

# Gli spazi nella scuola dell'infanzia

**Diana Penso**

*Dai banchi ai centri d'interesse, ai laboratori*

Ho cominciato a lavorare nelle scuole dell'infanzia negli anni '70, quando iniziavo l'avventura di entrare negli "asili" di allora, aule spesso strette e sovraffollate.

La prima volta che sono entrata in un *asilo*, per una supplenza, mi sono trovata davanti 30 forse 35 bambini, i bambini stavano seduti ognuno dietro il suo tavolino con la testa china, tutti intenti a pasticciare un rotolino di "pongo" ormai senza più alcun colore... altri concentrati a disegnare con delle matite colorate. All'entrata della classe, una cattedra sollevata su una pedana e riservata all'insegnante, accoglieva in modo confuso fogli, giochi, merende...

Gli armadi chiusi con delle catenelle, accostati lungo le pareti, quando venivano aperti rivelavano una quantità disordinata di materiali, colori, gessetti, giocattoli, custoditi gelosamente dalle maestre e che venivano distribuiti ai bambini, di volta in volta...

La maestra paziente mi disse: "*Vedi...fai così..*". Alzò le mani in alto e cominciò a muoverle con un ritmo lento cantando "*Farfallina bella bianca.*". Di colpo i bambini si azzittirono e guardarono quelle mani che si muovevano abilmente.

I bambini erano ammirati e incantati, io stesso guardavo quella magia.

La maestra molto fiera di sé, mi guardò sorridendo e mi disse: "*Vedi è facile...*"

Non andò proprio così, appena lei uscì, i bambini approfittando del mio stupore e della mia inesperienza, cominciarono a gridare, correre in modo confuso e disordinato... (Penso, D., 2016).

**In quegli anni la scuola materna, da poco tempo riconosciuta da una legge statale (444 del 1968) s'ispirava agli Orientamenti del 1969 che dedicavano solo poche righe all'argomento dell'organizzazione degli spazi.**

*Una edilizia appropriata, la piena disponibilità dell'edificio, il necessario apprestamento di spazi ed ambienti funzionalmente utilizzati nell'attività educativa, sono condizione perché la scuola materna possa raggiungere le sue finalità. In essa, così, dovrà realizzarsi un intelligente impiego degli arredamenti e delle attrezzature anche in rapporto all'igiene, all'educazione sanitaria e alla refezione e dovranno trovare posto spazi ampi ed aperti attrezzati per il gioco, per il giardinaggio, e per ogni altra forma di libera e ordinata attività.*

L'attenzione agli ambienti in quegli anni era dunque riservata solo alla preoccupazione che i bambini avessero poco spazio a disposizione, per esprimere liberamente la loro corporeità e il bisogno di movimento.

*Infatti continuavano: I bambini sono nella gran parte costretti a vivere senza calore di intimità, nell'angustia delle case mancanti di spazi di espansione, e privi di più ampie relazioni.*

**Non era previsto allora, nelle competenze dell'insegnante, dedicare tempo e attenzione all'organizzazione del contesto, inteso come fattore educativo e formativo.**

## **Cambiamenti e trasformazioni**

**Negli anni successivi l'attenzione allo spazio, all'ambiente, alla disposizione degli arredi si è gradualmente imposta e alla tradizionale collocazione di cattedra, banchi e tavolini, si è progressivamente sostituita l'organizzazione per angoli, centri d'interesse laboratori...**

Quando nasce e in che modo si sviluppa questa progressiva, lenta trasformazione che ha mutato i modi di fare scuola, le relazioni educative, i rapporti tra pari?

Prima dei documenti, prima delle Leggi e dei corsi di formazione, sono stati gli insegnanti e gli educatori a introdurre innovazioni e cambiamenti nell'organizzazione degli spazi.

Molti di noi in quegli anni cominciarono a cambiare gli spazi e gli ambienti; a trasformare i corridoi in atelier, sgabuzzini abbandonati in laboratori. Guidati dagli studi fatti, dalle letture condivise, dalle innovazioni dei grandi maestri del periodo (Mario Lodi, Bruno Ciari) iniziammo a modificare la scuola che incontravamo tutti i giorni. Non ci piaceva quella scuola dove i bambini dovevano stare seduti dietro ad un banco, ad apprendere nozioni astratte e lontane; desideravamo che la vita entrasse dentro le nostre aule, così come avevamo intravisto nelle letture, sognavamo che anche nelle nostre scuole si potesse apprendere tutti seduti in circolo, a raccontare storie, ad osservare la vita reale, così come ci rivelava Mario Lodi nel "Paese sbagliato". Le teorie dei grandi pedagogisti ci sostenevano e ci indirizzavano nelle nostre scelte didattiche ed educative.

