

This is a pre print version of the following article:

Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. AMAPSI: Una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano / Caprara, B.; Macchia, V; Weyland, B.. - In: RICERCAZIONE. - ISSN 2036-5330. - (2023), pp. 227-241.

Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

05/05/2026 15:28

(Article begins on next page)

Ambienti di apprendimento alla scuola dell'infanzia. AMAPSI: Una Ricerca-Formazione in provincia di Bolzano

Learning environments in preschool. AMAPSI: A Research-Training in Bolzano

Barbara Caprara, Vanessa Macchia, Beate Weyland^{1,2}

Sintesi

L'articolo presenta un percorso di Ricerca-Formazione, condotto con una ventina di scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano, attualmente in corso di svolgimento e propone una prima riflessione sui dati raccolti. L'obiettivo della ricerca è legato alla promozione di metodologie didattiche basate sulla libera scelta del bambino in un ambiente di apprendimento strutturato, con stimoli e materiali intenzionalmente predisposti dal docente, con l'intento di implementare ambienti educativi-inclusivi.

Parole-Chiave: Ambiente di apprendimento; Inclusione educativa; Indicatori per autovalutazione; Ricerca-Formazione; Scuole dell'Infanzia.

Abstract

The article presents a research-teacher-training project, conducted with twenty kindergartens in Bozen Bolzano, which is currently in progress and offers an initial reflection on the data collected. The aim of the research is linked to the promotion of teaching methods based on the child's free choice in a structured learning environment with stimuli and materials intentionally prepared by the teacher, with the aim of implementing inclusive educational environments.

Key words Learning Environment; Educational Inclusion; Indicators for Self-Evaluation; Training educational research; Kindergarten.

¹ Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano (barbara.caprara@unibz.it).

² Il presente contributo è stato concepito unitariamente dalle tre autrici. I paragrafi 1, 3, 4 (in particolare 4.2.3) e 5 sono stati redatti da Barbara Caprara, il paragrafo 4.2.2 da Vanessa Macchia e i paragrafi 2 e 4.2.1 da Beate Weyland.

1. Introduzione

Nel settembre 2021, la Direzione delle Scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano ha commissionato, a un gruppo di ricercatrici in Didattica della Facoltà di Scienze della Formazione dell'ateneo alto-atesino, lo sviluppo di un percorso di ricerca e formazione biennale, rivolto ai docenti, sugli ambienti di apprendimento. L'ipotesi di lavoro ha preso avvio dalla convinzione che, per garantire un apprendimento efficace, centrato sulle potenzialità degli alunni, sul rispetto dei loro tempi e dei loro interessi, sia necessaria una progettazione didattica fondata sul concetto di ambiente preparato (Montessori, 2000). Secondo questa prospettiva, che possiamo ascrivere alle intuizioni di Maria Montessori dopo le sue prime sperimentazioni educative agli albori del ventesimo secolo, l'ambiente scolastico dovrebbe essere strutturato in modo tale da favorire processi d'apprendimento autonomi, stimolando la curiosità negli alunni e favorendo l'osservazione e il movimento. Organizzare lo spazio della sezione secondo le logiche del laboratorio promuove, infatti, una relazione attiva dei bambini con materiali didattici, stimoli sensoriali, pretesti educativi, rendendolo un luogo polisemico in grado di favorire modalità di lavoro differenziate, grazie alle quali il docente riesce a promuovere percorsi educativi inclusivi e orientati alla promozione di benessere (Nigris, Teruggi, & Zuccoli, 2016).

Il progetto AMAPSI (Ambienti di Apprendimento alla Scuola dell'Infanzia) è stato condotto secondo le logiche della Ricerca-Formazione, alternando momenti di riflessione e autovalutazione del proprio agire professionale a interventi di formazione proposti dalle ricercatrici. Le venti scuole dell'infanzia partecipanti sono appartenenti al 1° Circolo Didattico della provincia di Bolzano e propongono realtà piuttosto diversificate tra loro: da piccole scuole, a volte mono sezioni, ubicate in paesi di montagna che condividono con i *Kindergarten* in lingua tedesca edifici e spazi esterni, a strutture complesse, ubicate in quartieri ad alta densità abitativa, dove convivono fino a sei sezioni per bambini e bambine dai due anni e mezzo ai sei. I docenti coinvolti sono circa 180 e hanno preso parte al percorso durante le ore di aggiornamento previste.

