilizzare il

---

<sup>44</sup>T. Loschi, *Insegnare nella scuola materna*, Carocci, 1999. Emerge in me una riflessione spontanea riguardo questa caratteristica della maestra a cui già nel secolo scorso la dottoressa Montessori faceva riferimento, l'importanza di un insegnamento che rifugge da prassi autoritarie e l'idea di una maestra regista che prepara l'ambiente e il materiale.

<sup>45</sup>Si legge negli Orientamenti: “L'organizzazione degli spazi definisce la scuola come ambiente finalizzato non artificioso”.

gioco per rendere più interessanti i saperi da insegnare, ma di creare le condizioni per favorire il gioco dei bambini nelle sue diverse forme, poiché nel gioco stesso sono già insiti saperi e apprendimenti, in questo caso l'insegnante regista deve svolgere il suo ruolo:

- ❖ Predisponendo gli ambienti, le situazioni e i materiali, le attività che favoriscono il gioco in tutte le sue forme.
- ❖ Assumendo un atteggiamento di mediazione culturale tra i bambini e la realtà all'interno e all'esterno della scuola, poiché solo così si rispettano le forme e le modalità delle attività ludiche infantili.

Come si legge sugli Orientamenti: *“L'insegnante attraverso una regia equilibrata ed attenta, capace anche di interpretare e valorizzare i suoi cosiddetti errori, guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà e a conoscerla e controllarla modificandola per iniziare a costruire, così la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive”*.

## CAPITOLO 3

### L'INSEGNANTE MONTESSORI

#### **Premessa**

Per poter definire le competenze dell'insegnante Montessoriano è fondamentale partire dagli elementi alla base di questo metodo: *un ambiente organizzato, il materiale scientifico, e la maestra umile.*

La scuola Montessori offre al bambino un ambiente organizzato che gli permette di assorbire e fare suo tutto ciò che si presenta alla sua attenzione. La scuola è “coltivazione” dell'umanità, aiuto alla sua espansione e formazione “*le menti in via di sviluppo hanno l'avidità di un corpo affamato*”<sup>46</sup>. La cultura del bambino è dunque, il risultato del suo libero lavoro nel corso di esperienze personali da cui egli trae elementi costitutivi, che si fissano nel suo spirito e nella sua mente. La scuola nel suo insieme e le aule stesse non sono confini limitanti, ma luoghi di storie e di esperienze, ove il bambino circolando liberamente scopre nuove possibilità di conoscenza. Il bambino istintivamente si porta dove c'è opportunità di attività, di movimento, per dirlo con la Montessori “*il bambino è sempre diretto verso esperienze di lavoro*”. La scuola Montessori rifiuta la concezione segmentaria dello spazio e del tempo, e si fa realtà di vita e di ricerca in ogni luogo e momento. I bambini desiderano conoscere e sapere, domandano, pensano, immaginano, perché sanno che i fenomeni e i fatti possono essere spiegati e giustificati e che essi esistono secondo determinate leggi e proprietà. Scrive Maria Montessori: “*Essi hanno bisogno di ricevere risposte complete, che provocano il loro entusiasmo e suscitano il bisogno di nuove ricerche e di attività intensa*”. La ricerca scientifica più avanzata, la biologia, le neuroscienze, la psicologia, confermano direttamente o indirettamente, la solidità dei principi scientifici dell'educazione Montessoriana e la validità del suo metodo. L'identità Montessoriana non è solo un'opzione educativa e didattica, essa deve essere pensata come coordinata ideale, scientifica per l'educazione futura.

---

<sup>46</sup>F. Vacatello, *Maria Montessori: una vita al servizio del bambino*, ARCEM, Pompei, 1992.

## *L'ambiente Montessoriano*

Il bambino per crescere ha bisogno di un ambiente in cui possa svolgere liberamente le sue attività, compiere esperienze, scoprire liberamente ciò che lo circonda. E' necessario quindi un ambiente stimolante, ricco di motivi di attività, capace di risvegliare e favorire in lui il processo formativo; deve cioè consentire corrispondendo ai bisogni vitali del bambino, il massimo sviluppo individuale, avviandolo allo stesso tempo a vivere esperienze socializzanti. Così come concepito l'ambiente "Casa dei Bambini", sarà il contesto più adatto ed utile a potenziare nel bambino la sua dimensione affettiva, emotiva, sociale e culturale.

Per far ciò è importantissimo curare l'ambiente anche dal punto di vista architettonico e degli arredamenti, l'edificio scolastico dovrà essere conforme ai più moderni criteri architettonici, avere ampi spazi verdi circostanti, in modo da permettere al bambino una vita all'aperto ricca di esperienze e scoperte nel mondo della natura.

Tutto nella "Casa dei Bambini" sarà proporzionato alle dimensioni, alla forza e alle capacità del bambino per far sì che il suo cammino verso l'indipendenza non sia ostacolato. Scrive la Montessori: *"Un metodo educativo basato sulla libertà deve aiutare il bambino a conquistarla e deve avere per mira la liberazione del bambino da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee. Ecco perché la prima forma d'intervento educativo dovrebbe avere come oggetto guidare il bambino per i sentieri dell'indipendenza. Aiutarli a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, (...) ecco l'educazione dell'indipendenza"*. Per lo stesso principio educativo i bambini di una scuola Montessori usano piatti di ceramica, bicchieri di vetro, soprammobili fragili, i bambini sono così invitati a movimenti coordinati, precisi, facendosi maestri del proprio movimento interiorizzano il controllo dell'errore che proviene dall'ambiente stesso. Nella "Casa dei Bambini" si evita la secolare frattura che la scuola ha sempre operato, immobilizzando i bambini in banchi per alcune ore, e compensandoli poi della mancanza di movimento con le ricreazioni, durante le quali il movimento è solo fine a se stesso perché la mente deve riposare. L'osservazione dei bisogni del bambino ha dimostrato che il movimento è la realizzazione stessa dell'intelligenza e fattore fondamentale della personalità in quanto ne realizza l'unità funzionale.

Il movimento in relazione allo sviluppo mentale può essere visto nei suoi tre aspetti fondamentali: coordinazione, analisi, autocontrollo. Aspetti che per comodità di esposizione vengono qui suddivisi ma che nelle attività e nel lavoro del bambino si manifestano sempre unitariamente. La coordinazione dei movimenti è una conquista importantissima nella vita del bambino, ed è strettamente legata anche a conquiste fisiologiche legate alla maturazione del sistema nervoso. Come favorire questo processo? Dando al bambino la possibilità di muoversi intelligentemente, predisponendo nell'ambiente attività e motivi d'interesse. L'educatrice preparerà attività costruttive e di vita pratica<sup>47</sup>, avendo cura di analizzare sempre i propri movimenti in modo da permettere al bambino di conquistare quella perfezione a cui naturalmente tende. L'adulto prepara con la massima cura l'ambiente riunendo e riordinando tutti gli oggetti che servono al medesimo lavoro, affinché il bambino non perda il suo entusiasmo nella inutile ricerca di questi, quando il bambino ha iniziato la sua attività l'adulto si ritira e osserva. L'educatrice prima che il bambino inizi il suo lavoro indica individualmente o a gruppi ogni esercizio, poi lascia che il bambino si eserciti spontaneamente. Se il bambino sbaglia non interviene direttamente ma lascia che la ripetizione dell'esercizio maturi nel bambino la capacità di eseguire il lavoro correttamente.

Possiamo schematicamente riassumere che nella "Casa dei Bambini" l'ambiente sarà:

- ❖ Proporzionato alle capacità motorie, operative e mentali dei bambini in modo da essere attivamente utilizzato.
- ❖ Ordinato e organizzato affinché attraverso punti di riferimento non discontinui, il bambino possa formarsi una propria visione della realtà.
- ❖ Calmo e armonioso per favorire la libera espansione degli interessi e delle esperienze e una positiva dimensione psicoaffettiva necessaria al sorgere del sentimento di fiducia in sé e negli altri.
- ❖ Curato e ben articolato nei particolari anche per stimolare il bambino alla scoperta dell'errore e all'autocorrezione.
- ❖ Attraente e bello affinché susciti il naturale senso estetico del bambino verso tutto ciò che rivela qualità di gentilezza, ordine, gradevolezza, di cura e attenzione.

---

<sup>47</sup> L'ambiente scolastico diventa ambiente di vita nel quale i bambini sono impegnati gioiosamente al mantenimento dell'ordine, della pulizia, della bellezza. Queste attività, definite esercizi di vita pratica, hanno funzione importante e significativa e favoriscono il perfezionamento psico-fisico e la coordinazione dei movimenti.

### *Il materiale scientifico*

Il termine scientifico pone un'ambiguità di significato, infatti, sembrerebbe che esso sia stato predisposto dalla Montessori in base ad esperimenti di laboratorio, in realtà la dottoressa insiste in tutti i suoi scritti, che la scelta del materiale è essenzialmente una scelta operata dai bambini stessi e che ella si è semplicemente adoperata alla realizzazione tecnica. Il materiale rappresenta un capitolo centrale del metodo, e rende l'insegnante stessa una figura di contatto e di mediazione. Il materiale permette al bambino di esercitare la propria sensorialità ed intelligenza attirato dalle inesplorate soluzioni che esso racchiude. Attraverso il materiale strutturato, il bambino adotta ipotesi, congetture e soluzioni, compie classificazioni, risolve problemi e modifica le proprie rappresentazioni mentali. In questo senso il materiale Montessori ha una valenza metacognitiva, inoltre i bambini consapevoli di costruire la propria conoscenza integrano le informazioni nuove a quelle già possedute, esplorano e scelgono strategie. Il loro lavoro è intimamente personale, quindi sperimentano e conquistano il sentimento della propria autonomia e identità.

Da sottolineare l'importanza del materiale sensoriale, così denominato perché richiede e stimola l'attività dei sensi, chiamando al lavoro l'intelligenza. *“Tutto il materiale deve essere tenuto in perfetto ordine, deve avere un posto fisso. I materiali sono esposti alla libera scelta, e sono perciò collocati su apposite mensole accessibili al bambino. I bambini li usano “indefinitivamente” secondo la domanda interiore di ciascuno: tuttavia l'educatrice osserva con gran cura le scelte e l'uso, ed interviene ogni volta che vede il bambino scoraggiato o bisognoso di consiglio”*<sup>48</sup>. Con i materiali sensoriali viene data una guida, una specie di classificazione di impressioni che si possono ricevere da ciascun senso. Essi essendo gli esploratori dell'ambiente, aprono la via alla conoscenza, i materiali per l'educazione dei sensi sono offerti come una specie di chiave per aprire una porta all'esplorazione delle cose esterne. Vi è il pregiudizio, nell'educazione comune, che bisogna offrire al bambino un oggetto per fare apprezzare le sue qualità, ma gli oggetti sono infiniti, invece le qualità limitate. *“Le qualità possono essere paragonate all'alfabeto, pochi suoni in confronto alle innumerevoli parole”*.<sup>49</sup> L'educatrice deve conoscere molto bene il materiale, esercitandosi lungamente con esso, cogliendo le differenze e gli interessi

---

<sup>48</sup> M Montessori, *Il metodo della Pedagogia scientifica*, Loescher & C, Roma, 1935.

<sup>49</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952.

che ogni materiale può presentare per il bambino, inoltre mettendo il bambino a contatto con il materiale, l'insegnante lo mette anche in rapporto con l'ordine dell'ambiente, lo sottopone alla regola su cui si basa un'organizzazione, una regola molto semplice, ma sufficiente per garantire un lavoro tranquillo, tutti gli oggetti hanno il loro posto e se non si trovano lì, per il bambino in quel momento, l'oggetto non esiste, si elimina così fin dall'inizio ogni competizione sterile e mortificante. Non bisogna pensare al materiale Montessori come ad uno strumento nuovo nelle mani di una antica maestra, si tratta di un radicale spostamento dell'attività dalla maestra al bambino; il materiale in questo metodo non è un mezzo didattico ma un mezzo di sviluppo, e il bambino lo sceglie e lo utilizza secondo i propri bisogni.

### *La maestra "umile"*

“L'umiltà” del maestro, caratteristica del docente più volte enunciata da Maria Montessori nei suoi scritti, è da intendere nel senso che non deve sostituirsi alla natura, ma rimuovere gli ostacoli che impediscono il suo pieno e completo dispiegarsi. La figura del docente che deriva dagli studi della Montessori è molto suggestiva: scientificità e calore umano caratterizzano questo operatore, ed è proprio questo l'atteggiamento educativo della dottoressa Montessori. Essa denuncia la scuola del passato, una scuola in cui i bambini erano compressi da strumenti degradanti il corpo e lo spirito: il banco, i premi, i castighi. Non viene detto, in realtà, nulla di nuovo infatti tutto il movimento dell'educazione nuova e delle scuole attive a partire dalla metà dell'800 aveva insistito sulla trasformazione della scuola all'insegna della libertà del fanciullo. La sua originalità sta nel suo modo di affrontare il problema e di proporre soluzioni adeguate<sup>50</sup>.

Nell'effettuare una rilettura della pedagogia Montessoriana in chiave moderna, bisogna innanzitutto evidenziare quelle che sono le caratteristiche dell'insegnante per la dottoressa Montessori. Gli insegnanti devono essere all'altezza del compito a loro affidato, ampliando la loro vita psichica, aprendosi al mondo del bambino con umiltà, pertanto “*la scuola deve essere vivificata da uno spirito nuovo, animata da un maestro saggio che conosca e rispetti le leggi dell'educazione.*” L'adulto deve avere piena consapevolezza dell'influenza del processo educativo nella formazione dell'individuo. Deve conoscere e

---

<sup>50</sup>Maria Montessori rifiuta di definire il proprio sistema un metodo e insiste continuamente che non si tratta di un metodo scaturito dalla sua mente, ma il modo naturale con cui il bambino sereno e tranquillo si sviluppa, si mostra come è realmente e non come la società lo costringe ad essere.

saper utilizzare gli strumenti più idonei per la realizzazione di quello che la Montessori definisce il processo di “normalizzazione”<sup>51</sup>. Una pedagogia interventista, ma che rifiuta un intervento diretto, o autoritario.

La Montessori in molti testi fa riferimento alla figura della maestra, soprattutto nel contesto della Casa dei Bambini, quindi insegnanti che si occupano di bambini dai tre ai sei anni. (...)“*la maestra che vuole prepararsi a questa speciale educazione, deve avere chiara l’idea che non si tratta di dare al bambino cognizioni, né lo scopo è di indurre il fanciullo a sapere usare il materiale senza compiere errori*”<sup>52</sup>. In questa situazione educativa, la maestra non è più quella che parla in continuazione, urla o gestisce la sezione con il tono severo e i modi burberi, il suo compito diventa quello di osservare, “servire con sapienza oculata”, accorrere o ritirarsi secondo la situazione, per acquisire calma, pazienza ed umiltà come in nessun altro metodo.

Compito fondamentale della maestra è quello di *vigilare* affinché il bambino che sta assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno. La Montessori definisce chiaramente la preparazione spirituale della maestra, ma da dove partire? Dallo studio di se stessi, sopprimendo quelle caratteristiche che ostacolano le relazioni con i bambini, l’ira e l’orgoglio. L’insegnante si trova di fronte creature incapaci di difendersi, che accettano tutto quello che viene detto loro, non solo accettano le offese, ma si sentono persino colpevoli. L’educatrice deve riflettere profondamente sugli effetti di questa situazione, il bambino si deprime; “*le reazioni infantili, timidezza, bugie, capricci, pianti senza causa apparente, insonnia, timori eccessivi, rappresentano un inconscio stato di difesa del bambino stesso, la cui intelligenza non riesce a determinare la causa effettiva, nelle sue relazioni con l’adulto*”<sup>53</sup>.