### *Le teorie pedagogiche*

L'idea del legame che esiste tra ambiente e apprendimento poteva essere già rintracciato nelle teorie di Montessori. Per la grande pedagogista infatti l'ambiente adatto è uno dei fattori formativi della personalità: sono le dinamiche relazionali e gli stimoli esterni a provocare, insieme alle leggi biogenetiche, lo sviluppo complessivo della personalità e della conoscenza. Se in famiglia l'ambiente ha consentito esperienze formative, ciò può essere avvenuto in modo naturale o casuale; **nella scuola invece le esperienze sono determinate dall'intenzionalità del progetto educativo (Montessori, 1999).**

Il contesto nel quale il bambino si muove, cresce e si sviluppa- secondo la Montessori- costituisce parte integrante della sua formazione: per essere razionalmente valido, culturalmente stimolante e finalizzato alla piena formazione, richiede una progettazione adeguata e intenzionalmente efficace da parte degli insegnanti.

Nelle **case dei bambini** l'ambiente è organizzato con oggetti e arredi proporzionati all'età e al corpo dei bambini stessi (tavoli, scaffali, tutti raggiungibili) per stimolare l'attività autonoma, spazio "familiare" nel quale i piccoli si possono muovere liberamente anche senza il diretto controllo dell'adulto. In questo caso l'ambiente stesso e i materiali stessi (auto-correttivi) influenzano, condizionano e promuovono l'apprendimento.

All'insegnante che controlla, decide, condiziona i tempi, i ritmi e i desideri di apprendimento del bambino, a volte ricorrendo all'arma dei premi e dei castighi, Montessori propone una figura professionale che svolge un ruolo di mediazione tra il bambino e l'ambiente educativo, aiutandolo, sostenendolo e consigliandolo, senza imporsi o sostituirsi a lui.

**Successivamente l'attenzione all'organizzazione del contesto educativo si imponeva a seguito dell'affermarsi delle teorie sulla costruzione sociale dell'intelligenza e di un'interpretazione ecologica dello sviluppo infantile inteso come dinamicamente legato alle caratteristiche del sistema d'interazione sociale e alle proprietà dell'ambiente di cui il soggetto fa parte (Bronfenbrenner, 1979 in Gariboldi, 2007).**

La **teoria ecologica dello sviluppo umano** sottolinea la dimensione sistemica del processo evolutivo e il ruolo attivo e connettivo svolto dal bambino all'interno del contesto in cui è inserito.

S'impara in un ambiente sociale che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma anche perché s'impara con gli altri, con adulti insegnanti, responsabili dei processi educativi e con i pari che con le loro diverse caratteristiche, contribuiscono al riconoscimento delle proprie e delle identità degli altri.

Una tale concezione dello sviluppo implica, sul piano dei processi di insegnamento – apprendimento, una maggiore considerazione delle componenti ambientali e sociali, la valorizzazione delle modalità di autoregolazione e auto-organizzazione cognitiva e socio-affettiva del bambino e una più attenta riflessione sui possibili legami tra gli aspetti formali e informali del processo educativo.

L'apprendimento avviene non solo attraverso la relazione adulto-bambino, ma all'interno di un contesto (ecologicamente accogliente, secondo Bronfenbrenner) attraverso una molteplicità dei modi di apprendere (stili cognitivi, intelligenze multiple, secondo Gardner) e che hanno bisogno di essere tradotti in spazi organizzati, differenziati e flessibili.

### *Centri d'interesse e laboratori*

La didattica dunque non può realizzarsi ed esprimersi in uno spazio che includa banchi, armadi e cattedra, ma va concretizzata in angoli, centri d'interesse e laboratori, che organizzano e sostengono i processi di apprendimento.

Il termine "**centro d'interesse**" viene introdotto dal pedagogista O. Decroly agli inizi del Novecento. Lo studioso inseriva tale termine a seguito delle critiche rilevate alla scuola tradizionale: le materie non tengono sufficientemente conto degli interessi fondamentali del bambino, le discipline sono troppo numerose, i contenuti culturali spesso troppo difficili, la prevalenza di materie insegnate con metodi verbali.