2. L'idea di scuola come comunità in ricerca

La ricerca che presentiamo si fonda su un concetto di scuola come progetto aperto: «La scuola è una istituzione aperta e flessibile, una comunità culturale la cui finalità educativa opera nei riguardi di tutti i soggetti che vi partecipano» scrive il nostro autore di riferimento (Scurati 1997, pag. 107). Le traiettorie che guidano verso la generazione di tale apertura e flessibilità si ordinano intorno alla progettazione degli spazi e dei tempi del fare scuola. Si parte dal concreto: dove siamo, come siamo e quanto ci siamo e perché. Queste semplici domande conducono a delineare i contorni di una scuola che si percepisce come comunità culturale in ricerca.

Howard Gardner (2011) sostiene che la scuola sia una comunità di professionisti che hanno il compito di ragionare sul senso profondo dell'apprendimento e suggerisce di partire da quello che si ritiene più significativo per gli allievi. In questa trattazione estendiamo il compito al ragionamento più ampio sulla relazione educativa, perché è proprio questa la cifra della didattica della scuola: mettere in scena il fatto educativo.

La relazione educativa è l'oggetto principe di studio delle scienze dell'educazione. Alessandro Mariani (2021) concentra in un libro con questo titolo le riflessioni più puntuali nel campo pedagogico su questo tema andando a indagarne le qualità in termini di cura, di sostegno, di dialogo, di coltivazione del sé, di sviluppo. Comprendiamo che non si tratta solamente di ragionare sul rapporto tra insegnamento e apprendimento, ma piuttosto di triangolare tre elementi: il soggetto educante, il soggetto educabile e il sapere (il mondo, la natura, internet, i libri...). Esistono forme plurime che può prendere questa relazione triadica a seconda delle situazioni. Come attingono al sapere chi insegna e

impara, cosa scelgono e perché, come, quando e dove instaurano il rapporto con l'altra parte, sono questioni che conducono a inesauribili disquisizioni tra esperti, studiosi, docenti e discenti del campo delle scienze dell'educazione e in particolare della didattica. Questa triangolazione si modifica a seconda che "il sapere" sia più vicino a chi in quel momento si prende la responsabilità di entrare in relazione educativa e a seconda di chi diventa soggetto che apprende o che insegna, o della fonte di conoscenza alla quale si attinge. Può anche capitare che il triangolo si riduca a una linea, escludendo uno dei due vertici. Ma è una illusione, credere che chi insegna detenga tutto il sapere oppure che chi impara "da solo" non si interfacci con una figura temporaneamente "educante" anche solo in forma dialogica.

Lo sviluppo della scuola (Schratz & Steiner Löffler, 2001) si occupa di tracciare i contorni di questa relazione e di definire le trame di possibili incontri, orientandosi a questioni riferite all'etica, ai valori, al bene comune. Inscenare il fatto educativo consiste fundamentalmente in un lavoro di comprensione e quindi di creazione delle condizioni perché la triangolazione non si riduca a una linea ai cui estremi si trovano solo gli allievi e gli insegnanti, ma dando spazio al contesto, al vasto mondo che contiene tutto il sapere esperienziale, cognitivo, relazionale.