L’ira sfocia nella tirannia, come diritto indiscusso dell’adulto ad essere l’autorità riconosciuta, egli può giudicare il bambino ed offenderlo, è necessario, allora, procedere nel metodo Montessori, ad una forma di auto-esame, diventare umili, non approvando tutti gli atti del bambino, né astenendosi dal giudicarlo, ma bisogna educare liberi da pregiudizi. La Montessori guida alla disciplina attraverso l’abitudine e la pratica, in concrete situazioni

---

<sup>51</sup>La normalizzazione non è un’azione correttiva dell’adulto, essa è il ritorno spontaneo del bambino all’espressione e sperimentazione delle sue forze positive e costruttive. Si tratta quindi di un processo di autonormalizzazione, di liberazione. La normalizzazione è la rinascita che permette al bambino di riprendere interesse, desiderio di lavoro, soddisfazione nell’attività prescelta. Il suo io perde la paura, la pigrizia, l’aggressività, la timidezza e conquista un nuovo orizzonte che lo orienta e lo guida. La libera scelta e il lavoro appropriato canalizzano lo spirito del bambino nella scoperta della sua profonda natura: il fare e il saper fare, non imposti né giudicati dall’adulto, ma sperimentati nelle attività con le “cose” in un ambiente sociale non competitivo, né selettivo, né emarginante.

<sup>52</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970.

<sup>53</sup> F. Vacatello, *Maria Montessori: una vita al servizio del bambino*, ARCEM, Pompei, 1992.

scolastiche: l'unico limite alla libertà del bambino è costituito dall'interesse e dal benessere collettivo, occorre guidare il bambino sulla via della perfezione nell'adozione di comportamenti individuali e socialmente adeguati. La Montessori configura la scuola dell'apprendimento che si contrappone alla scuola dell'insegnamento, una scuola in cui il bambino apprende la cultura che costruisce ed elabora. La maestra Montessoriana, che esercita la funzione docente non insegnando ma guidando ed orientando la continua ricerca del bambino, desideroso di agire per conoscere e comprendere, prepara saggiamente l'ambiente nel quale il piccolo può esercitare i suoi *poteri*, un ambiente che offre vari stimoli di attività. L'ambiente stesso diventa maestro del bambino, e la maestra una specie di *trait-d'union* fra il bambino e l'ambiente. Tutto conduce il bambino a sentirsi cittadino della scuola che frequenta, in essa egli si sviluppa liberamente e getta le basi per una personalità armonica ed equilibrata<sup>54</sup>. Attraverso i suoi movimenti e la sua voce calma, ferma e paziente, attuerà un processo di osservazione silenziosa, non per assistere i bambini in caso di bisogno, ma proprio per scoprire i risultati della loro concentrazione, il frutto del loro lavoro individuale.

La cognizione del fatto che lo sviluppo del bambino segue un cammino verso l'indipendenza, deve essere la guida del nostro comportamento verso di lui, è necessario aiutare il bambino ad agire, volere e pensare da sé. L'obiettivo dell'insegnante Montessori è portare il bambino a lavorare come se lei non ci stesse, questo vuol dire, come dice la Montessori "*Servire lo spirito dell'uomo*" e si potrebbe aggiungere, formare un soggetto responsabilmente libero.

*"La nostra opera di adulti, non consiste nell'insegnare, ma nell'aiutare la mente infantile nel lavoro del suo sviluppo. Questa è la nuova via dell'educazione: aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondandone le varie energie e rafforzandone le diverse facoltà"*.<sup>55</sup> Dal mio punto di vista questa è una frase di grande attualità, rilevabile in qualsiasi discorso pedagogico.

In questo capitolo è stato parlato sempre di maestra: la preparazione della maestra, lo spirito della maestra, il comportamento della maestra, però la dottoressa preferiva il sostantivo "direttrice", perché la docente Montessori, insegna poco, osserva molto e soprattutto dirige lo sviluppo psichico e fisiologico del bambino. Nel metodo Montessori c'è un rifiuto di qualunque prassi autoritaria, l'intervento dell'adulto deve essere sempre

---

<sup>54</sup> F. Vacatello, *Maria Montessori: una vita al servizio del bambino*, ARCEM, Pompei, 1992.

<sup>55</sup> M.Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000.

non direttivo: emerge la figura del docente regista<sup>56</sup>. La Montessori parla anche di “maestro invisibile, che infonde la sua conoscenza negli allievi senza che questi se ne accorgano”. Il ruolo del maestro è di organizzare una scuola in cui il bambino possa essere maestro di se stesso. Dice ancora la Montessori: “Quando noi, dunque, lasciamo a sé il bambino, lo lasciamo alla sua intelligenza. Non, come comunemente si ritiene, ai suoi istinti”<sup>57</sup>.

Il principio guida della preparazione della maestra Montessori, è l'autopreparazione. Essa deve partire dall'idea che il bambino si rivelerà attraverso il lavoro, quindi il bambino ancora non esiste, solo quando troverà un lavoro che lo attrae mostrerà la sua vera natura. La sua evoluzione avviene in tre stadi: “l'insegnante custode e guardiana dell'ambiente”, la cura dell'ambiente, e del proprio aspetto, sono i punti base da cui l'insegnante deve partire. “Il comportamento verso i bambini”, l'insegnante deve, in questa fase, attrarre i bambini; divertirli con canti, filastrocche, poesie. Ogni azione della maestra può diventare per i bambini un richiamo e un invito.

Infine Il terzo principio è il “non interferire”; nasce nel bambino l'interesse verso ciò che lo circonda, quindi importantissimi sono gli esercizi di vita pratica. E' qui che l'insegnante deve tirar fuori la sua capacità di non intervenire né per correggere né per lodare il bambino. Infatti, l'interesse del bambino è spesso desiderio di superare le difficoltà, se qualcuno si sostituisce a lui perde interesse verso l'attività. Solo se seguirà e vivrà tutto ciò, l'insegnante potrà cogliere quello che la dottoressa definisce “il segreto dell'infanzia”.

Alla base del comportamento della maestra Montessoriana c'è la regola: “Conviene che egli cresca e che io diminuisca”. Essa esercita quella che viene definita la learning-guidance, dirige le attività dei piccoli senza interferire. Fin dall'inizio Il profilo di questa maestra viene ben delineato dalla Montessori: “ Nel nostro metodo, invece di essere la maestra che guida il bambino a prendere ed usare le cose, è il bambino stesso che sceglie l'oggetto e lo usa secondo ciò che viene dettato dal suo spirito interiore”<sup>58</sup>. La maestra presiede allo svolgersi delle molteplici attività infantili e a ciò deve essere convenientemente preparata. Ella curerà l'ordine dell'ambiente, solo così ciò potrà essere interiorizzato dal bambino. L'ideale afferma Bruner così come altri studiosi, è che il bambino apprenda da solo. La Montessori esalta il nuovo ruolo di questa maestra che non

---

<sup>56</sup> Insegnante regista: “colui che osserva, coordina, facilita, guida e controlla l'apprendimento senza imposizioni autoritarie”.

<sup>57</sup> M.Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000.

<sup>58</sup> M.Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Napoli, Alberto Morano, 1921.

dispensa lezioni oggettive risultando così “attiva ed insegnante”. La maestra Montessori si limita a dirigere una classe di bambini attivi, orientando le proprie cure sull’ambiente e adoperandosi a mettere in rapporto i fanciulli con l’ambiente stesso. Essa non è più al centro dell’attenzione per il bambino e sorgente della sua educazione. Che dire dopo aver sottolineato questo nuovo modo di delineare la professionalità docente? Basterà ancora una volta una frase della dottoressa Montessori: “*Il suo agire per contribuire ad aiutare una vita a compiere la sua creazione*”.<sup>59</sup> La missione dell’insegnante consiste nell’aiutare l’umanità in un periodo essenziale della sua formazione, la sua soddisfazione quella di aver servito lo spirito di quei bambini consentendo loro di compiere il loro sviluppo, accompagnandoli nelle loro esperienze. Piuttosto sembra opportuno riportare qualche brano dell’ultima Montessori che vede nel neonato “*l’apostolo della pace*.”<sup>60</sup> Qui la Montessori rinnova il compito dell’educatore ideale, egli deve partire dalla realtà psichica del bambino per migliorare l’uomo nella vita pratica, per salvarlo, per impedirgli di smarrirsi, per evitare deviazioni e incertezze, per rifondergli coraggio morale e salda coscienza nella lotta quotidiana. “*Il compito dell’educatore è quindi immenso, perché il progresso dell’umanità e la pace nel mondo sono nelle sue mani*”. Con questo messaggio dal sapore messianico la dottoressa ha lasciato il mondo dopo aver speso una vita al servizio del bambino. E’ bello ricordare a conclusione di queste riflessioni la grande fiducia che la Montessori nutriva nelle virtù del bambino, scientificamente guidato nel suo libero ed autonomo sviluppo. [...]” *Sono diventata pensosa ed ammirata e sono diventata fedele seguace dell’anima del bambino, vi assicuro che se non avessi avuto la certezza che l’uomo può essere migliorato, non avrei avuto la forza di lottare per cinquanta anni, più volte ricominciando l’opera da altri distrutta*”<sup>61</sup>.

Il messaggio conclusivo è dell’agosto del 1949: la grande educatrice concludeva la sua avventura terrena nel maggio del 1952, all’età di 82 anni.

### **3.1 L’attualità del Metodo Montessori**

---

<sup>59</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1970.

<sup>60</sup> M. Pignatari. (a cura di), *Maria Montessori la formazione dell’uomo nella ricostruzione mondiale*, in 1870/1970, M. Montessori oggi, Giunti-Marzocco, Firenze, 1970.

<sup>61</sup> M. Pignatari. (a cura di), *Maria Montessori la formazione dell’uomo nella ricostruzione mondiale*, in 1870/1970, M. Montessori oggi, Giunti-Marzocco, Firenze, 1970.

L'opera di Maria Montessori può essere letta come una grande avventura umana e scientifica che fonda sull'educazione la concreta speranza di una cultura di tolleranza, d'integrazione, e di pace. La sua apertura al mondo ha fatto sì che gli insegnamenti di Maria Montessori trovino ancora strade feconde da percorrere: l'investimento nell'infanzia e nell'educazione, l'ottimismo pedagogico e la fiducia nel cambiamento, il rigore scientifico, la curiosità intellettuale e lo spessore etico di una grande passione laica (...) *“l'uomo che vola, che ha un potere confinante con l'onnipotenza...ha conquistato tutti i poteri materiali; deve ora conquistare e valorizzare il potere di sé, possedere se stesso, dominare il suo tempo”*, un messaggio denso, valido e secondo me molto attuale. E' importante ricordare sempre, di non cogliere la pedagogia scientifica della Montessori come una scienza esatta, conclusa. Si parla di *“Scoperta del bambino”* e scoprire il bambino, scoprire il suo mondo è un'impresa scientifica aperta, tutta condotta sul campo ed inscindibile dalla stessa azione pedagogica.

Il metodo Montessori è un metodo vivo, vitale, pronto a superare la realtà del presente per entrare nel futuro. La dottoressa parla di interdipendenza, di solidarietà umana, nel tempo e nello spazio. La nostra è l'epoca del villaggio globale, dell'interculturalità, della comunicazione in tempo reale, della realtà virtuale, una realtà in cui non ci si riferisce più alla *“popolazione”*, ma all'umanità. La scienza e la tecnica oggi hanno subito un'accelerazione tale, da provocare profondi cambiamenti nell'ambiente e nella società in cui i bambini crescono e si formano per diventare uomini del loro tempo, la scienza moderna penetra sempre più nei segreti della natura. La dottoressa Montessori, scienziata del suo tempo, aveva avuto un presentimento, un'intuizione, secondo lei la cellula avrebbe avuto molto da raccontare e la ricerca, l'osservazione, la sperimentazione sarebbero stati assunti dall'uomo già nei primi anni di vita, come abito mentale.

L'educazione supera così, la soglia dell'istruzione-informazione, per trasformarsi in formazione, costruzione dell'uomo. La Montessori non è solo attuale, ma direi profetica, appassionata di un'infanzia che travalica i confini di una patria, che è presente nel mondo. L'educazione diventa *“cosmica”*, la scuola si trasforma in laboratorio sperimentale, laboratorio- cosmico, ed è preparata ad accogliere il bambino per guidarlo nelle prime fasi dell'età evolutiva attraverso un piano cosmico, che gli permette di entrare nella dinamica dei processi di scienza, operando con l'aiuto dell'immaginazione sulla realtà che lo circonda. Per Maria Montessori quando l'agire si dirige, si organizza, diventa *“lavoro”*, e se il lavorare coinvolge tutta la personalità del bambino, le sue potenzialità, le sue esperienze ed aspettative, diventa *“creare”*: fare un passo avanti nella sua formazione. Il

bambino fa suo quanto lo circonda, con un potere che non è solo intellettuale, ma è sentimento, è amore. Se è lasciato libero, autonomo, se è rispettato, egli si rivela capace di apprendere e sentire intimamente al di là degli avvenimenti, capace di andare oltre la forma delle cose, e conoscerne l'essenza vitale, spirituale. Il “bambino maestro”, il “bambino costruttore dell'uomo”, sono principi che permettono lo spezzarsi delle barriere tra passato e presente e fanno del metodo Montessori un fondamento della pedagogia di ogni tempo.

Ciò che oggi più che mai viene criticato alla Montessori è uno dei principi alla base del suo metodo: il concetto di libertà che il docente lascia al bambino, una forma di lassismo e non interventismo, per gli occhi di non esperti, da condannare. In realtà l'ambiente è molto organizzato, un'organizzazione più accurata che nelle altre scuole, e l'insegnante si mette pian piano in disparte, per assurgere al suo ruolo più importante di osservatore e guida, non prima di essere stata vigile, dirigendo e preparando i bambini e reprimendo i movimenti più incontrollati. Già trent'anni fa un pedagogista profondo e diretto conoscitore della Montessori,<sup>62</sup> sottolineava come nelle Case dei Bambini veniva tutelata la libertà creatrice del bambino, che non nega assolutamente la libera attività dell'insegnante, *“una libera attività che ha il fine di assecondare e guidare l'esercizio dell'alunno in quanto attività fortificatrice del suo spirito e formativa della sua cultura”*<sup>63</sup>. Non ha dunque la dottoressa, fatto l'elogio della libertà negativa ed anarchica, perché senza legge e non finalizzata: il bambino agisce per realizzarsi come persona e come dice la Montessori *“La sua missione è quella di crescere e di diventare uomo”*. Nella Montessori la libertà è conquista continua, per cui non si può accettare la critica secondo cui il bambino sarebbe libero come il “treno sui binari”. Tutto nella Casa dei Bambini, ambiente, materiale, docente, è funzionale allo sforzo ordinato del bambino, attraverso il suo lavoro produttivo, auto-creativo, il bambino giunge, attraverso un processo graduale e continuo all'indipendenza.

Uno dei maggiori pedagogisti ad aver sollevato aspre critiche alla concezione educativa Montessoriana e al suo metodo fu Hessen<sup>64</sup>. Secondo lui i difetti del sistema della Montessori, stanno nella generale limitazione della sua pedagogia, egli ritiene che per un valido sistema di educazione prescolastica la maestra deve prendere ciò che di buono emerge da un metodo, non assorbirlo come un dogma da imitare incondizionatamente.