Per operare il rinnovamento di programmi e metodi, Decroly propose un nuovo metodo basato sui *centri di interesse* che consisteva nel **costruire corsi di apprendimento legati alla curiosità del bambino e i suoi bisogni fondamentali**.

Tali percorsi poi tendevano all'unità in modo da formare un tutto unitario, adeguati al maggior numero possibile di intelligenze, al fine di promuovere lo sviluppo integrale di tutte le facoltà e abilità dell'alunno.

Oltre ai centri d'interesse negli anni '70 compariva anche la didattica laboratoriale.

**La didattica laboratoriale non era una novità nel mondo scolastico; le sue radici potevano essere rintracciate nell'attivismo pedagogico, negli autori che avevano riflettuto sul ruolo della prassi negli apprendimenti (Dewey, Freinet).**

Il laboratorio è una situazione di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli sociali, emotivi, affettivi, la progettualità e l'operatività.

La didattica laboratoriale promuove la motivazione e l'inclusione, fornisce una strategia di insegnamento particolarmente proficua con gli studenti che hanno difficoltà, incoraggia la personale autonomia progettuale, supera l'organizzazione del gruppo classe e crea un ambiente di apprendimento rispondente alle esigenze degli studenti problematici, valorizza le competenze di ciascun bambino in un percorso di tipo cooperativo.

Anche i percorsi laboratoriali si contrapponevano in quegli anni alla scuola trasmissiva, al metodo della lezione: nella scuola tradizionale il sapere viene acquisito dagli studenti tramite ascolto, studio personale ed esercizi e lo riproducono nelle verifiche (imparare a ripetere).

Il laboratorio al contrario, chiede di passare dall'informazione alla formazione, incoraggia un atteggiamento attivo. Il laboratorio prima di essere "*ambiente*", è uno "*spazio mentale attrezzato*", una *forma mentis*, un modo di interagire con la realtà per comprenderla e/o per cambiarla. Il termine laboratorio va inteso in senso estensivo, come *qualsiasi spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa*.

Il laboratorio dunque mira a sollecitare il coinvolgimento dei bambini, così che mostrino la loro reale intelligenza, talenti e interessi.

### *I Documenti*

Anche i Documenti ufficiali rivolti alla scuola dell'infanzia, in quegli anni, accolsero via via le istanze che provenivano dagli insegnanti e dalle teorie pedagogiche di maggiore rilevanza. Per la prima volta troviamo **un richiamo specifico all'importanza formativa dell'ambiente scolastico negli Orientamenti del '91 che definivano la scuola "ambiente di vita, di relazione e di apprendimento"**.

*L'organizzazione degli spazi definisce la scuola come ambiente finalizzato e non artificioso. Lo spazio, infatti si carica di risonanze e connotazioni soggettive attraverso precisi punti di riferimento, rappresentati da persone, oggetti e situazioni che offrono al bambino il senso della continuità, della flessibilità e della coerenza. Non appaiono quindi*

*opportune né una continua destrutturazione né la ripetizione di tipologie standardizzate: la scuola, infatti diviene educativamente vissuta quando spazi e arredi non vengono lasciati alla casualità e all'improvvisazione, ma sono predisposti al fine di facilitare l'incontro di ogni bambino con le persone, gli oggetti e l'ambiente."*

**In questo Documento l'ambiente scolastico si delineava come un'organizzazione complessa, caratterizzata da una molteplicità di fattori o variabili**, dalle strutture edilizie (spazi interni ed esterni, impianti, attrezzature) alla scansione temporale delle attività (calendario scolastico, orario settimanale e quotidiano, attività ricorrenti di vita quotidiana); dal clima relazionale (rapporti tra adulti e fra bambini, organizzazione delle sezioni) all'utilizzazione ottimale di metodologie, strumenti, risorse, tecnologie.

Veniva ribadito quindi che il modo in cui vengono suddivisi gli spazi, la gli arredi, collocati giochi e materiali costituisce una delle condizioni primarie dell'apprendimento.

Il riferimento costante che gli Orientamenti fanno all'importanza del contesto (peraltro non solo in riferimento allo sviluppo delle abilità sociali ma anche in ordine all'acquisizione di competenze cognitive ed espressive) e la sottolineatura di "regia educativa", richiamano gli studi di Bateson e Brofenbrenner.