Partendo dall'immagine di docente professionista come individuo che possiede un «bagaglio eterogeneo di orientamenti, modi di porsi, strumenti concettuali, a cui si correlano più specifiche procedure, formati o strategie di intervento, che si sono messi in luce attraverso molteplici esperienze [...] cui sapersi richiamare, anche se nella pratica occorreranno mediazioni [...]» (Calvani, 2000, pp. 125–126), l'obiettivo è quello di supportare la professione docente in un processo di implementazione-modifica di modelli stereotipati e sviluppo di nuove competenze. Questa prospettiva implica di pensare al docente come a un «professionista che cresce in professionalità attraverso una riflessione più ampia e organizzata sul proprio lavoro e sul contesto in cui la sua azione si inserisce, avendo come baluardo costante da perseguire l'obiettivo di un cambiamento funzionale all'innalzamento della qualità dell'offerta formativa» (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 56). D'altro canto, come già proposto da Luisa Ribolzi (2002), ciò che qualifica un insegnante esperto è la capacità di riflettere su di sé e sul suo agire educativo-didattico per stabilire in autonomia come riconfigurare la relazione educativa. Riprendendo i pensieri di Luigina Mortari (2011), «pensare a ciò che si fa» e «pensare i pensieri» (p. 25) rappresentano la cifra dello sviluppo della scuola, dove il profilo del professionista competente possiede le abilità e le competenze necessarie «a fare del proprio agire l'oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia [...] a fare ricerca per costruire valide teorie della pratica educativa» (ivi, p. 19). Da un lato, dunque, il fare ricerca dell'insegnante è necessario a migliorare la sua pratica didattica ed educativa, dall'altro, come sottolineava Dewey (1984), è a partire dal reale contesto educativo che emergono le urgenze che meritano di essere oggetto di ricerca.

Questa collaborazione nelle attività di ricerca implica lo sviluppo da parte dei docenti della pratica di adottare quella che Mortari (2011) definisce «postura del ricercatore» nella sua pratica quotidiana. Dando vita a percorsi di ricerca-azione è infatti possibile promuovere processi di apprendimento situati, inserendosi all'interno di contesti sociali e organizzativi concreti. Tale tipo di metodologia di ricerca individua come necessari tre momenti (Nigris, 2018): il primo consiste nel co-situare la ricerca, ossia nell'individuare un obiettivo comune e rilevante per tutti i soggetti coinvolti; il secondo nell'individuazione del disegno di ricerca che deve essere concordato, in base all'expertise di ciascuno, sia dai docenti, che forniscono i dati, sia dai ricercatori, che assumono la responsabilità delle metodologie e degli strumenti di ricerca; l'ultimo momento consiste nella discussione e co-costruzione dell'analisi e della sintesi dei dati, al fine di stabilire l'efficacia delle azioni di cambiamento intraprese.

3. Le fasi della ricerca

Facendo riferimento al primo anno di lavoro, possiamo sintetizzare il percorso proposto, individuando le seguenti fasi:

- Durante l'autunno le ricercatrici hanno visitato tutte le realtà del circolo, osservando l'organizzazione degli spazi e dei materiali, raccogliendo le problematiche percepite come più urgenti dai docenti e cercando di cogliere le potenzialità nonché le specificità di ciascuna realtà;
- L'inverno è stato dedicato ad elaborare alcuni percorsi di formazione on-line rivolti a tutti gli insegnanti sulle seguenti tematiche:
 - a) Lo spazio come dispositivo per ripensare la scuola;
 - b) Lo spazio promotore di inclusione educativa e sociale;
 - c) Lo spazio per promuovere autonomia e autodeterminazione.

Gli incontri sono stati condotti dalle ricercatrici con una doppia finalità: in parte esplicitando gli assunti teorici a partire dai quali fondare l'azione didattica, per condividere con i docenti alcuni principi educativi fondamentali; in parte prendendo in considerazione, attraverso continui rimandi ed esempi contestuali, le realtà osservate, evidenziandone punti di forza e obiettivi di miglioramento;

- In primavera è stata proposta una riflessione in chiave autovalutativa (attraverso 61 quesiti on-line a cui hanno risposto in forma anonima 133 insegnanti), basata su indicatori presenti in letteratura (Bondioli & Savio, 2018) circa la predisposizione degli ambienti di apprendimento, considerando eventuali cambiamenti introdotti dopo gli incontri di formazione e le osservazioni sul campo. A partire dalle risposte fornite dai docenti, è stato organizzato un workshop di una giornata, a cui hanno preso parte, oltre alle ricercatrici coinvolte, una nutrita rappresentanza di insegnanti per ogni realtà, con cui è stato discusso l'esito del questionario e sono stati analizzati alcuni elementi specifici per ogni scuola, a partire dai quali si è deciso di avviare un confronto allargato durante l'anno scolastico successivo.