---

<sup>62</sup> S.Valitutti, politico, pedagogista e grande uomo di cultura, al cui nome è stato intitolato il Premio Internazionale di Saggistica, istituito dalla provincia di Salerno nel 1994. Nel ricostruire la sua figura, viene messa in luce soprattutto la straordinaria perspicacia di alcune intuizioni rilevanti ancora oggi per la loro attualità riguardanti il rapporto tra scuola e lavoro.

<sup>63</sup> S.Valitutti, *Nel suo e nel nostro tempo*, studio in “Vita dell'infanzia”, 1964.

<sup>64</sup> S. Hessen, filosofo e pedagogista russo (1887-1950), *Leone Tolstoj/Maria Montessori*, Hessen S, Avio, 1954.

Essa deve assumere tutto in maniera problematica, la maestra non deve semplicemente eseguire ricette d'altri, ma avvalersi dell'esperienza pedagogica altrui, riadattandola al proprio ambiente. La maestra deve innanzitutto essere se stessa con salde basi teoriche ed una preparazione sia filosofica che psicologica. Dirigendo il coro dei bambini, dovrà saper unire l'entusiasmo e la saggezza alla fredda impassibilità dell'osservatore naturalista.

### **3.2 La formazione della maestra Montessori**

La maestra Montessori deve essere guida, direttrice, delle attività psichiche del bambino: un aiuto alla vita. Questa disponibilità di porsi di fronte al bambino come guida, lasciandolo libero di essere, di manifestare tutte le sue potenzialità, da dove emerge? Cosa fa nascere nell'adulto che vuole diventare educatore, la capacità di riconoscere in un bambino il vero bambino? Come ci si prepara al compito di "guidare"? Forse con un corso di formazione? Esso può servire per curare l'aspetto teorico, ma la preparazione spirituale, come avviene? Preparare teoricamente una tale maestra non è facile, anche perché è solo con l'esperienza che essa potrà acquisire quelle modalità relazionali che variano a seconda del bambino, o dell'adulto che ci si trova davanti. Si diventa maestri stando con i bambini, osservandoli, seguendoli, assecondandoli. Oggi in una realtà satura di stimoli, in una realtà di bambini difficili, irrequieti, quali sono le risorse dei giovani ed esperti insegnanti? Un ambiente accuratamente preparato, una profonda conoscenza del materiale di sviluppo, ma tutto questo non basta. L'insegnante deve trovare la sua identità attraverso due vie: da una parte attraverso la profonda conoscenza dell'immagine del bambino che ci ha dato Maria Montessori, il bambino come mente assorbente, il bambino ricco di potenzialità e di particolare sensibilità. Dall'altra parte facendo sue finalità educative ben precise come la conquista dell'indipendenza, l'autonomia, la disciplina, la socialità<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> L'accusa forse più ricorrente al metodo Montessori è di non aver dato sufficiente risalto all'educazione alla socialità. Il fatto stesso dell'esercizio individuale nell'uso del materiale restringe gli spazi sociali. La Montessori respinge queste accuse sostenendo che l'ambiente sereno, non competitivo delle sue scuole prepara alla vera socialità. Nei bambini si sviluppa naturalmente una socialità vera e profonda superata l'oppressione degli adulti.

La Montessori parla anche di una società per coesione propria dei bambini, non strutturata formalmente ma sentita vivamente secondo vincoli misteriosi. Lei propone l'esempio del cotone che prima di essere filato deve essere sgrassato, così occorre che il bambino venga prima preparato per poi far parte di una società organizzata. E' certo che nelle scuole Montessori non mancano efficaci forme di vita sociale, vi sono bambini di età diverse e i più grandi sono in aiuto ai più piccoli. Gli spazi stessi spesso sono separati semplicemente da pannelli superabili facilmente dai bambini. In conclusione si può notare poi, come spesso nella fascia di età dei bambini che frequentano la "Casa dei Bambini", la socialità non assume ancora connotati ben definiti e spesso resta solo apparente, il bambino gioca con l'altro, ma in realtà gioca accanto all'altro (gioco parallelo).

Un corso di formazione per insegnanti Montessori dovrebbe avere come fulcro, lo sviluppo nell'insegnante di un atteggiamento che permetta al bambino di esprimersi nella sua autenticità, un atteggiamento fatto di osservazione e delicato intervento: *“un'insegnante presente quando è assente e assente quando è presente”*.

Troppo spesso confinato in manuali di pedagogia, è stato necessario riscoprire e presentare la ricchezza del pensiero di Maria Montessori sotto una luce nuova, attraverso approcci e metodi di ricerca e verifica scientificamente fondati. La ricerca ha, infatti, ampiamente dimostrato la complessità e vitalità di un pensiero che non si è fermato, ma si è sempre più impegnato a svolgersi dinamicamente, ad ampliarsi e rinnovarsi, guardando al futuro. Per questo oggi possiamo dire a grandi lettere, che si tratta di un metodo scientifico e applicabile nelle nostre scuole, scuole in cui il cambiamento di vocabolario, dovuto allo sviluppo della lingua, non ha sradicato i principi portanti del metodo. Oggi affermiamo che l'apprendimento è significativo<sup>66</sup> se possiede i seguenti attributi: *attivo*, il soggetto, impegnato nell'attività di trattare informazioni, acquisisce capacità e conoscenze in situazioni concrete d'apprendimento; *costruttivo*, il soggetto integra le nuove idee acquisite con la conoscenza pregressa; *intenzionale*, il soggetto persegue una finalità nell'apprendimento; *complesso*, l'apprendimento riflette una rappresentazione complessa della realtà; *contestuale*, l'apprendimento è situato; *riflessivo*, la metacognizione aumenta la spendibilità delle competenze acquisite in altre situazioni, il concetto-cornice di tutte queste definizioni è quello di *competenza*<sup>67</sup>. Non sono forse queste definizioni, e tematiche, che possiamo ritrovare nell'opera di Maria Montessori? La dottoressa definisce “il bambino costruttore di stesso”, esprime la sua contrarietà verso un metodo tradizionale di trasmissione passiva del sapere: *“Il bambino non è un recipiente vuoto da riempire della nostra saggezza”*. Nel momento stesso in cui parla di attività di lavoro e non di gioco infantile, o affermando continuamente, come un filo rosso che percorre tutte le sue opere, come l'apprendimento passa attraverso l'esperienza dei nostri sensi, non fa altro che definire quello che noi chiamiamo apprendimento significativo.

Il concetto stesso di competenza, quindi personalizzazione e poliedricità, è presente nel pensiero di Maria Montessori, che vede il *“bambino psichico”*, un essere completo e ricco *che sarà in grado di plasmare l'avvenire della società umana*. In questo contesto la

---

<sup>66</sup> M.Guspini, a cura di, *Learning audit*, Anicia, Roma, 2003.

<sup>67</sup> Per competenza s'intende quel mix di sapere, saper fare, saper essere in rapporto al lavoro, alla vita e al sistema di valori di riferimento; un mix di fattori individuali e descrivibili tra cui la componente soggettiva gioca un ruolo importantissimo. (Bresciani 1997), a cura di, P.Serreri, *Competenza*, in *La formazione verso il terzo millennio* C.Montedoro, SEAM, Roma, 2000.

figura dell'educatrice non è quella del maestro che insegna, ma di colei che acquista il ruolo di dirigente delle attività auto-educative degli alunni. Viene apprezzata decisamente questa trasformazione qualitativa degli insegnanti, chiamati a dirigere l'attività dei soggetti impegnati nel proprio processo formativo. Le pagine della Montessori sulla formazione degli insegnanti sono attualissime, la figura dell'insegnante Montessori è concepita come una figura che rifulge per i suoi incisivi lineamenti intellettuali, estetici e morali. La sua non deve essere presenza della materia che schiaccia, ma dello spirito che esalta e vivifica<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> S. Valitutti., *Nel suo e nel nostro tempo*, studio in "Vita dell'infanzia", 1964.

## PARTE SECONDA

### *PROGETTO DI FORMAZIONE PER DOCENTI MONTESSORIANI*

*“La scuola è avviata sulle orme della scienza [...], l’anima dello scienziato è tutta fatta di un appassionato interesse a ciò che vede. Così per la maestra, l’interesse al fenomeno osservato sarà il centro sul quale si formerà [...]”.*

*Maria Montessori  
(L’autoeducazione)*

## CAPITOLO 4

### L'ANALISI DEL FABBISOGNO FORMATIVO

#### **Premessa**

##### *Come progettare*

Nel progettare formazione, bisogna sempre focalizzare l'attenzione su quello che è l'aspetto pedagogico di un progetto<sup>69</sup>, rilevare la finalità ultima che si intende proporre, le competenze che si vanno a sviluppare, “il saper fare” e il “saper essere”, attuando un apprendimento collaborativo<sup>70</sup>. All'interno del processo di formazione si possono distinguere quattro fasi: analisi, progettazione, attuazione e valutazione. Le prime si dispongono in forma sequenziale, l'ultima costituisce il feed-back di tutto il processo<sup>71</sup>. E' questo l'iter seguito nella stesura del presente progetto, rivolto alla realizzazione di un piano d'intervento per la formazione di docenti Montessoriani in servizio.

La fase di *analisi* comprende tutte le operazioni di raccolta e interpretazione dei dati e delle informazioni, è possibile distinguere:

*L'analisi del fabbisogno e della domanda di formazione*, consiste nella raccolta dei dati relativi alla domanda di professionalità espressa dalle aziende o da singoli soggetti e alle caratteristiche dell'utenza. In questo caso è stato fondamentale intervistare le docenti Montessoriane recandosi sul posto, in due diverse Case dei bambini localizzate sul territorio romano, in un'ottica sistematica, per far sì che “fare formazione” potesse risultare come elemento di una rete complessa di rapporti positivi, attraverso azioni efficaci. Molto

---

<sup>70</sup> Va detto che allargando il contesto teorico entro cui situare il discorso sulla natura della progettazione formativa, qualunque definizione di progettazione, non può prescindere dal concetto di razionalità, in quanto progettare significa agire secondo razionalità per il raggiungimento di uno scopo. Montedoro C., a cura di, *La formazione verso il terzo millennio*, SEAM, Roma, 2000.

<sup>71</sup> Apprendimento collaborativo: l'espressione cooperative learning viene spesso tradotta sia come apprendimento collaborativo sia come apprendimento cooperativo. Va rilevato che i due termini presentano un'ambiguità concettuale anche se spesso utilizzati come sinonimi. La cooperazione assume una forma più strutturata rispetto alla collaborazione con un livello maggiore d'interattività e condivisione. L'apprendimento collaborativo è un processo sociale in cui attraverso la discussione e l'interazione di gruppo viene attivata la costruzione di nuove conoscenze; tra i membri della comunità collaborativa viene a instaurarsi un rapporto di reciproca dipendenza, impegno e responsabilità in vista di un obiettivo comune. In tale contesto l'apprendimento individuale è il risultato di un processo di gruppo. (Guspini M. Guspini, *Learning audit*, Anicia, Roma, 2002).

<sup>71</sup>C. Montedoro, a cura di, *La formazione verso il terzo millennio*, SEAM, Roma, 2000.

importante il sistema di monitoraggio e di controllo per rilevare sfasature o disfunzioni, lungo tutto il processo formativo, e non come momento separato dal contesto.

*L'analisi di lavoro*, approfondisce in forma dettagliata le competenze professionali su cui è conveniente attivare un intervento formativo; attraverso lo strumento dell'intervista è possibile capire quali sono i punti deboli della professionalità docente, rilevare come un metodo sistematico, come quello Montessori, possa fungere da supporto e guida, evidenziare infine in quale situazioni il docente possa sentirsi inadeguato nel calare tale metodo nell'attualità della scuola dell'infanzia.

*L'analisi di fattibilità*, individua le caratteristiche dei rapporti tra le variabili e i fattori di contesto, e valuta se l'intervento risulta desiderabile e attuabile. In questa fase gli input sono costituiti dalle informazioni, mentre gli output coincidono con il rapporto sull'analisi del fabbisogno formativo.

La fase di *progettazione*, consiste nella trasformazione delle informazioni raccolte in un progetto formativo. Comprende tre operazioni: la scelta e la definizione degli obiettivi finali dell'intervento; la strutturazione e articolazione dell'intervento che stabilisce le modalità sequenziali; e le strategie didattiche per favorire il conseguimento degli obiettivi previsti; la predisposizione dell'impianto di valutazione che stabilisce il livello d'ingresso dei partecipanti, le fasi intermedie e la conclusione dell'intervento. In questa fase gli input sono rappresentati dagli output della fase precedente, e gli output consistono nel progetto vero e proprio, in cui sono presenti diversi elementi: motivi dell'intervento formativo, strategie e metodologie didattiche più efficaci, strumenti per la valutazione dei risultati, tipologie di risorse umane, strumentali e logistiche, e budget finanziario.

La fase di *attuazione* corrisponde al complesso di operazioni attraverso cui il progetto formativo viene tradotto in esperienza concreta di apprendimento. Essa comprende le seguenti operazioni: la valutazione delle caratteristiche dell'utenza all'inizio dell'azione formativa; la programmazione didattica, vale a dire l'articolazione del progetto in unità di insegnamento/apprendimento, attraverso cui gli obiettivi e le metodologie didattiche vengono sviluppate operativamente; la gestione del processo di insegnamento/apprendimento, cioè tutta l'attività didattica, di coordinamento e supervisione.

In questo caso negli input troviamo anche il complesso di contributi provenienti dai soggetti impegnati nelle operazioni della fase, mentre l'output coincide con i risultati raggiunti e i materiali prodotti.

La fase di *valutazione* avviene lungo tutto il processo, allo scopo di controllare la qualità di ciascuna fase, quindi essa non comprende solo il significato di verifica e controllo, ma anche di decisione. Le tre fondamentali azioni valutative sono: valutazione dell'analisi, verifica se i risultati dell'analisi del fabbisogno, corrispondono all'effettiva necessità espressa dal contesto. Valutazione del progetto, controlla la congruenza tra fabbisogno formativo, specificità del progetto, vincoli e risorse. Valutazione dell'attuazione, verifica l'efficacia e l'efficienza dell'intervento. L'output della fase di valutazione consiste nel rapporto scritto di valutazione.

Nel campo della formazione la ricerca delle qualità punta a far sì che ci sia meno scarto possibile tra il servizio, il prodotto atteso e quello erogato. Con il termine qualità si fa riferimento sia ad un approccio di tipo culturale, quando si hanno come obiettivo i valori e il know-how della struttura che opera nel settore dei servizi formativi, che ad un approccio gestionale, quando l'attenzione è rivolta ai modelli organizzativi. In questo processo è fondamentale un monitoraggio continuo per controllare il grado di raggiungimento di un obiettivo.

#### **4.1 L'intervista**

##### *Perché l'intervista*

Un'indagine condotta mediante intervista permette di capire a che punto il soggetto che deve essere formato, si trova nel suo percorso, di cosa ha veramente bisogno, cosa potrà ricavare di significativo dall'episodio formativo. Permette anche di capire, sempre meglio, le caratteristiche del processo di costruzione del proprio sapere e delle proprie competenze nel momento in cui si segue un orientamento qualitativo. E' fondamentale ricordare che il rapporto tra ricerca educativa di base e indagini funzionali alla progettazione, alla conduzione o alla valutazione di una determinata attività formativa, è particolarmente stretto.