Afferma Bateson che "il contesto" è legato ad un'altra nozione non definita che si chiama "significato". Prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato. Ciò non vale solo per la comunicazione verbale umana ma per qualunque comunicazione, per tutti i processi mentali, per tutta la mente...ogni comunicazione ha bisogno di un contesto...senza contesto non c'è significato.

**Un'altra tappa significativa per il processo di cambiamento ed evoluzione della scuola dell'infanzia, è stata rappresentata dal progetto di sperimentazione denominato ASCANIO** (*Attività Sperimentale Coordinata Avvio Nuovi Indirizzi Organizzativi – C.M.n. 70 del 25-2-94*) durata quattro anni dall'avvio nel 1994/95 e che ha coinvolto diverse scuole materne statali di tutto il territorio nazionale.

Questa sperimentazione ha costituito un'esperienza significativa della scuola dell'infanzia in quanto ha offerto suggerimenti utili per costruire nuovi modelli organizzativi coerenti cogli Orientamenti '91 e ha anticipato, per molti aspetti, i processi di realizzazione dell'autonomia organizzativa didattica della scuola, ancora oggi validi.

**Difatti alla base del progetto Ascanio c'è stata l'idea che organizzando in modo più flessibile una serie di variabili (spazi, tempi, interventi degli insegnanti, gruppi di bambini) si potesse migliorare la qualità dell'ambiente educativo.**

Attraverso questa sperimentazione, veniva attribuita rilevanza a quegli aspetti del curriculum (il cosiddetto *curricolo implicito*) che tanta importanza hanno nella vita quotidiana della scuola dell'infanzia e tanto tempo di cura richiedono da parte degli adulti che si occupano quotidianamente di bambini.

In particolare si faceva riferimento all'*accoglienza, all'organizzazione dello spazio, alla strutturazione del tempo, alle attività ricorrenti di vita quotidiana*, pensati e progettati in modo da rendere gli ambienti scolastici vivibili e positivi.

Lo spazio della scuola per essere valido dal punto di vista della relazione, adeguato alle diverse "intelligenze", richiedeva dunque la costruzione di modelli molteplici e adeguati.

L'obiettivo principale era quello di realizzare un ambiente nel quale il bambino possa *sentirsi* bene, nel quale il benessere fisico e psichico sia condizione primaria per consentire una partecipazione attiva ai processi di apprendimento e di socializzazione (Penso, D., 2001).

**L'importanza della dimensione organizzativa per gli elementi del curricolo implicito viene poi riproposta nel documento #Indicazioni per il curricolo del 2007.**

In un paragrafo specifico del testo, che ha per titolo "L' ambiente di apprendimento ", si sottolinea infatti che *"la scuola dell'infanzia organizza le proposte educative e didattiche espandendo e dando forma alle prime esplorazioni scoperte dei bambini attraverso un curricolo esplicito. A esso è sotteso un curricolo implicito costituito da costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento e lo rendono specifico e immediatamente riconoscibile"*. Si elencano poi e si descrivono brevemente, quegli aspetti anche di natura organizzativa che contribuiscono a qualificare l'ambiente di apprendimento: *lo spazio, che deve essere progettato quindi essere "espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola", il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione: quest'ultima intesa "come dimensione che permette di stabilire e sviluppare legami di corresponsabilità, di incoraggiare il dialogo e la cooperazione nella costruzione della conoscenza."*

Infine **le ultime Indicazioni del 2012** confermano che *"Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano **nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune**, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.*

Gli spazi si caratterizzano, così, come accoglienti, "caldi" e curati, con tempi distesi e stili educativi improntati all'osservazione, all'ascolto e alla progettualità; spazi che vedono i bambini impegnati attivamente in processi di apprendimento, dove sperimentano e conoscono la realtà, collaborano e socializzano nella pratica quotidiana delle relazioni.

## **La scuola dei centri di interesse e dei laboratori**

I banchi, la cattedra, gli armadi posti lungo le pareti che incontravo nei miei primi anni di scuola, raccontavano di una scuola trasmissiva, dove non c'era spazio per l'ascolto e l'incontro con le emozioni e il pensiero dei bambini.