La proposta progettuale, che sta caratterizzando l'anno in corso, ha previsto, durante l'autunno, alcuni approfondimenti tematici, coinvolgendo formatori ed esperti esterni, che sono stati individuati grazie al confronto con i docenti come bisogni formativi essenziali: a) come organizzare il giardino della scuola per potenziarne la vocazione educativa; b) come gestire i comportamenti problematici, in particolare nelle situazioni in cui si rilevano bisogni educativi speciali; c) come mettere a punto un'organizzazione dell'ambiente di apprendimento in un'ottica di aule tematiche e proposte laboratoriali.

I primi mesi del 2023 sono dedicati all'incontro con i docenti all'interno delle realtà educative coinvolte, con l'intento di ottenere feedback significativi sulle modifiche messe a punto dopo le suggestioni teoriche e di individuare gli elementi problematici che permangono; durante la primavera, il progetto volgerà al suo termine e l'intenzione del gruppo di ricerca è quella di ripercorrere le varie tappe del progetto, anche attraverso la conduzione di focus group, condividendo le osservazioni raccolte, con l'intento di avviare percorsi di riflessione e autovalutazione, per la crescita professionale di ciascuno.

4. Il percorso e la raccolta delle prime impressioni

Abbiamo deciso di dedicare queste pagine all'approfondimento e alla documentazione dei passaggi chiave legati alla prima fase del percorso di ricerca, quella cioè rivolta ai tre approfondimenti tematici, propendendo per una generica panoramica sulle fasi successive, dedicate alla raccolta e analisi dei dati.

4.1. La visita alle scuole

La scelta di avviare il percorso di Ricerca-Formazione, proponendo ai docenti una serie di visite alle loro realtà scolastiche, ha permesso alle ricercatrici di rendere i propri interventi formativi orientati alla discussione sulle problematiche percepite e maggiormente efficaci per rispondere a interrogativi e perplessità. Questa scelta ha naturalmente comportato una dilatazione in termini di tempo, rendendo necessaria una certa flessibilità organizzativa, sia per le ricercatrici sia per i docenti sia per i coordinatori, ma ha favorito, anche attraverso confronti informali e in contesto, l'individuazione degli aspetti ritenuti particolarmente problematici in ciascuna struttura che sono stati fondamentali per la messa a punto degli incontri di formazione, rendendo possibili i rimandi ad esempi concreti e offrendo spunti pratici, sulla base delle singole realtà.

In questa prima fase di conoscenza, siamo rimaste piacevolmente sorprese dalla partecipazione attiva alla discussione e dalla chiarezza di intenti educativi con cui gli insegnanti raccontavano il perché delle loro scelte, in termini di organizzazione dell'ambiente, delle routine e dei materiali a disposizione dei bambini. Ogni realtà porta con sé un vero e proprio mondo, in cui si intrecciano variabili oggettive, come l'ubicazione della scuola (in un piccolo paese di montagna, in un popoloso quartiere periferico della città o ancora in una zona residenziale appena progettata, abitata da giovani famiglie...) e le caratteristiche dell'edificio stesso (pensato originariamente per altri usi come nel caso di un vecchio ospedale, oppure un appartamento collocato al piano terra di un grande condominio, oppure ancora una struttura moderna e funzionale progettata da architetti attenti alla sua funzione educativa) a variabili soggettive, come la natura delle relazioni all'interno del team docenti, la disponibilità ad accogliere i genitori, fornendo loro un supporto emotivo che va al di là del ruolo insegnante, le specificità di bambine e bambini, con i loro vissuti e le loro necessità. Nonostante, dunque, ogni scuola dell'infanzia sia chiaramente una realtà unica e irripetibile, abbiamo deciso di individuare alcuni elementi comuni alle realtà osservate, per avviare il lavoro di ricerca definendo una sorta di identità di circolo, sottolineando le caratteristiche comuni e portando l'attenzione sulle scelte pedagogiche, orientate alla predisposizione di ambienti di apprendimento pensati intenzionalmente per promuovere attività autonome e differenziate.

4.2. Gli incontri di formazione

Gli incontri tematici sono stati proposti per avvicinare i docenti ad alcune tematiche fondamentali per avviare un processo di riflessione, in un'ottica di inclusione educativa e promozione della libertà di scelta di bambine e bambini. Ogni ricercatrice ha condotto un incontro on line rivolto a tutti i docenti del circolo (circa 180), restando a disposizione per ulteriori chiarimenti e approfondimenti. Le ricercatrici non coinvolte direttamente nella formazione hanno ascoltato l'intervento delle colleghe e moderato gli interventi in chat e le domande da parte degli uditori.