Il confronto tra quantitativo e qualitativo si è concentrato sull'alternativa tra indagine mediante questionario chiuso, e l'uso dell'intervista. Per quanto aperte, e a volte molto articolate, le risposte al questionario hanno un limite, la mancanza di contesto, e solo la conoscenza del contesto ci permette di cogliere il vero senso di una enunciazione, il suo significato condiviso. Per questo l'intervista appare lo strumento più adeguato a cogliere la dimensione della soggettività e dell'intenzionalità, attraverso un approccio elastico e

facilmente adattabile ai contesti di ricerca. Nella conduzione dell'intervista qualitativa, è molto importante seguire determinate indicazioni<sup>72</sup>:

- Proporre una griglia di domande non significa che la loro sequenza e il wording siano precostituiti. L'intervistatore ha la responsabilità di decidere di volta in volta quanto soffermarsi su una domanda, come gestire il tempo a disposizione, ecc.

- Distinguere tra domande che intendono sollecitare descrizioni di attività o comportamenti, e domande che puntano a fare esprimere percezioni, sentimenti, significati attribuiti, dando la precedenza al livello descrittivo per passare poi a quello soggettivo/interpretativo.

- Assicurarsi che le domande siano davvero open-ended, che permettano all'intervistato di rispondere sollecitando risposte articolate e diffuse, e che non si esauriscano in semplici affermazioni o negazioni.

- Mantenere un equilibrio tra coinvolgimento nell'interazione e controllo dell'andamento dell'intervista, tra empatia verso la persona intervistata e neutralità, assenza di giudizio, rispetto a ciò che viene raccontato.

E' stato importante effettuare l'intervista, a docenti di due diversi istituti, gestiti da dirigenti diversi, così da avere un quadro più ampio delle problematiche che possono insorgere nella attività degli insegnanti, e quindi far emergere bisogni più realistici e specifici.

### *Gli obiettivi*

L'obiettivo generale che mi sono prefissata di raggiungere in una fase iniziale del progetto, è stato quello di determinare che tipo di formazione in servizio potesse meglio rispondere alle esigenze professionali delle docenti Montessoriane, operanti nella città di Roma, partendo dalle loro esperienze pregresse.

Le tematiche intorno a cui sono state impostate le domande sono:

1. Il background formativo delle docenti in servizio al momento dell'intervista.
2. Le competenze specifiche delle insegnanti Montessoriane.
3. I punti forti e i punti deboli delle loro competenze educativo-didattiche.
4. Le esperienze ed aspettative riguardo i corsi di formazione loro proposti.

Gli obiettivi specifici da raggiungere sono:

---

<sup>72</sup> M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

1. Mettere in evidenza la carriera professionale e le motivazioni che hanno spinto le intervistate ad entrare in servizio in una Casa dei bambini.
2. Mettere in evidenza le caratteristiche del lavoro attualmente svolto e quelle dell'ambiente nel quale si opera; rilevando obiettivi e criticità.
3. Identificare i bisogni di formazione ed effettuare l'analisi del fabbisogno. Mettendo in evidenza eventuali percorsi di formazione.
4. Mettere in evidenza le caratteristiche del Metodo nella nostra epoca, un'epoca in cui fare scuola mette in luce un nuovo modo di valutare e una nuova terminologia didattica.

Quanto detto viene riportato schematicamente nella tabella che segue.

#### **4.2 INTERVISTA STRUTTURATA PER I DOCENTI MONTESSORIANI OPERANTI NELLA "CASA DEI BAMBINI"**

<b>TEMA</b>	<b>TRACCIA DELL'INTERVISTA</b>	<b>OBIETTIVI</b>
<b>Background formativo e sviluppo di carriera</b>	<p>Quale è il suo percorso formativo? (Quando e dove si è diplomata).</p> <p>Qual è stata la motivazione che l'ha portata a scegliere di insegnare in una scuola Montessori?</p> <p>Quanto gli elementi logistici hanno influito sulla sua scelta? (per es. la vicinanza, ecc).</p> <p>In quale anno è entrata nella scuola Montessori?</p> <p>Come ha conosciuto il metodo Montessori?</p>	<b>Mettere in evidenza la carriera professionale e le motivazioni che hanno spinto l'intervistato ad entrare in una Casa dei bambini Montessori.</b>
<b>Ambiente di lavoro, modalità comunicative</b>	<p>Definisca con tre aggettivi il contesto scolastico nel quale lavora.</p> <p>Qual è il suo modo di relazionarsi con gli alunni, i genitori e il dirigente scolastico?</p> <p>Quali sono le maggiori criticità legate al suo ambiente di lavoro?</p> <p>Preferisce un lavoro di team o individuale?</p> <p>Come condivide le sue esperienze con le colleghe?</p> <p>Quali informazioni chiede più spesso alle sue colleghe?</p>	<b>Mettere in evidenza le caratteristiche del lavoro attualmente svolto e quelle dell'ambiente nel quale si opera; obiettivi, criticità.</b>
<b>Formazione</b>	<p>Ha mai partecipato ad iniziative di qualificazione/formazione?</p> <p>Quante volte nell'arco della propria carriera professionale?</p> <p>Quali sono stati più proficui per lo sviluppo delle sue competenze professionali?</p> <p>Che valore darebbe a tale esperienza?</p> <p>Quali tipi di intervento, a suo parere, potrebbero in questo momento risultare utili ed idonei in vista dei cambiamenti apportati dalla riforma?</p> <p>Cosa pensa dell'introduzione del portfolio delle competenze?</p> <p>Quali campi di esperienza, a suo parere, sarebbe opportuno approfondire anche dal punto di vista della sua formazione ed aggiornamento?</p>	<b>Mettere in evidenza eventuali percorsi di formazione; identificazione dei bisogni di formazione ed analisi del fabbisogno.</b>

<b>Didattica</b>	<p>Quali sono secondo lei le competenze che un'insegnante Montessori deve necessariamente possedere? (elencarne almeno tre).</p> <p>Quali aspetti della metodologia montessoriana trova più validi?</p> <p>A quali apporterebbe delle modifiche?</p>	<p><b>Mettere in evidenza le caratteristiche del Metodo nella nostra epoca, un'epoca in cui fare scuola mette in luce un nuovo modo di valutare e una nuova terminologia didattica.</b></p>
------------------	--	---

*I dati qualitativi*

L'intervista è stata proposta a dodici docenti, nove di un istituto statale di Roma, e a tre di un'altra scuola statale Montessori sempre di Roma. Mentre le prime insegnanti sono state tutte disponibili (a parte una che si è rifiutata di rispondere alle domande), nel secondo istituto non è stato possibile coinvolgere tutte le docenti a causa degli aspetti burocratici legati al mio ingresso nell'istituto stesso, sono stata infatti, costretta a contattarle al di fuori del contesto scolastico.

Per l'elaborazione delle risposte è stata operata una codifica secondo una serie di categorie ritenute significative ai fini dell'analisi, come illustrato nella tabella e organizzata intorno a tre temi:

- *Background*; questo tema mi ha permesso di rilevare la carriera professionale compiuta dalle insegnanti e le motivazioni che hanno spinto le intervistate ad entrare in servizio in una "Casa dei Bambini".

- *Clima dell'ambiente di lavoro*; il secondo tema riguarda il clima vissuto nell'ambiente di lavoro e le modalità comunicative, quello che ho voluto mettere in evidenza sono le caratteristiche del lavoro attualmente svolto e quelle proprie dell'ambiente, attraverso la determinazione da parte dei docenti di obiettivi e criticità, attraverso la ricostruzione del proprio percorso formativo, e delle modalità di gestione dei rapporti nel lavoro di gruppo.

- *Formazione*; in questo terzo argomento ho approfondito il tema della formazione evidenziando i percorsi di formazione in servizio effettuati, e quelli desiderabili, identificando i bisogni formativi e compiendo un'analisi degli stessi, mettendo in luce i punti forti e deboli del bagaglio di competenze delle docenti.

- *Didattica*; come ultima fase ho preso in considerazione alcuni aspetti del Metodo Montessori nella sua attualità, rilevando come sia possibile all'interno del Metodo parlare di valutazione e di portfolio, e focalizzando l'attenzione sulla opinione delle docenti riguardo alla Riforma scolastica in atto. Infine ho cercato di far emergere la conoscenza di strumenti metodologici innovativi come quello della ricerca-azione.

La lettura dei dati ha permesso, inoltre, di tirar fuori una serie di problematiche ed elementi utili per il lavoro da svolgere. Nella tabella di analisi alla voce *categoria risposte*, viene fatto riferimento a frasi espresse dalle docenti intervistate. Alla voce *osservazioni*, corrispondono delle riflessioni personali emerse dall'ascolto delle docenti intervistate e dalla conoscenza del metodo Montessori. Vengono evidenziate le risposte più frequenti.

### 4.3 Categorizzazione delle risposte

<i>Background e carriera</i>		
<b>1 Gli anni di servizio</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Da 1 a 15 anni di servizio.	2	La difficoltà nel gestire i rapporti non subisce variazioni rispetto agli anni d'insegnamento; non migliora con l'esperienza.
Da 15 a 25 anni di servizio.	5	
Oltre i 25 anni di servizio.	4	
<b>2 Percorso formativo</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Scuola o istituto magistrale.	9	Quasi tutte le docenti provengono dalla scuola magistrale di via Livenza.
Corso abilitante.	2	
Studi universitari.	3	Docenti che stanno completando gli studi con un diploma di laurea, per migliorare la loro professionalità.
<b>3 Motivazione della scelta</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>n. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Vicinanza a casa.	1	La scelta logistica della scuola riguarda solo un'intervistata.
Casuale.	5	Negli anni '70 le scuole Montessori erano più diffuse.
Scelta motivata dall'adesione al Metodo.	5	

<i>Ambiente di lavoro</i>		
<b>1 Definizione del clima del contesto lavorativo</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
“Sereni e piacevoli”	6	E' ancora vivo lo spirito che la dottoressa voleva infondere nella Casa dei Bambini.
“Pesante e difficile”	3	C'è un clima di tensione legato alla rigidità con cui viene vissuto il Metodo.
“Colorato”	2	Il clima positivo è determinato anche dalla strutturazione degli ambienti.
<b>2 Relazione con gli alunni</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>

I rapporti con i bambini sono invariati nel tempo. Secondo i principi montessoriani i bambini vengono guidati “da una sorta di mano invisibile”.	5	Emerge una sensazione di bisogno di essere rassicurate da parte delle insegnanti, “Sembra che non servo più, ma non è così”.
I rapporti con i bambini diventano ogni giorno più complessi.	5	E’ manifesta l’insofferenza rispetto ai cambiamenti nella scuola che hanno contribuito a destabilizzare il clima armonioso dell’ambiente, cambiamento anche nei bambini.
I rapporti sono stati modificati anche dalle tecnologie.	1	
<b>3 Relazione con i genitori</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Relazione centrata sulla collaborazione e sulla condivisione.	6	Solo attraverso una relazione diretta, chiara, si possono raggiungere obiettivi condivisi. In questo caso il benessere del bambino.
E’ importante far capire ai genitori i principi del Metodo, non si tratta solo d’imparare a leggere e scrivere presto.	2	E’ importante curare la comunicazione con le famiglie, chiarendo le finalità del Metodo e la sua applicazione.
I genitori sono sempre più esigenti, arrivano carichi di aspettative.	3	I genitori consapevoli e partecipativi hanno bisogno di capire per condividere.
<b>4 Relazione con colleghe e dirigente</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Ottime relazioni con tutti.	5	E’ interessante l’armonia e il benessere con cui vengono vissute tutte le relazioni.
Buone con il dirigente, difficoltà nel relazionarsi con le colleghe per la stanchezza e la tensione determinate dalla burocrazia.	3	Il rapporto con le colleghe è sempre carico di tensioni, ma la difficoltà maggiore viene rilevata nel rapporto con le insegnanti in servizio nella scuola comunale, con cui vengono condivisi gli spazi.
Buone con il dirigente, difficoltà nel relazionarsi con le colleghe dopo anni che si lavora insieme, si sente di non avere più nulla da dirsi.	2	Appare evidente il bisogno di rivitalizzare le relazioni in una scuola in cui il metodo protegge, ma al tempo stesso chiude.
Difficoltà con le colleghe, difficoltà con il dirigente.	1	E’ importante evidenziare anche se solo per un’intervistata, la difficoltà di relazione con la dirigente. Mi viene sottolineato come il Metodo influisca negativamente su questo rapporto.
<b>5 Lavoro in team e individuale</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
E’ preferibile lavorare in team.	5	E’ interessante come l’armonia dell’ambiente si ripercuota positivamente anche sulla gestione del lavoro.
La programmazione è necessario farla in team, ma la didattica va gestita individualmente.	2	E’ manifesta la difficoltà di aprirsi verso gli altri.
E’ preferibile il lavoro individuale, non possiamo lavorare insieme se non c’è feeling.	4	Ci sono ancora situazioni in cui lo sforzo nel lavorare insieme è così evidente che si preferisce rinunciare.

<b>6 Condivisione delle esperienze</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
E' alla base del nostro vivere la scuola	3	Lavoriamo in un'istituzione educativa, come potremmo chiamarci educatori se non credessimo nella condivisione?
La condivisione riguarda solo la collega di sezione.	3	Emerge di nuovo, ma con sfumature diverse, la difficoltà di comunicazione. C'è bisogno di acquisire un metodo per la gestione dei conflitti.
Sono talmente complessi i rapporti che anche la condivisione risulta difficile.	5	E' manifesta la difficoltà di aprirsi verso gli altri.

<i>Formazione</i>		
<b>1 Iniziative di formazione significative</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Sono tutte fonte di arricchimento.	1	Visione positiva dei corsi di formazione.
Sono tradizionali e troppo pesanti.	4	C'è un rifiuto della formazione continua basata sulla lezione frontale.
Sono positive quelle che permettono attività di laboratorio.	6	Viene posto l'accento su quelle attività che permettono scambi e interattività.
<b>2 Utilità e valore</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Arricchiscono professionalmente e come persona.	2	I corsi risultano essere utili.
Non danno nulla.	6	Viene espressa una forma di stanchezza e rassegnazione verso i corsi di aggiornamento proposti.
Sono utili per confrontarsi con le altre docenti.	3	C'è un continuo bisogno di confrontarsi con le altre realtà scolastiche.
<b>3 Tematiche da approfondire</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Comunicazione.	8	Emerge chiaramente come il problema principale, è quello delle relazioni tra adulti. Questo si sente maggiormente in una delle due scuole.
Rivisitazione del Metodo.	1	
Rivisitazione del materiale.	2	
<b>4 Giudizi sulla Riforma</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Positiva.	3	Viene considerata come la Riforma più montessoriana progettata fino ad oggi.
Negativa.	6	Vi è un rifiuto totale della Riforma.
Non adatta alla Casa dei bambini.	2	Assolutamente dissonante con i principi del metodo.