**Oggi nelle scuole dell'infanzia, centri d'interesse, angoli e laboratori, appaiono i nuovi traguardi dell'educazione: quando entro nelle scuole per i corsi di aggiornamento, mi accorgo che la strutturazione degli ambienti ha acquisito una grande importanza nella formazione degli insegnanti, spesso ne è diventato il *focus* sul quale accentrare la riflessione.**

Le classi tutte organizzate per angoli, i saloni strutturati; sembra che la pedagogia sia entrata nella vita della scuola, sembra si sia realizzata quella connessione tra teoria e

pratica, quel legame che tra ciò che abbiamo studiato, letto e appreso e la vita reale. Le sezioni così organizzate permettono la scelta dello spazio e dei compagni con i quali giocare e progettare, consentono l'autonomia e la scelta personale di giochi e materiali...

Ma pur riconoscendo i passi fatti in avanti, ancora oggi intravedo difficoltà e contraddizioni.

1. **A volte l'attenzione allo spazio e alla sua organizzazione sembra essere più risultato degli insegnanti e delle loro scelte, che non frutto di un'attenta osservazione dei bambini e dei loro interessi.** Lo *spazio pensato*, auspicato oggi nelle Indicazioni, si trasforma a volte in una suddivisione rigida di ambienti e di angoli, allestiti secondo un pensiero e una manualità adulta, che non appartiene al pensiero dei bambini, zone poco curate, non vissute, prive di regole condivise, di affetto e di calore.

Così gli educatori trascinano armadi, tavoli, sedie, fuori da una sezione, dentro un laboratorio, senza chiedersi cosa ne penseranno i bambini, quale sarà il loro stupore nello scoprire che l'angolo della casetta sta da un'altra parte e che all'improvviso dovranno svolgere un'attività in un altro luogo, che magari non conoscono.

Qui la direttività dell'insegnante è ancora tutta presente, c'è da cambiare una mentalità ..

2. E ancora. Attraverso i centri d'interesse e i laboratori, la pratica del fare è entrata in molte scuole: compaiono sempre più spesso progetti denominati "*botteghe del fare*", "*scuola del fare*",

**Ma il fare da solo non basta: per comprendere e conoscere la realtà, oltre che agire, occorre poter comunicare ciò che si è appreso, dividerlo, riorganizzarlo, rappresentarlo, assegnargli significato all'interno della propria storia...**

La didattica laboratoriale può portare all'eccesso opposto rispetto a quella frontale, ovvero fermarsi solo sull'operatività facendo così coincidere la "qualità competente" della persona con i prodotti che è in grado di realizzare (performativismo).

Dai banchi e le cattedre ai centri d'interesse e ai laboratori.

**Il cambiamento reale prima ancora che nei luoghi fisici e negli arredi, avviene nella testa di insegnanti e educatori in grado di riconoscere le esigenze e le competenze dei bambini di differenti età, di osservarne e accoglierne le richieste.**

Non basta spostare banchi e cattedra per modificare la didattica, se manca l'osservazione dei bambini, se manca la riflessione su ciò che si fa e la ricerca del suo significato.

Riorganizzare lo spazio vuol dire cambiare le relazioni, consentire la libera scelta, l'autonomia di percorsi e di gesti, immaginare nuove possibilità, anche in spazi noti e conosciuti.

Lo spazio deve poter essere organizzato in modo flessibile, diversificato, capace di aperture impreviste alla curiosità e allo stupore, ricco di materiali significativi e reali.

E in questo cambiamento quale sarà il ruolo dell'adulto?

Un adulto che osserva, che ascolta, capace di costruire contesti di accoglienza, di guardare al singolo e valorizzarne talenti e potenzialità. Che si pone domande e non fissa velocemente soluzioni. Un educatore regista che non anticipa, aspetta, raccoglie conversazioni, idee. Dove è più utile porre un angolo piuttosto che un altro?

O ancora come accogliere l'autonomia di un bambino che non sta dentro le regole, che non rispetta i principi e i limiti definiti dagli adulti?

**Per essere significativa la riorganizzazione di spazi e ambienti dovrà dunque porre attenzione a:**

- al **soggetto che apprende**, alle sue esperienze e ai suoi bisogni, valorizzando l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti;
- alla **dimensione sociale**, incoraggiando l'apprendimento collaborativo;
- ai **processi di apprendimento**, favorendo l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze, realizzando percorsi, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

## **Bibliografia**

Penso, D. (2016). *Quando l'ascolto diventa progetto*. Bergamo: Zeroseiup.

Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.

Gariboldi A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

Penso, D. (2001). *La scuola dell'infanzia racconta*. Bergamo: Junior.