4.2.1. Lo spazio come dispositivo per ripensare la scuola

La scuola è stata per molto tempo percepita da tutto il personale educativo, ma non solo, anche delle committenze, con un luogo dato, organizzato spazialmente secondo un modello predefinito, fatto principalmente di aule di grandezza variabile a seconda dei bambini che deve contenere. La modalità con cui si è progettato questo specifico spazio fisico si lega a un ancoraggio culturale molto profondo, che si sviluppa proprio in concomitanza con la nascita della scuola stessa e quindi anche della scuola dell'infanzia. L'idea della scuola come spazio materico su cui fare una serie di riflessioni specifiche era meno importante rispetto alla necessità di rivendicare un luogo che contrassegnasse il diritto all'istruzione per l'infanzia e il diritto all'educazione per tutti e con tutti.

Attualmente il nuovo processo trasformativo in corso non riguarda più solamente il riconoscimento del bambino come soggetto educante, ma si focalizza su tutto il contesto in cui questa educazione avviene. Si parla di città educante o di città formative (Mottana & Campagnoli, 2017; Calidoni & Serreli, 2017), di contesti di educazione diffusa e di ambienti di apprendimento dentro e fuori la scuola (Castoldi, 2020). Il contesto, quindi, diventa uno spazio "intelligente" (Guerra & Bartolino 2020) di progettazione educativa importante.

Un'altra trasformazione che connota questo tempo riguarda un lento passaggio da una società che aveva una dimensione profondamente normativa, con valori, principi e orientamenti morali definiti da grandi soggetti di riferimento estrinseci, come la Chiesa e lo Stato, a una società che sviluppa un approccio emotivo affettivo, ancorato alla dimensione personale privata, individuale. Questo processo sta generando un assottigliamento della netta demarcazione tra il luogo della formazione istituzionale e l'ambiente della formazione familiare domestica.

Oggi la scuola tenta ancora di conservare un compito normativo, volto a definire un sistema di valori e di principi; quindi, di regole e di norme da osservare, che talvolta si discosta anche molto dalla dimensione emotivo-affettiva che esperiscono i bambini a casa, in famiglia, o dalle norme culturali delle diverse etnie. Per continuare a coltivare valori, principi e ideali si rifà a documenti istituzionali e spesso incontra grandi difficoltà nel comunicarle concretamente a una controparte genitoriale che di valori e principi reali ne ha, ma forse anche molto diversi.

Come creare quindi un ponte tra casa e scuola in una situazione in cui le visioni della società e le norme che da queste derivano sono in una transizione evolutiva così frastagliata? Si può proprio dire che ogni famiglia abbia la sua storia e il suo personalissimo punto di vista.

Forse una proposta per creare questo ponte tra casa e scuola lo può offrire lo spazio, l'architettura per l'educazione (Weyland & Falanga, 2023). Lo spazio è un luogo che è capace di accogliere e restituire come uno specchio il sentire di una comunità educante. I muri attrezzati, i pieni e vuoti, gli oggetti e le immagini, la presenza o assenza di vegetali, tutto ciò che è presente nello spazio racconta di chi quello spazio lo percorrere con gli occhi, con lo sguardo, con il corpo e le mani, con il pensiero della progettazione educativa, con il cuore guidato dall'amore dalla cura.

Il percorso formativo che qui descriviamo vuole basarsi sull'idea di una possibile addomesticanza dello spazio educativo e creare una sorta di luogo che quanto più possibile restituisca al bambino da una parte quel senso di protezione di intimità e di cura che trova a casa; quindi, la dimensione emotivo affettiva vissuta in contesto familiare, dall'altra uno spazio che racconta di un modo di sentire e di vivere i principi e i valori della comunità educante che lo accoglie. È una sensazione, un modo di creare l'ambiente, che come a casa che ciascuna scuola dell'infanzia sviluppa in modo diverso. Compiere questo gesto, ovvero agire sullo spazio come dispositivo pedagogico, significa uscire da uno script e pensare che lo schema tradizionale al quale noi siamo abituati, e che ci è stato consegnato da una tradizione culturale nella quale siamo cresciuti, possa essere rivisitato. Avere in mente la metafora della casa può aiutare a creare un ambiente assolutamente coerente con un nuovo modo di sentire, più vicino ai diversi bisogni ma soprattutto capace di accogliere le competenze estetiche che stiamo rapidamente sviluppando anche grazie alle tecnologie delle immagini che stanno rivoluzionando il nostro stesso modo di abitare la casa (Weyland, 2022).