<i>Didattica</i>		
<b>1 Quali aspetti della didattica trova più validi</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>

Tutto	3	Trovare tutto perfetto mi sembra un modo per <i>trincerarsi dietro al Metodo</i> .
L'autonomia e la libera scelta del bambino.	5	Sono elementi portanti del Metodo, ancora oggi.
L'ambiente.	3	La cura dell'ambiente spesso nelle scuole di tipo comune viene ancora trascurata.
<b>2 Quali aspetti del Metodo modificherebbe</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Minore rigidità.	3	Ci si sta avviando verso una maggiore flessibilità.
Più socializzazione.	2	Oggi curare il gruppo è fondamentale, cosa che non aveva la priorità quando la dottoressa elaborò il suo Metodo.
Nessuna modifica.	6	Trovo che un'adesione non critica al Metodo, non sia costruttiva.
<b>3 Criteri di progettazione</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Il Metodo supporta le docenti in tutto il percorso progettuale.	4	Le docenti si sentono guidate e protette dal Metodo.
La progettazione viene fatta in team, con una flessibilità del Metodo.	5	Interessante l'apertura verso altre possibilità.
Viene impedito ogni tentativo di cambiamento.	2	C'è una visione molto rigida, o dentro o fuori dal Metodo.
<b>4 Valutazione</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
La valutazione è indiretta avviene attraverso il materiale.	2	Ancora il Metodo che supporta le docenti.
Sono troppo piccoli i bambini per essere valutati.	5	In realtà la Montessori non ha mai detto di non valutare.
Si possono usare delle schede.	1	Mi sembra un po' azzardato l'uso di schede di valutazione in una Casa dei Bambini.
L'osservazione è una forma di valutazione, sicuramente la più efficace.	7	E' la più rispondente ai criteri del metodo Montessori.
<b>5 Ricerca-azione</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Conosco il Metodo e sarei felice di acquisirlo.	3	Trovo interessante l'apertura mentale data dall'ambiente universitario.
Lo conosco, ma non l'ho mai messo in pratica.	4	Interessante l'apertura verso altre possibilità.
Non ne ho mai sentito parlare.	4	Queste insegnanti non hanno mostrato neanche curiosità verso qualcosa che non conoscono.
<b>6 portfolio</b>		
<i>Categoria risposte</i>	<i>N. intervistate</i>	<i>osservazioni</i>
Non può entrare nella Casa dei bambini.	4	Viene vissuto come una minaccia al Metodo.
E' un buono strumento per costruire la storia del bambino.	3	Viene considerato l'aspetto positivo del portfolio.
I bambini nel passaggio alla scuola		

elementare devono essere valutati.	2	Apertura e flessibilità.
Diventerà obbligatorio farlo, dovremo adeguarci.	2	Una visione più legata ai cambiamenti apportati dalla Riforma.

#### 4.4 Analisi dei risultati e determinazione delle aree di intervento

Riguardo alla formazione iniziale delle insegnanti intervistate, emerge che provengono tutte tranne due, dalla scuola magistrale Montessori con un corso di studi triennale.

Alcune di loro per poter accedere ai corsi universitari, hanno proseguito gli studi con un biennio come assistenti d'infanzia, ma nessuna di loro è ancora laureata anche se sentono fortemente un bisogno di formazione superiore.

Iniziano a lavorare nella scuola dell'infanzia Montessori, la "Casa dei bambini" di tipo privato, entrano in servizio nelle attuali scuole per mezzo di concorso pubblico. La scelta di insegnare in una scuola Montessori è sempre legata a forti motivazioni pedagogiche, infatti, abitano lontano rispetto a dove è situato l'edificio scolastico, solo una di loro abita vicino al luogo di lavoro. Per alcune di loro la scelta è stata casuale.

La definizione delle competenze che deve possedere una docente Montessori, è per loro molto chiara. Sono tutte consapevoli che il metodo non può essere preso in toto come è stato strutturato dalla dottoressa, perché va rivisto alla luce dei cambiamenti della società e dei bambini. Elementi portanti del metodo, ancora validi ed attuali sono: l'ambiente, la centralità del bambino, il rispetto dei suoi tempi, e soprattutto la libera scelta, mentre sentono tutte le insegnanti sentono l'esigenza di utilizzare il materiale in modo più flessibile, integrandolo con giochi meno strutturati e alternando il suo uso a giochi come le costruzioni, o il disegno con i pennarelli, ecc. Le insegnanti vivono il metodo come una sorta di protezione, qualcosa che guidandole, dà loro sostegno e difesa verso ciò che non è Montessoriano, consapevoli che tutto ciò può determinare una chiusura verso l'esterno.

Per quanto riguarda la formazione in servizio, il passaggio ad un aggiornamento più libero ma consapevole, rende le maestre più sicure nella scelta dei corsi e seminari a cui partecipare.

Per quanto riguarda le criticità mosse verso il metodo Montessori, quello che viene percepito maggiormente è un senso di chiusura, la rigidità del materiale, la fissità e gli

stereotipi comportamentali, sempre giustificati dal fatto di "essere Montessoriani". Tali atteggiamenti vengono vissuti da molte insegnanti con disagio, si sente il bisogno di ritrovare, diffondere e rivalutare quello che è lo "spirito" Montessori, che ogni insegnante porta dentro di sé, sia a scuola, che fuori del contesto scolastico. E' importante rilevare la spaccatura che si evidenzia tra i due gruppi di docenti intervistate, da una parte maestre motivate, allegre, dall'altra insegnanti stanche e deluse. Uno dei due gruppi ha un dirigente Montessoriano, questo viene sentito fortemente dalle docenti, come supporto e comprensione, c'è sicuramente una maggiore intesa, *"finalmente un dirigente che parla la nostra stessa lingua"*<sup>73</sup>.

Secondo le docenti vanno potenziate le attività di gruppo per lo sviluppo della socialità, aspetto che contraddistingue la società di oggi. In un contesto di nuclei familiari ristretti, in cui i valori stessi di famiglia sono cambiati, e in cui spesso è necessario un forte sostegno della scuola nasce l'esigenza primaria di lavorare ed incrementare le attività socializzanti.

Le intervistate esprimono con modi propri che "Montessori" è un modo di essere, di sentirsi e di percepire la realtà, e tutto questo deve essere spiegato alle famiglie e alla comunità extrascolastica, per creare un senso forte di continuità orizzontale tra scuola, famiglia e territorio. Un bisogno che affiora in diverse docenti, è quello di aprirsi all'Europa e al mondo, attraverso attività di scambio, gemellaggi, visite, per sentirsi parte del villaggio globale, in cui ci si riconosce, uguali e uniti nello spirito e nella solidarietà Montessoriana. Elemento di negatività rimane la comunicazione, che avviene sempre a fatica e con dinamiche inefficaci, dice un'insegnante: *"Sembra mancare un vocabolario comune, per poter condividere le esperienze e far diventare anche lo scontro dialettico produttivo"*. Quindi nel rispondere a quale potrebbe essere un corso di formazione adeguato allo sviluppo della loro professionalità, sono concordi nel proporre un corso di formazione sulle dinamiche comunicative, in quanto il metodo Montessori, come contenitore protettivo, sotto questo aspetto non le supporta, soprattutto nella formazione iniziale non fornisce gli strumenti adeguati.

Dall'analisi effettuata sembra utile sottolineare come dalle risposte emerge che chi lavora in un clima più sereno e aperto è più favorevole al lavoro di equipe, quando non c'è intesa ed apertura tra le colleghe ci si ripiega sul lavoro individuale. Mi ha colpito particolarmente una docente che esprime con tristezza: *"Per lavorare in team ci deve essere feeling con le persone con cui lavori, da noi qualunque proposta, qualunque novità*

---

<sup>73</sup> Questa è l'espressione utilizzata da una docente durante l'intervista, come risposta al quesito relativo al rapporto con il dirigente scolastico.

*viene subito bloccata facendosi scudo con il Metodo. Alla fine ci si stanca di stare con persone così chiuse, rigide, dopo trenta anni insieme, più che collaborazione con questo clima diventa sopportazione".* Le insegnanti sono tutte aperte e disponibili ad una formazione che presenti caratteristiche di dinamicità e flessibilità, contrarie a metodologie tradizionali come la lezione frontale; tutti i corsi a cui partecipano si svolgono normalmente dopo l'orario di servizio, quindi sentono il bisogno di prendere parte alle attività in modo più dinamico. Attività di gruppo, laboratori, attività che permettano scambi ed interazioni.

Dall'indagine compiuta, emerge che alcune conoscono bene lo strumento della ricerca azione e sentono che potrebbe essere il mezzo più adeguato a gestire le relazioni interpersonali in una fase di cambiamento come quella attuale. Le altre anche se non lo conoscono sembrano disponibili a conoscerlo e sperimentarlo.

Mi aspettavo sicuramente reazioni più forti rispetto alle linee di cambiamento apportate dalla Riforma in atto, invece la maggior parte delle docenti mi è sembrata pronta ad accogliere le innovazioni apportate al sistema, in modo positivo, ritenendo questa Riforma sotto molti aspetti, la più Montessoriana degli ultimi anni, infatti sottolinea, secondo loro, la centralità del soggetto, il passaggio dalle unità didattiche alle unità di apprendimento sposta l'attenzione dalla maestra al bambino.

La discussione sui principi valutativi crea invece una spaccatura di vedute tra le docenti dei due istituti, da una parte il portfolio viene visto come uno strumento utile, dall'altra viene rifiutato completamente.

In questa fase di raccolta dati mi sono potuta avvalere, oltre che delle interviste alle docenti Montessoriane in servizio, di un colloquio con un testimone privilegiato, un dirigente scolastico di formazione Montessoriana. Dal suo punto di vista, diverso da quello delle insegnanti, è emerso lo stesso bisogno di formazione riguardo le capacità relazionali e le dinamiche di gruppo.

I bisogni espressi dalle docenti possono essere così riepilogati:

- ❖ Migliorare la capacità comunicativa e di relazione;
- ❖ Aumentare la motivazione al lavoro di gruppo;
- ❖ Acquisire una metodologia della ricerca finalizzata al raggiungimento di obiettivi specifici.

Sulla base degli elementi emergenti dall'analisi sopra riportata sono state individuate le seguenti aree d'intervento:

- ❖ Area delle competenze relazionali e comunicative;
- ❖ Area dello sviluppo di metodologie di ricerca.

## CAPITOLO 5 IL PROGETTO

### **Premessa**

Solo attraverso l'uso di metodologie e strumenti appropriati è possibile realizzare un intervento formativo dotato delle connotazioni qualitative conformi alle aspettative del sistema scolastico di oggi. In relazione a tali aspetti la programmazione del progetto ha riguardato:

- ❖ L'organizzazione logistica del servizio;
- ❖ La definizione degli obiettivi e dei contenuti dell'apprendimento;
- ❖ Le metodologie e gli strumenti didattici da utilizzare nell'erogazione del servizio;
- ❖ L'articolazione del percorso didattico.

Coerentemente con l'impostazione sopra indicata, e nel contesto generale delle trasformazioni che interessano il mondo della scuola, la finalità del progetto riguarda la riqualificazione della cultura professionale docente in un'ottica di rivitalizzazione di quelli che sono i principi cardine della metodologia Montessoriana. L'ipotesi progettuale identifica un'insegnante in grado di gestire il cambiamento senza subirlo passivamente, aprendosi a soluzioni innovative e ad un lavoro di ricerca continua e sistematica nell'ottica della life-long learning.

Il progetto elaborato, si basa, dunque, su due concetti-chiave: la *comunicazione* come elemento fondamentale nella gestione dei rapporti vissuti nell'ambito scolastico, e la *ricerca-azione* come strumento ideale per migliorare la comunicazione.

## *La comunicazione*

La quantità e la qualità delle relazioni con gli altri sono tra i fattori che più incidono, in bene o in male, sulla qualità della vita, esse influenzano la formazione e la continua trasformazione della nostra identità e individualità; determinando il grado di soddisfazione nella vita privata e in quella professionale. Ciò nonostante le istituzioni dedicano a queste problematiche scarse attenzioni e risorse, e i risultati negativi di questa disattenzione si manifestano in molte situazioni. Il cuore del problema è che nessuno ha mai insegnato come comunicare, come impostare in modo costruttivo il rapporto con gli altri. La capacità di comunicare con efficacia, saper ascoltare gli altri, saper gestire i conflitti, sono da sempre considerate doti innate e non educabili.

All'interno di un trend pedagogico che sottolinea sempre più l'esigenza che la scuola si faccia promotrice di una formazione globale della persona, appare indispensabile che essa stessa si ponga criticamente in gioco nel gestire le relazioni comunicative interne, non limitandosi alla dimensione razionale-intellettuale ma affrontando anche la dimensione emozionale e interpersonale.

Si è dato sempre troppo per scontato il significato di comunicare, il processo di comunicazione ha caratteristiche ben precise che possono essere così sintetizzate: *“quel processo che prevede l'esistenza di un emittente in grado di codificare un messaggio secondo un codice condiviso dal ricevente, e di inviarlo, attraverso un canale e di mandare un feedback all'emittente”*.<sup>74</sup> Calato nel contesto educativo, cosa vuol dire veramente? Un efficace professionista dell'educazione, deve essere in primis una persona integrata, cioè che racchiuda in sé una dimensione di razionalità e di sensibilità, la sensibilità nel sapere quando e come agire, ed utilizzare le proprie competenze per la soddisfazione dei propri bisogni e del gruppo, promuovendo così una relazione congruente, empatica e sinergica al miglioramento personale e professionale.

## *La ricerca-azione*

---

<sup>74</sup> Comunicare: *“La comunicazione è un processo di scambio d'informazioni e di influenzamento reciproco che avviene in un determinato contesto”*. (Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.). Essendo la comunicazione uno scambio, necessita di due interlocutori, è un'azione sociale in cui ogni partecipante agisce sull'altro cercando di modificarlo, ogni comunicazione ha una conseguenza pragmatica sulle azioni dell'altro. E' importante sottolineare l'esistenza di un contesto comunicativo: prive di contesto le parole e le azioni non hanno nessun significato. Watzlawick ha tentato di fissare le principali regole della comunicazione, dette assiomi della comunicazione.

La ricerca-azione è un'indagine riflessiva condotta dall'insegnante in prima persona nel contesto della sezione, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell'azione, attraverso un controllo sistematico dei processi<sup>75</sup>. Permette di coniugare teoria e prassi, azione e riflessione, e può avere come effetto un globale miglioramento, un cambiamento negli atteggiamenti e nella produzione di conoscenze contestuali.

La ricerca-azione, rappresenta uno sviluppo rispetto ad una pratica professionale attenta e consapevole, rispetto a quello che per la Montessori significava essere una maestra che "osserva".

I tratti distintivi della ricerca-azione sono rappresentati dal coinvolgimento in prima persona, lo scopo pratico, la ricaduta immediata, la riflessività, la sistematicità, la dimensione collaborativa. Le sue priorità non mirano ai risultati, ma al cambiamento e al miglioramento del contesto in cui si opera. Essa ha un diverso tipo di coinvolgimento, perché una ricerca su di sé, fa sì che il cambiamento non riguardi solo l'azione, ma i costrutti interni della persona.

La ricerca-azione è una metodologia che favorendo la riflessione e il confronto con gli altri, aiuta a rompere l'isolamento dell'insegnante e a creare una comunità riflessiva fondata sul dialogo. Inoltre, si serve di dispositivi di distanziamento come l'osservazione, tipico della metodologia Montessoriana. La ricerca-azione come presentata in questo lavoro, si caratterizza come una ricerca situata che coinvolge oltre l'insegnante, la cultura della scuola, la scuola come organizzazione, e la scuola come istituzione.

Questa metodologia, con cui ho lavorato diversi anni, rappresenta una strategia efficace, per gestire e controllare il cambiamento, infatti, rinforza la dimensione collaborativa, la capacità di trovare soluzioni condivise, la ricerca di un'identità comune all'interno della scuola contro posizioni efficientiste dietro cui è tangibile uno svuotamento della funzione educativa, dell'attività d'insegnamento. Terminando, per riassumere il senso della scelta di fare ricerca-azione nella scuola Montessori, posso affermare con certezza che esso si dimostra strumento efficace per diversi buoni motivi:

- ❖ Per dare una fiducia rinnovata all'insegnante;
- ❖ Per non perdere il senso di ciò che si fa a scuola;
- ❖ Per far sì che il docente non si perda nel labirinto di una terminologia complessa e a volte incomprensibile;

---

<sup>75</sup> B. Losito, G. Pozzo, *La ricerca-azione una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma, 2003.

- ❖ Soprattutto per non dimenticare che al centro dell'azione educativa c'è il bambino con una sua personalità, e accanto al docente nell'azione, ci sono i colleghi con cui confrontarsi criticamente perché portatori di idee e punti di vista diversi dal proprio.