Tutte queste nuove sensibilità possiamo portarle anche a scuola osservando lo spazio educativo in maniera diversa e appropriandocene come questa fosse la nostra “casa educativa”, un luogo che fin dall’ingresso racconta qualcosa di ciò in cui crediamo.

4.2.2. *Lo spazio promotore di inclusione educativa e sociale*

Le sfide poste dalla nostra contemporaneità, i molteplici cambiamenti sistemici che soprattutto si sono evidenziati dopo questi anni di pandemia ci portano inevitabilmente a (ri-)pensare la grande rilevanza strategica degli interventi educativi e di cura integrati per fascia d’età 0-6, a livello politico, disciplinare e istituzionale. Da anni ormai organismi e rapporti internazionali come l’Eurydice (2020), l’UNESCO (2020), l’OECD (2020; 2021) insistono sulle politiche ECEC (Early Childhood Education and Care).³ Il nostro paese non è da meno, come dimostrano tra l’altro le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* del Ministero dell’Istruzione (2021) e l’attenzione riservata a tali tematiche da ricercatori impegnati sul tema dell’inclusione in questa fascia d’età (Amatori, Maggiolini, 2021; Stornaiuolo, 2021; Amatori, Maggiolini, Macchia, 2022; Sannipoli, 2022). Il nostro contributo di Ricerca-Formazione muove proprio da questi intenti, cioè, da mettere a fuoco dapprima il microsistema, quindi ogni singola sezione e scuola dell’infanzia, coinvolgendo al contempo un intero circolo didattico della Provincia di Bolzano. L’obiettivo è di elaborare iniziative educative atte a creare condizioni reali di inclusione per tutti i bambini e tutte le bambine. Lo scopo è la creazione di condizioni educative strutturali che pongano il focus sulla generazione di quel (ben-)essere necessario per “stare dentro” sentendosi realmente “se stessi”, valorizzando le differenze individuali, nel segno di una partecipazione equa e compiuta: la scuola dell’infanzia come luogo definito da un disegno educativo chiaro e un progetto di vita reale, pensato, condiviso e predelineato, il quale sappia accogliere e soddisfare i bisogni di appartenenza e comunità di ciascuno e ciascuna, quell’ essere e sentirsi accolti, protetti, in grado di offrire risposte autentiche. Questi elementi costituiscono i presupposti di un luogo inclusivo, dati per l’appunto dati da una proposta educativa di qualità, promotrice di equità e opportunità di apprendimento, al fine di realizzare al meglio un percorso di esperienze, formazione e sviluppo di ciascuno e ciascuna. Sono questi obiettivi irrinunciabili, nonostante la consapevolezza che ciò rappresenti un percorso impegnativo e faticoso, il quale spesso rende necessario il focalizzarsi sulla ricerca costante di risposte speciali per bisogni speciali inseriti in un contesto di accessibilità e normalità di tutti e ciascuno. Occorre pertanto trovare modi e tempi per sfruttare e valorizzare ciò che già funziona, promuovendo, al contempo, azioni migliorative per il raggiungimento di nuovi fini e la risistemizzazione di alcuni punti fermi (cfr. Sannipoli, 2020, pp.156-168; 2021, pp. 208-224).