## **5.1 Finalità del progetto**

Il progetto ha come obiettivo il perfezionamento teorico-pratico delle conoscenze già acquisite dai docenti Montessoriani. Per avvalorare l'importanza della dimensione esperienziale dell'offerta formativa, si è scelto di lavorare, come si è detto, su quelle che sono le caratteristiche della comunicazione, attraverso la metodologia della ricerca-azione che può essere definita di confine, a cavallo tra teoria e prassi.

Il corso si prefigge di far conseguire ai docenti competenze operative, in relazione alle seguenti aree:

- ❖ Atteggiamento di ricerca, (capacità di assumere un atteggiamento riflessivo, di confrontarsi su problematiche complesse, “mapparle”);
- ❖ Capacità di modificare routine e comportamenti rigidi e di generare strategie alternative che distolgano dalla fissità delle soluzioni;
- ❖ Sviluppo di qualità dinamiche e di abilità interattive di ascolto e osservazione;
- ❖ Capacità di confronto con gli altri in un'ottica di apprendimento, senza il timore di sbagliare.

## **5.2 Competenze in uscita**

Al termine del corso i docenti dovranno possedere gli strumenti utili all'identificazione dei bisogni e strategie relazionali per la gestione dei conflitti e per la realizzazione di una comunicazione efficace.

In sintesi dovranno essere in grado di:

- ❖ Prevenire e gestire costruttivamente i conflitti interpersonali;

- ❖ Gestire le dinamiche comunicativo-emotive, all'interno dell'organizzazione scolastica Montessoriana;
- ❖ Utilizzare adeguatamente strumenti che favoriscano una comunicazione chiara, aperta e costruttiva.

### 5.3 Descrizione dell'intervento didattico e sua organizzazione

Il progetto didattico è stato strutturato per aree disciplinari, organizzato in tre moduli, (*L'accoglienza e la normativa scolastica; l'efficienza ed efficacia della comunicazione nelle relazioni; la metodologia didattica della ricerca-azione*). Ogni modulo a sua volta è stato suddiviso in unità didattiche che si svilupperanno sia in parti teoriche che pratiche e si svolgeranno in un incontro settimanale di cinque ore, in orario extrascolastico. L'intervento formativo proposto prevede un tempo didattico di complessive centotrenta ore, da svolgersi in cinque mesi, da gennaio a maggio<sup>76</sup>. Ogni lezione si articolerà in tre fasi:

- ❖ Momento di aula comune, in cui l'esperto introduce l'argomento della lezione;
- ❖ La discussione, con la partecipazione attiva dei corsisti;
- ❖ Il laboratorio.

Del totale delle centotrenta ore, venti saranno riservate alla preparazione di un progetto di ricerca-azione elaborato dai vari gruppi, in una parte del tempo dedicata al laboratorio, per essere concluso a distanza, in modalità di e-learning (20 ore), attraverso l'uso di una piattaforma in un lavoro condiviso di scrittura a più mani dai membri di ogni gruppo.

Realizzare uno stage, per docenti già operanti nella scuola, richiederebbe un'organizzazione non indifferente, è invece possibile prevedere a conclusione del percorso formativo due giorni di *follow-up* per un totale di dieci ore con attività di verifica con il tutor e i docenti, finalizzate ad approfondire ulteriormente i contenuti, ad esaminare l'applicazione delle competenze acquisite. Nella prima giornata verranno presentati ed analizzati i progetti dei quattro gruppi di lavoro, (quattro gruppi formati da cinque docenti ognuno); nella seconda giornata verranno evidenziati gli aspetti problematici emersi nel

---

<sup>76</sup> L'anno scolastico ha un tempo che va da settembre a giugno, quindi per andare incontro alle esigenze di servizio dei docenti e permettere loro una partecipazione attiva e completa al corso proposto, ho pensato di articolarlo da gennaio a maggio.

lavoro in gruppi e nella realizzazione del progetto a distanza, e infine verranno presentate proposte per il miglioramento dell'attività didattica dei docenti.

L'attività di valutazione dell'azione formativa, prevede un questionario d'ingresso<sup>77</sup> (ex ante), una valutazione in itinere attraverso verifiche sui contenuti appresi, e una valutazione al termine del progetto (ex post)<sup>78</sup>.

Per quanto riguarda la valutazione una delle maggiori critiche poste al metodo Montessori, sta proprio nella mancanza di un sistema valutativo. In realtà, la Montessori basa la sua valutazione sulla centralità del soggetto-produttore, rispettando il principio d'integrità dell'individuo. L'osservazione, strumento fondamentale di valutazione, non prescinde mai dal rispetto della personalità del soggetto e dei suoi tempi di sviluppo, e permette di valutare con obiettività l'efficacia dell'intervento dell'insegnante. Le attività didattiche sono strutturate in modo che il bambino come l'adulto possa svolgere il suo lavoro con un controllo dell'errore che non risiede nell'intervento dell'insegnante, ma nel successo dell'azione. *“Un tipo di valutazione intrinseca, una sorta di automonitoraggio del processo”*.<sup>79</sup> Ogni tipo di verifica verte, secondo il metodo Montessori, sull'osservazione e viene meno la funzione del docente-giudice che emette sentenze, ma offre la possibilità di valutare con obiettività se l'intervento è stato efficace.

Utile sarà l'adozione di griglie di osservazione, come guida di rilevazione, descrizione e interpretazione del processo didattico, ciò darà luogo in pratica a quel diario psicologico o *carta biografica* che la Montessori propose già a suo tempo, purtroppo inutilmente, considerato che ancora oggi la verifica e la valutazione sono centrate in modo assoluto sul

---

<sup>77</sup>La valutazione *ex ante* si concentra sulla verifica delle condizioni favorevoli al raggiungimento degli obiettivi. La scheda, (allegato 1), ha come fine quello di acquisire informazioni relative alle esperienze formative, culturali e professionali pregresse, in relazione agli obiettivi formativi del progetto. La scheda può avere anche valore come valutazione delle proprie competenze in entrata e della propria situazione di partenza da parte del discente, ed essere utilizzata per esplorare dimensioni propriamente non verificabili, quali, ad esempio, la motivazione.

La valutazione *in itinere* (monitoraggio) serve per verificare la corrispondenza tra risultati ed obiettivi intermedi dell'azione sia per quanto riguarda conoscenze, competenze, tecniche ed atteggiamenti, sia per quanto riguarda il clima che si viene ad instaurare in aula, la valutazione dei docenti e l'efficacia delle metodologie adottate. Essa è utile strumento per migliorare l'andamento dell'azione formativa anche sulla base dei bisogni dei discenti emersi.

La valutazione *ex post* invece, successiva all'intero ciclo dell'attività formativa, serve per verificare la conformità dei risultati ottenuti con gli obiettivi prefissati (a breve termine).La reale verifica si sostanzierà poi con l'azione sul campo e quindi con il miglioramento delle prestazioni e la trasferibilità dell'esperienza in contesti reali (a lungo termine).

<sup>78</sup>C.Tornar *Centro di studi Montessoriani, Annuario 2003, Attualità di Maria Montessori, FrancoAngeli, Milano.*

<sup>79</sup>Opera Nazionale Montessori, a cura di, *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, Lisciani & Giunti

risultato-prodotto e non sul soggetto-produttore, valorizzando in modo esclusivo la dimensione ricettiva ed apprenditiva del soggetto<sup>80</sup>.

Sarà predisposto un ulteriore strumento di rilevazione: il questionario di gradimento, che servirà ai fini comparativi e di rilevazione del raggiungimento dell'obiettivo didattico e delle aspettative dei partecipanti.<sup>81</sup>

*Descrizione dei moduli:*

Modulo: n. 1 ore 22 "L'accoglienza e la normativa scolastica"

Il modulo prevede la presentazione del corso con l'illustrazione degli obiettivi e delle finalità, le metodologie e gli strumenti utilizzati. L'obiettivo formativo di questo modulo prevede la conoscenza del quadro normativo scolastico di riferimento riguardante anche la formazione in servizio, e si pone l'obiettivo di creare un clima favorevole tra i gruppi valorizzando il contenuto dell'azione formativa.

Durante questa fase verrà compilato un questionario d'ingresso, e distribuito il materiale del corso.

Le competenze in uscita previste sono: la consapevolezza nella partecipazione al progetto e la presa visione della normativa vigente. La modalità di valutazione dei risultati è rappresentata dal questionario di entrata per valutare le competenze pregresse, e le aspettative dei corsisti.

Modulo: n. 2 ore 50 "Efficienza ed efficacia della comunicazione nelle relazioni"

---

Editori, Petruccione 1993.

<sup>81</sup> Allegato 2.

Il presente modulo è finalizzato alla conoscenza degli elementi costitutivi la comunicazione, e la relazione interpersonale; la metacognizione e la metacomunicazione; la definizione dei bisogni personali e professionali nella creazione di un clima di apprendimento all'interno di un gruppo. In tutto il progetto, ma in modo approfondito in questo modulo, emerge la centralità di competenze quali: il saper lavorare in gruppo, e il saper adottare stili comunicativi adeguati. Gli obiettivi da raggiungere sono l'acquisizione di atteggiamenti positivi nel gruppo; l'acquisizione della capacità di ascolto empatico; la capacità di mediare i contenuti in modo convincente. Il modulo prevede la valutazione degli effetti orientativi attraverso le dinamiche di gruppo.

Modulo: n. 3 ore 28 "La metodologia didattica della ricerca-azione"

In questo modulo viene posta attenzione ad un nuovo processo di insegnamento-apprendimento. Riflettendo sulla propria pratica i docenti, imparano a porre problemi "pratici", formulando ipotesi di azione per la loro soluzione, e mettendo in atto processi per verificare l'efficacia delle azioni intraprese, tutte fasi che determinano il passaggio da un agire intuitivo ad una logica di ricerca. Al termine di questo modulo, per attuare azioni di trasferimento, il docente deve essere in grado di rispondere operativamente alla domanda: "Che cosa è cambiato nel mio lavoro con la ricerca-azione?". Gli obiettivi stabiliti per questo modulo sono: l'acquisizione di una nuova metodologia, la capacità di proporre azioni concrete; la capacità di monitorare e valutare processi; la capacità di saper organizzare il piano di osservazione della ricerca. La valutazione in questa fase, riguarda l'analisi del progetto elaborato dai corsisti.

## **ORGANIZZAZIONE DIDATTICA**

**MODULO n. 1 ore 22**

**Titolo: *L'accoglienza e la normativa scolastica***

**ARTICOLAZIONE DELLE AZIONI E DEGLI INTERVENTI:**

<b>UdA</b>	<b>Modulo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Docente</b>	<b>ore</b>
<b>1</b>	Presentazione del percorso formativo, obiettivi, e metodologie. Presentazione del coordinatore del corso, dei docenti, e dei tutor. Compilazione del questionario d'ingresso.	Lavoro individuale in aula	Coordinatore del progetto	5
<b>2</b>	Analisi delle conoscenze e competenze in ingresso e presentazione del materiale didattico. Divisione dei corsisti in gruppi.	Lavoro in aula	Orientatore	6
<b>3</b>	Dai decreti delegati alla Riforma Moratti .	Apprendimento a distanza	Docente di diritto pubblico, tutor di rete	5
<b>4</b>	Leggi, principi direttivi, competenze e profilo organizzativo, come si collocano nella specificità della scuola Montessori	Apprendimento a distanza	Tutor di rete diritto ed esperto di pubblico	5
	<b>TOTALE</b>			<b>22</b>

**MODULO n. 2 ore 50**

**Titolo:** *Efficienza ed efficacia della comunicazione nelle relazioni*

**ARTICOLAZIONE DELLE AZIONI E DEGLI INTERVENTI:**

<b>UdA</b>	<b>Modulo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Docente</b>	<b>ore</b>
<b>1</b>	Teorie della comunicazione.	lezione	Docente di teorie e tecniche di comunicazione	7
<b>2</b>	Gestione della comunicazione all'interno dei gruppi di lavoro.	Attività di gruppo, brainstorming, problem solving	Esperto in dinamiche delle relazioni di gruppo	10
<b>3</b>	Comunicazione verbale	Role-playing	Esperto in comunicazione	10
<b>4</b>	Comunicazione non verbale	Role-playing	Esperto in comunicazione	8
<b>5</b>	Comunicazione come superamento dei conflitti e resistenze al cambiamento	Esercizi outdoor, lavoro di gruppo, simulazioni.	Psicologo specialista in terapia sistemico-relazionale	10
<b>6</b>	Figure di sostegno: il facilitatore e il tutor	Lezione, attività laboratoriali.	Esperto in counseling relazionale	5
	<b>TOTALE</b>			<b>50</b>

**MODULO n. 3 ore 28**

**Titolo: *La metodologia didattica della  
ricerca-azione***

**ARTICOLAZIONE DELLE AZIONI E DEGLI INTERVENTI:**

<b>UdA</b>	<b>Modulo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Docente</b>	<b>ore</b>
<b>1</b>	Cos'è la ricerca-azione, il metodo dell'insegnante riflessivo.	lezione	docente	5
<b>2</b>	Come si realizza la ricerca-azione (fase esplorativa, piano generale, realizzazione).	Laboratorio: attività di narrazione e riflessione aperta, produzione di mappe	Esperto in ricerca azione	5
<b>3</b>	Conoscere le strategie che favoriscono l'analisi e la presa di decisione.	Simulazioni	Esperto in risorse umane	8
<b>4</b>	Monitoraggio del processo di ricerca e documentazione.	Attività di laboratorio:rilevare e descrivere l'andamento	Esperto in ricerca azione	5
<b>5</b>	Attività di valutazione: raccolta dati, interpretazione dei risultati.	Attività di laboratorio	Esperto di processi di valutazione	5
	<b>TOTALE</b>			<b>28</b>

## 5.4 Tutor

Durante le attività, saranno previsti due *tutor*, uno per la gestione delle problematiche in aula, l'altro per la didattica a distanza<sup>82</sup>. Il *tutor* può svolgere semplice funzione di sostegno per la soluzione di problemi di tipo tecnico-organizzativo (tutor-informatore), potrà fungere da stimolo ed animatore, svolgendo un'azione basata sullo scaffolding and fade (tutor-facilitatore), e potrà guidare la produzione dei soggetti, partecipando alla costruzione di un clima collaborativo (tutor-mentor). Inoltre è previsto un docente supervisore esperto in metodologia Montessoriana che accompagni i docenti in un percorso d'integrazione del metodo alle più moderne tecniche comunicative.

## 5.5 Metodologia didattica

Nel corso ideato è previsto l'utilizzo di diverse metodologie didattiche, quelle più tradizionali, ormai acquisite dalla comune prassi formativa, e con una forte valenza per l'acquisizione di conoscenze, teorie della comunicazione e basi della ricerca-azione. Le attività di aula: *la lezione*<sup>83</sup>, *il metodo dei casi*<sup>84</sup>, *l'in-basket*<sup>85</sup>, *il role-playing*<sup>86</sup>, che permettono di modificare atteggiamenti stereotipati, inducendo maggiore attenzione e disponibilità verso le opinioni altrui, comprendendo la funzionalità e disfunzionalità di determinati atteggiamenti.

Fondamentale sarà anche l'uso delle cosiddette metodologie innovative, che permettono di saldare il momento dell'apprendimento con quello dell'azione, promuovendo conoscenze

---

<sup>82</sup> Il termine *tutor* deriva dal latino e significa proteggere, difendere, intorno a questo concetto c'è una convergenza di settori: l'educazione degli adulti, costruttivismo e psicologia culturale. Il tutor fornisce sostegno e aiuto fin quando ce n'è bisogno per poi permettere al soggetto di camminare da solo.

<sup>83</sup> *La lezione* promuove un apprendimento per ricezione che può avere una valenza significativa se l'organizzazione e la trasmissione verbale degli elementi conoscitivi utilizzati dal formatore, tengono nel debito conto la matrice cognitiva dell'allievo.

<sup>84</sup> Il *metodo dei casi* ha come finalità principale quella di "addestrare" i corsisti a discutere i problemi relativi ad un determinato ambito disciplinare, controllando e predisponendo le soluzioni che sembrano più adeguate; la capacità appresa deve essere trasferibile.

<sup>85</sup> La metodologia definita *in-basket*, favorisce la capacità di discriminare i problemi importanti da quelli secondari favorendo il processo decisionale e l'esercizio della corretta responsabilità direzionale di fronte a situazioni critiche. Uno dei vantaggi di questa metodologia risiede nell'impiego di situazioni di studio che presentano una forte analogia con quelle della reale vita lavorativa.

<sup>86</sup> Il *role-playing* consiste nell'assunzione da parte dei corsisti dei ruoli dei vari attori, attraverso l'imitazione, l'azione, l'osservazione del comportamento degli altri ed i commenti sul proprio durante l'analisi e la discussione. Questa metodologia è particolarmente efficace per modificare comportamenti stereotipati, indurre maggiore attenzione e disponibilità verso opinioni diverse dalle proprie e comprendere la funzionalità e disfunzionalità di determinati atteggiamenti.

che riguardano anche l'emotività, per rielaborazione e scoperta originale. Tra questi ricorriamo al *metodo outdoor*<sup>87</sup> con attività di problem solving.

E' basilare che il corsista abbia sempre un ruolo attivo, un coinvolgimento completo, soprattutto attraverso le attività di gruppo, infatti, in ogni lezione ci sarà sempre un momento laboratoriale, per gruppi differenziati, con materiale strutturato e non, con la supervisione dei docenti e tutor del corso.

L'attività formativa prevede l'integrazione delle attività di aula con la formazione a distanza<sup>88</sup>, convinti che (...)“ *un pezzo di rete consente a chi se ne fa fruitore e attore, di integrare, connettere, intrecciare, generare sapere, insomma di educarsi e di educare*”<sup>89</sup>. L'interazione telematica sarà personalizzabile, anche in funzione delle esigenze dei destinatari soprattutto riguardo i vincoli di tempo e di spazio, potendo questi ultimi beneficiare della possibilità di seguire le attività di corso anche da una postazione a casa.

Viene ritenuta molto utile l'utilizzo di una piattaforma per la creazione di una comunità virtuale che dia vita a forme di comunicazione e scambi, che vanno al di là della necessità di mettere insieme i materiali prodotti, ma che generino situazioni emotive e dinamiche di gruppo. Una partecipazione, attraverso un dialogo multimediale fatto di forum, mailing-list come strumenti più formali; la chat, per messaggi estemporanei<sup>90</sup>.

## 5.6 Soggetti dell'intervento formativo

Il corso di formazione è rivolto ai docenti Montessoriani operanti nella scuola dell'infanzia in servizio presso la “Casa dei Bambini”. Il progetto pilota prevede la partecipazione di venti docenti nella provincia di Roma.

---

<sup>87</sup> I tratti tipici di questa metodologia sono espressi in termini di capacità che si desidera sviluppare. Durante l'esecuzione è sempre presente un riferimento al gioco, gioco e formazione hanno un legame fortissimo, si fa uso di una concezione dell'attività formativa dai risvolti ludico-riflessivi e con valenza esperienziale che contiene in sé l'ipotesi che il gioco possa permettere l'esplorazione di parti profonde del soggetto, a patto che quest'ultimo sia pronto a mettersi in gioco, ad esporsi e ad accettare il rischio di mettersi a nudo, anche se tutto ciò accade in una cornice ludica. Gli esercizi *outdoor* hanno il fine di sviluppare la capacità di leadership all'interno dei gruppi.

<sup>88</sup> La formazione a distanza si colloca in un processo di flessibilità dell'apprendimento venendo meno la contiguità spazio temporale tra docente e discente. Tali attività rinforzano il modello didattico tradizionale, non sostituendosi ad esso ma permettendo l'interazione tra contenuti espliciti e taciti dell'apprendimento e dell'insegnamento.

<sup>89</sup> R.Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Roma, 2004.

<sup>90</sup> Nel metodo Montessori l'utilizzazione delle nuove tecnologie rappresenta una risorsa importantissima. Coerentemente con la didattica generale, gli strumenti tecnologici devono essere disposti all'interno dell'ambiente ed essere utilizzati con le stesse modalità degli altri materiali. Per questo non sono proponibili laboratori, ma le postazioni possono essere collocate in vari spazi. Sarebbe interessante studiare la possibilità di produrre software montessoriani, raccomandando però che le esperienze legate alle competenze informatiche non acquistino il significato e la funzione di una disciplina o di un insegnamento autonomo; né di conseguenza, esse si costituiscano come attività separate e aventi una collocazione specifica e definita nel curriculum dando luogo alla cosiddetta “ora di informatica”.

## **5.7 Verifica e valutazione**

La verifica si svolge in itinere durante tutto il percorso formativo nel momento dedicato al confronto tra corsisti e docenti, nella seconda fase di ogni incontro. Alla conclusione del percorso, ogni gruppo di lavoro presenta il progetto realizzato, e questo permetterà di valutare le acquisizioni dei corsisti.

## **5.8 Certificazione**

Al termine dell'attività formativa verrà rilasciato un attestato di partecipazione.

## **5.9 Trasferibilità**

L'impianto progettuale può essere utilizzato per la formazione di altri docenti, e diffuso su tutto il territorio nazionale.

## **5.10 Conclusione**

Le informazioni e tutto il materiale raccolto in questo lavoro, hanno permesso di evidenziare quelli che a giudizio delle intervistate, sono i problemi concreti presenti in un contesto scolastico Montessoriano, e riflettere sull'importanza dell'educazione nel cambiamento sociale.

Ciò che emerge chiaramente è la difficoltà nel gestire le relazioni all'interno del gruppo docenti. Il progetto formativo è stato finalizzato proprio allo sviluppo e al miglioramento della sensibilità e delle competenze necessarie per affrontare con successo i complessi e molteplici aspetti della vita relazionale scolastica. Il corso permette di sviluppare l'efficacia professionale attraverso la propria crescita personale e l'acquisizione di competenze specifiche per la facilitazione e la creazione di una comunità basata su relazioni positive e costruttive. Secondo me una via da seguire, è quella di aprirsi ad una visione Montessori, una *visione cosmica*, che anche se può apparire utopica, è oggi più che mai irrinunciabile, si può rinunciare a credere nella collaborazione di tutti gli esseri viventi nel "*contribuire a salvare e a mantenere la vita?*". Questo è il compito cosmico affidato all'uomo, un uomo consapevole del suo ruolo, un uomo che costruisce e che trasforma in

un'azione sociale in un processo di reciproca influenza. Si tratta di una visione ottimistica del futuro e delle potenzialità di trasformazione dell'educazione, ma è importante credere nella diffusione e nello sviluppo di questo metodo pedagogico, attraverso politiche di formazione che consentano una reale integrazione della scuola Montessori con il sistema scolastico attuale, in un clima di dialogo aperto e costruttivo. Da questo lavoro emergono degli aspetti strategici su cui concentrarsi, quali:

- ❖ La costruzione di un'immagine nuova dell'insegnante Montessoriana;
- ❖ La formazione permanente come leva per il cambiamento;
- ❖ L'individuazione di criteri e standard di riferimento nella qualità dell'offerta didattica delle scuole Montessori;
- ❖ La realizzazione di un dibattito equilibrato e produttivo sul metodo, che apra la strada ad una ricerca sempre più sistematica.

Solo interventi formativi mirati e specifici possono risultare efficaci e rispondere concretamente alle esigenze di crescita personale e professionale degli insegnanti Montessoriani, con una ricaduta positiva sul contesto scolastico, e su tutta la società.

Non è stato possibile compiere una valutazione finale, poiché il progetto presentato è soltanto un'ipotesi di lavoro.

Nel momento in cui ho iniziato la ricerca mi si sono poste davanti diverse difficoltà che hanno riguardato soprattutto il reperimento del materiale concernente la metodologia Montessoriana. Appare subito evidente dopo una prima analisi superficiale, che esiste una forma di monopolio riguardo il materiale utile ad un'indagine sul metodo, sulla formazione e quanto altro possa essere relativo alla figura di Maria Montessori. Ciò emerge sia nella ricerca bibliografica che attraverso la visita di più siti. Ogni agenzia si chiude nella sua fortezza, elevandosi ad unica fonte di sapere per tutto ciò che riguarda la Montessori e l'applicazione del suo metodo. Ideologia o speculazioni economiche? Non è possibile addentrarsi in un dibattito di questo tipo, ma in questa ricerca ho trovato spesso barriere e porte chiuse, che oltre a rendere difficoltoso il lavoro presentato, non hanno permesso di rilevare dati statisticamente rappresentativi.

Altre difficoltà hanno riguardato l'incontro con le insegnanti per la gestione dell'intervista, infatti, nonostante mi sia presentata come docente, e avessi preliminarmente chiarito il motivo del colloquio, ho trovato molte resistenze da parte delle docenti e di uno dei due istituti; le insegnanti per mancanza di tempo durante l'orario scolastico, una docente si rifiuta di sottoporsi all'intervista sostenendo di non poter perdere tempo con queste cose. Viene stabilito così, in accordo con la funzione strumentale che si occupa

delle relazioni e del sostegno alle docenti, che il mio intervento sarebbe stato più adeguato durante l'orario pomeridiano di programmazione. L'altro istituto invece mi ha impedito l'accesso e il colloquio con le insegnanti per un sistema burocratico eccessivamente rigido.

Nonostante tutto alla fine sono riuscita a raccogliere dati interessanti che hanno permesso di capire in modo tangibile le difficoltà del “fare scuola”, in un ambiente protetto ma al tempo stesso isolato come quello Montessoriano.

## ***1) Questionario d'ingresso***

### *“La formazione dell’insegnante nell’ottica Montessoriana”*

1) Quale motivazione l’ha spinto a partecipare a questo corso?

---

---

2) Ha già compiuto esperienze di formazione sulla comunicazione?

---

---

3) Quali sono le sue aspettative? Quali le tematiche che vorrebbe venissero trattate?

---

---

4) Che tipo di approccio metodologico si aspetta? Quale considera più adeguato per trattare l’argomento del corso?

---

---

## 2) Questionario di gradimento<sup>91</sup>

Gentile insegnante,  
 le sottoponiamo il presente questionario anonimo al termine del corso cui ha partecipato.  
 La valutazione da Lei espressa ci aiuterà a capire se e in quale misura l'attività ha risposto  
 ai Suoi bisogni formativi.

TITOLO DEL CORSO

SCUOLA PRESSO CUI PRESTA SERVIZIO

ENTE

FORMATORE

### PARTE A: INFORMAZIONI SUL PARTECIPANTE

Titolo di studio	<input type="checkbox"/> diploma	<input type="checkbox"/> laurea	<input type="checkbox"/> abilitazione	<input type="checkbox"/> altro
Anni di insegnamento	<input type="checkbox"/> materna	<input type="checkbox"/> primaria	<input type="checkbox"/> second. I grado	<input type="checkbox"/>
Partecipazione a precedenti corsi di formazione	<input type="checkbox"/> 1 – 5	<input type="checkbox"/> 6 – 10	<input type="checkbox"/> più di 10	<input type="checkbox"/> second. II grado
Numero alunni nell'attuale a.s.	<input type="checkbox"/> nessuno	<input type="checkbox"/> 1 – 2	<input type="checkbox"/> 3 e oltre	
	<input type="checkbox"/> fino a 15	<input type="checkbox"/> 15 – 20	<input type="checkbox"/> 20 – 30	

### PARTE B: PERCEZIONI RELATIVE AL CORSO

La valutazione è espressa in scala da 1 (del tutto negativo) a 5 (molto positivo)

Aspetti generali		Per niente			Pienamente	
1	Il corso ha soddisfatto le Sue aspettative iniziali?	1	2	3	4	5
2	Ritiene di aver migliorato le Sue conoscenze e la Sua competenza professionale?	1	2	3	4	5
3	Il corso di formazione avrà qualche	1	2	3	4	5

<sup>91</sup> Il questionario qui proposto è stato reperito sul sito del Ministero Affari Esteri Direzione Generale Italiani all'Estero.

	influenza sulla Sua prassi didattica?					
4	Il corso sarà utile per la Sua carriera? (ad es. come credito formativo o titolo spendibile nel Suo istituto)	sì	no			

<b>Contenuti</b>		<b>Per niente</b>			<b>Piena-mente</b>	
5	I contenuti del corso hanno corrisposto alle Sue aspettative?	1	2	3	4	5
6	I contenuti sono stati trattati in modo esauriente?	1	2	3	4	5
7	La durata del corso è stata adeguata agli argomenti trattati?	1	2	3	4	5

<b>Materiali</b>		<b>Per niente</b>			<b>Piena-mente</b>	
8	I materiali che ha ricevuto durante il corso sono stati sufficienti e rispondenti alle Sue aspettative?	1	2	3	4	5
9	Le sono sembrati utili e trasferibili in sede – classe?	1	2	3	4	5

<b>B4. Metodologia di lavoro</b>		<b>Per niente</b>			<b>Piena-mente</b>	
11	Secondo Lei, l'input teorico del corso è stato soddisfacente?	1	2	3	4	5
12	Le discussioni e i dibattiti hanno avuto uno spazio adeguato all'interno del corso?	1	2	3	4	5
13	Il tempo dedicato a lavori di gruppo ed esercitazioni guidate è stato sufficiente?	1	2	3	4	5
14	E' soddisfatto delle sessioni dedicate alla produzione di materiale didattico e alla simulazione di lezioni?	1	2	3	4	5
15	In termini didattici, l'intervento dei relatori / coordinatori del corso è stato efficace?	1	2	3	4	5

<b>B5. Aspetti organizzativi</b>		<b>Per niente</b>			<b>Piena-mente</b>	
16	I relatori / conduttori del corso sono stati disponibili e pronti a rispondere alle esigenze dei corsisti?	1	2	3	4	5
17	I gruppi di lavoro sono stati organizzati in modo funzionale?	1	2	3	4	5
18	L'accoglienza e l'organizzazione hanno risposto alle Sue aspettative?	1	2	3	4	5

19. Secondo Lei, quali sono stati i punti di forza del corso?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

20. Quali sono invece gli aspetti che ha apprezzato meno?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

21. Ha altre osservazioni o suggerimenti?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Grazie della collaborazione

## **Bibliografia**

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002.

Alberici A., *La parola al soggetto*, Guerini, Milano, 2001.

Ajello A., M-Meghnagi S., *La competenza tra flessibilità e organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1998.

Ajello A.M.- Cavoli M.-Meghnagi S., *La competenza esperta*, EDIESSE, Roma, 1992.

Beckers J, De Bal R, De Landsheere, *Formulare giudizi di valutazione didattica*, Lisciani e Giunti, Prato, 1994.

Boldizzoni D., *Management delle risorse umane*, Il sole 24 ore s.p.a, Milano, 2003.

Calidoni P.-Cerini G., *Progetto scuolinfanzia*, Marietti, Casale Monferrato, 1992.

Cavalli A., a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Centro di studi Montessoriani, *Annuario 2003*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

Guspini M., *Learning audit*, Anicia editore, Roma, 2002.

Hessen S., *Leone Tolstoj/Maria Montessori*, Avio, Roma, 1954.

Isfol, a cura di, Montedoro C. *L'orientamento degli adulti sul lavoro*, Monolite, Roma, 2001.

Isfol, a cura di, C. Montedoro *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Libro Verde 2000 sulla formazione degli insegnanti in Europa (2000) in "Università e scuola".

Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

Losito B, Pozzo G, *La ricerca azione*, Carocci Faber, Roma, 2005.

Luzzatto-Giunio, *Insegnare a insegnare*, Roma, 1999.

Loschi T., *Insegnare nella scuola materna*, Carocci, Roma, 1999.

Maragliano R., *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari, 2004.

Margiotta U., *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999.

Meghnagi S., *Insegnanti: formazione iniziale formazione continua*, NIS, Roma, 1990.

Montedoro C., *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma, 2000

- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1987 (I edizione originale in lingua inglese con il titolo *The absorbent mind*, 1949; I edizione Garzanti 1956).
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, 1992 ( I edizione originale francese con il titolo *l'Enfant*, 1936; I edizione in lingua italiana 1938; I edizione Garzanti 1950).
- Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano, 1992.(I edizione originale in lingua inglese con il titolo *To educate the human potential*, 1947; I edizioni Garzanti 1970).
- Montessori M., *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 2000.(I edizione 1916; I edizione Garzanti 1962).
- Montessori M., *Il metodo della Pedagogia scientifica* applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, III edizione, Loescher & C., Roma, 1935.
- Pignatari M., a cura di, *Maria Montessori la formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale*, in 1870/1970, M. Montessori oggi, Giunti-Marzocco, Firenze, 1970.
- Ribolzi L., *Formare gli insegnanti, Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.
- Scocchera A., *Maria Montessori quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Selvatici A., D' Angelo M. G., *Il Bilancio di Competenze*, FrancoAngeli, Milano, 1999
- Vacatello F., *Maria Montessori: una vita al servizio del bambino*, ARCEM, Pompei, 1992.
- Valitutti S., *Nel suo e nel nostro tempo*, studio in "Vita dell'infanzia", 1964.
- Visalberghi A., *Insegnare e apprendere un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma, 1971.

## **Riferimenti normativi**

Legge n. 444/1968 Istituzione della Scuola Materna Statale.

D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647. Orientamenti scuola materna 1969.

Legge delega del 1973. Da essa sono scaturiti i decreti delegati del 1974.

D.p.r. 31 maggio 1974, n°419: “Titolo II- Aggiornamento culturale e professionale Art. 7

Legge 903/1977. Parità di trattamento di uomini e donne sul lavoro.

Legge 341 del 19/11/1990. Riforma degli ordinamenti didattici Universitari.

D.M. del 3.06.1991. Nuovi Orientamenti dell’attività educativa nella Scuola Materna Statale.

Legge 236/93, art. 9, *attività di formazione continua*.

Legge 15-3-1997, n. 59 (c.d. Bassanini 1)

Rapporto Delors UNESCO, (1997).

Autonomia scolastica: Legge 15 marzo 1997 n 59 art. 21 Capo IV.

Documento ministeriale sull’orientamento. Le azioni di OR.M.E.

Settembre 2002 - Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia.

Legge 53 del 28 marzo 2003. La Riforma Moratti.

Gennaio 2004. Indicazioni allegate al decreto legge n. 59.

## **Sitografia:**

[www.montessori-ami.org](http://www.montessori-ami.org)

[www.montessori.it](http://www.montessori.it)

[www.montessori-europe.com](http://www.montessori-europe.com)

[www.irre.lazio.it](http://www.irre.lazio.it)

[www.miur.it](http://www.miur.it)

[www.isfol.it](http://www.isfol.it)

# La formazione dell'insegnante nell'ottica Montessoriana

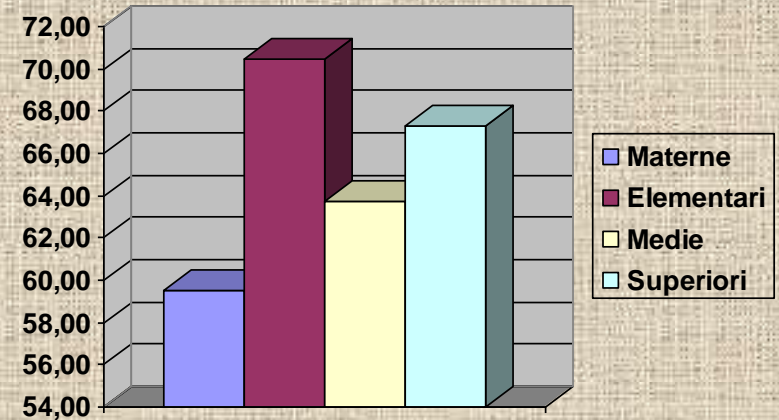


Formazione come acquisizione di  
competenze

# La ricerca IARD

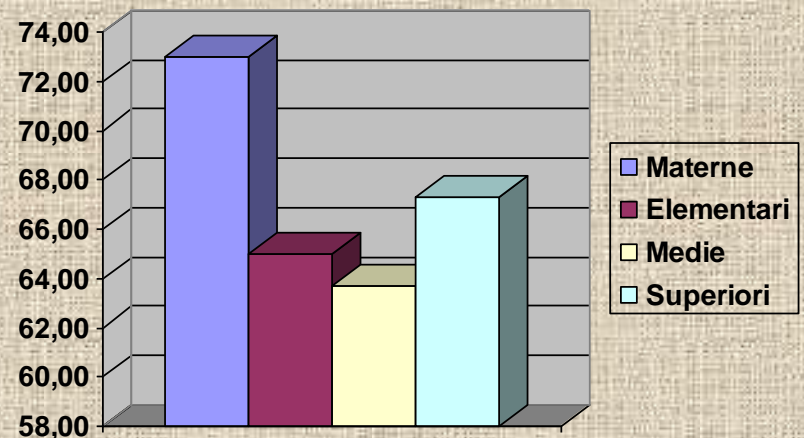
Grado di insoddisfazione degli insegnanti rispetto alla formazione iniziale

Materne	59,50
Elementari	70,50
Medie	63,70
Superiori	67,30



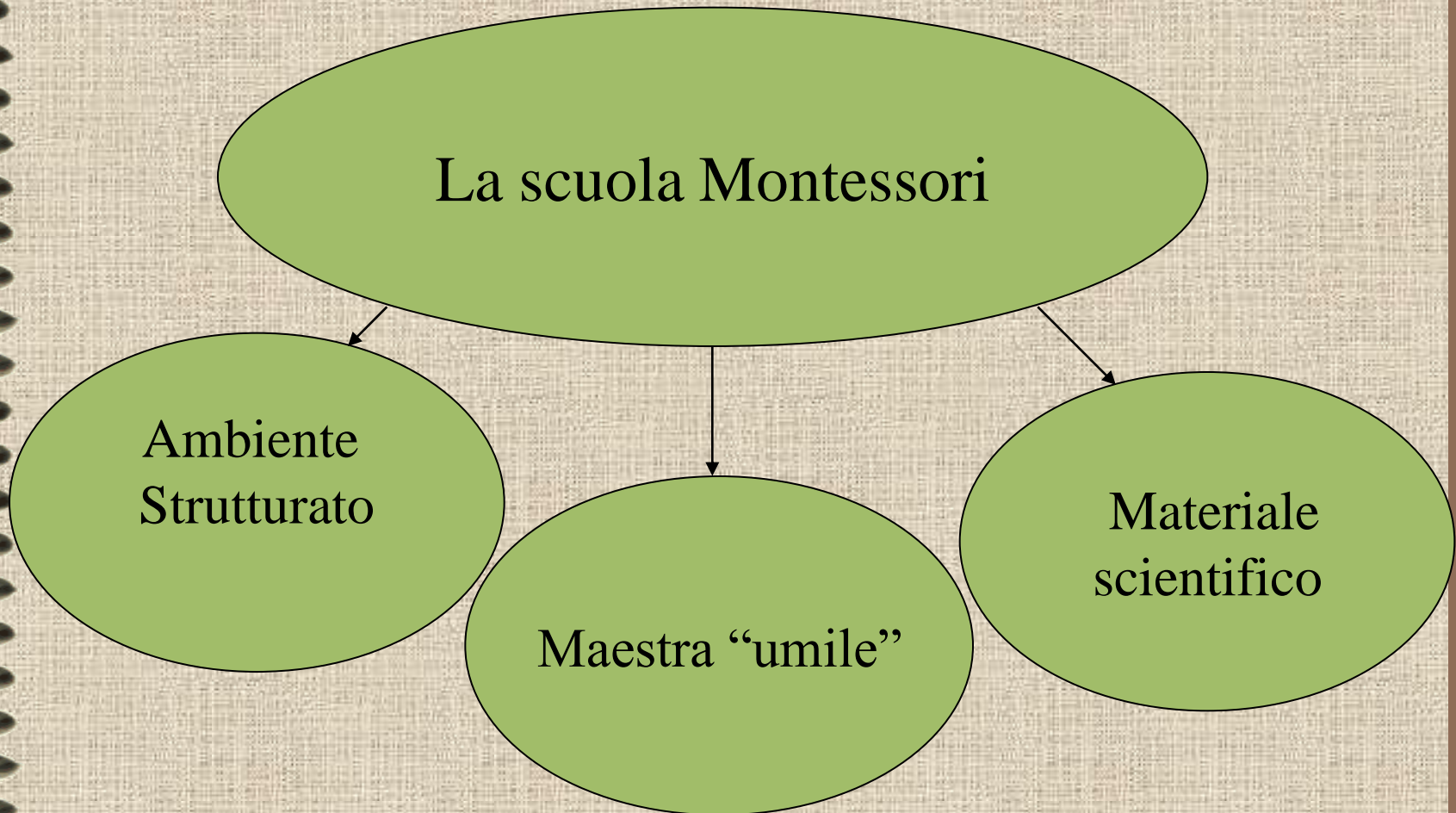
Grado di utilità delle attività di aggiornamento per i docenti

Materne	73,00
Elementari	65,00
Medie	63,70
Superiori	67,30

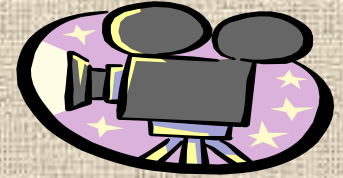


*“La scuola deve essere vivificata da uno spirito nuovo, animata da un maestro saggio che conosca e rispetti le leggi dell’educazione”*  
*“... La maestra deve essere assente quando è presente e presente quando è assente”*

*M.Montessori*



# La maestra regista



*“L’insegnante attraverso una regia equilibrata ed attenta, guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse ...”*

*Orientamenti '91*

❖ Essa predispone gli ambienti, le situazioni e i materiali, le attività che favoriscono il gioco in tutte le sue forme.

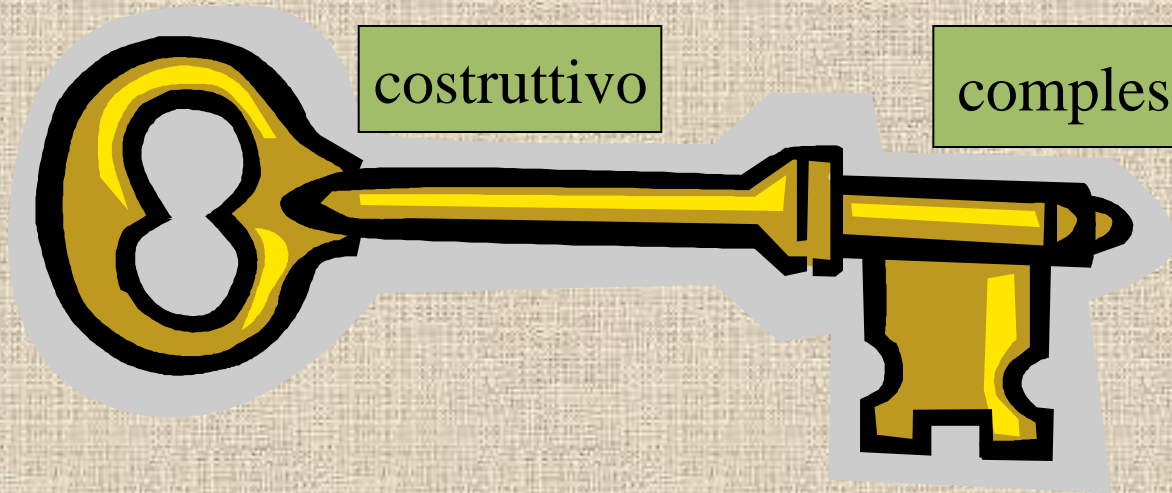
❖ Assume un atteggiamento di mediazione culturale tra i bambini e la realtà all’interno e all’esterno della scuola, solo così si rispettano le modalità delle attività ludiche infantili.

# Le parole chiave del processo d'insegnamento-apprendimento

attivo

costruttivo

complesso



intenzionale

contestuale

riflessivo

ATTUALITA' DEL METODO MONTESSORI

# Analisi del fabbisogno formativo

## Obiettivi

Rilevare:

- ❖ Il background formativo.
- ❖ Le competenze specifiche dell'insegnante Montessoriana.
- ❖ I punti di forza e di debolezza delle competenze educativo-didattiche.
- ❖ Le esperienze ed aspettative riguardo i corsi di formazione.

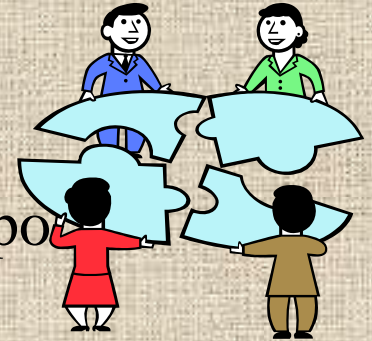
## Strumenti

- ❖ Intervista semistrutturata.



Le docenti hanno espresso i seguenti bisogni:

- ❖ Migliorare la capacità comunicativa
- ❖ Aumentare la motivazione al lavoro di gruppo
- ❖ Acquisire una metodologia di ricerca



Da ciò si determinano due aree d'intervento:

Area delle competenze  
Relazionali e  
comunicative

Area dello sviluppo  
di metodologie  
di ricerca

### **Due i concetti-chiave del progetto**

La comunicazione

La ricerca-azione

## **Finalità del corso di formazione**

- ❖ Acquisire un atteggiamento di ricerca
- ❖ Acquisire la capacità di confrontarsi con gli altri in un'ottica di apprendimento



## **Competenze in uscita**

- ❖ Gestire le dinamiche comunicativo-emotive all'interno della scuola
- ❖ Utilizzare lo strumento della ricerca-azione

## **Da questo lavoro emergono alcuni aspetti strategici su cui concentrarsi:**

- ❖ La costruzione di un'immagine nuova dell'insegnante Montessori.
- ❖ La formazione permanente come leva per il cambiamento.
- ❖ La realizzazione di un dibattito equilibrato e produttivo sul Metodo.

Solo interventi formativi mirati e specifici possono risultare efficaci e rispondere concretamente alle esigenze di crescita personale e professionale dei docenti con una ricaduta positiva sul contesto scolastico e su tutta la società.

*“Come si può ottenere un cambiamento generale di mentalità se non grazie all’opera dell’insegnante che agisca non come tiranno o missionario, ma come guida essenziale delle nuove generazioni. La scuola deve essere qualcosa di diverso da un luogo dove si istruisce, dove uno solo insegna ai molti.”*

(M.Montessori)



La formazione dell’uomo  
nella ricostruzione mondiale