Partendo, da queste considerazioni imprescindibili il presente lavoro intende porre l’attenzione sullo spazio come fattore promotore di inclusione educativa e sociale, derivandone la misura di quanto l’organizzazione dello spazio abbia un ruolo fondamentale nel favorire processi didattici basati su principi inclusivi. In Italia lo spazio scolastico come oggetto di studio e dibattito dal punto di vista dell’inclusione vanta di una storia collegata quasi prettamente alla tematica delle barriere architettoniche (accessibilità). Non possiamo tuttavia considerare questa dimensione come unico elemento garante del diritto alla partecipazione e il diritto allo studio (Booth & Ainscow, 2014). Il superamento e l’eliminazione delle barriere architettoniche, così come richiesto dagli adempimenti di legge, non garantisce a priori una fruizione ottimale degli spazi, né rende di per sé lo spazio automaticamente uno spazio inclusivo. Per rendere lo spazio realmente inclusivo e funzionale non basta quindi che sia accessibile e sicuro. Se si osserva la “vita” dentro ad una scuola dell’infanzia, si percepisce quanto in primis anche la qualità dello spazio abbia un impatto diretto sul (ben-)essere, sul

³ Per una rassegna europea si veda anche Motiejunaite, A. (2021).

comportamento e sull'apprendimento dei bambini. Le differenze e i bisogni educativi speciali trovano nell'ambiente predisposto diverse risposte, che alla loro volta, possono favorire oppure ostacolare l'apprendimento o un comportamento del bambino. Un ambiente disordinato, affollato, rumoroso, può influire sul comportamento, sul livello di stress creando disorientamento nonché disattenzione e irrequietezza nei bambini. Anche una luce o una temperatura non confortevole può costituire un fattore a livello funzionale da prendere in considerazione. Questi elementi possono rappresentare ulteriori barriere per quanti necessitano di un supporto maggiore nell'apprendimento o a livello comportamentale. Anche gli spazi esterni come il giardino o il cortile sono elementi fondamentali dell'ambiente educativo inclusivo, complementari nella creazione di situazioni informali e di occasioni spontanee di esplorazione di ogni apprendimento e (ben-)essere psico-fisico. Il rapporto tra spazio e apprendimento viene rappresentato e pensato da un modello di scuola dell'infanzia che vede un cambiamento, uscendo dalla propria sezione come spazio limitato, ma creando angoli tematici, di laboratorio, di luoghi aperti e comunicanti, in modo fluido, tra di loro, favorendo routine e esplorazioni, momenti di condivisione in gruppo e momenti in potersi ritirare, esperienze nell'Agorà ovvero nella natura; dove ciascuno possa trovare il "suo" luogo, per sentirsi abbracciato dallo spazio che lo circonda.

Riassumendo, il nostro pensiero inclusivo dovrebbe essere rivolto a quell'azione educativa che "trova spazio nello spazio" per accompagnare con cura e competenza il bambino e la bambina nel suo percorso di crescita: creare luoghi dove poter esperire le diverse e complesse sfaccettature della realtà. Uno spazio, quindi, che si faccia anche promotore di relazioni umane, che si traduca in spazio mentale e affettivo, quale luogo protetto, di ascolto, di fiducia e di attenzione. L'invito ad avviare un ripensamento dell'ambiente non solo attraverso spazi, allestimento, arredo, ma altresì intrecciandoli con differenti forme di cura e responsabilità nel segno di un progetto didattico che tenga conto dei bisogni, delle molteplici forme di apprendimento e di interessi specifici, in grado di attivare risorse per facilitare la partecipazione a qualsiasi iniziativa educativa (Ianes & Macchia, 2008), a prescindere dalle singole vulnerabilità e fragilità, cogliendo anzi nella differenza individuale un valore di arricchimento.

4.2.3. Lo spazio per promuovere autonomia e autodeterminazione

Gli studi a deriva psicologica della seconda metà del Novecento hanno evidenziato come la conoscenza sia sempre un prodotto delle azioni di un soggetto attivo, in funzione adattiva con la realtà (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016). Sulla scia degli studi costruttivisti e socio-costruttivisti del secolo scorso, la riflessione sulla didattica si è orientata progressivamente verso la predisposizione intenzionale dell'ambiente di apprendimento affinché si facesse, per usare un concetto molto caro a Maria Montessori, maestro e alleato del docente nel processo di mediazione educativa, in quanto spazio di azione predisposto intenzionalmente dall'insegnante, costituito da attività finalizzate ad accompagnare il processo di apprendimento, rendendo possibili esperienze e scelte autonome (Montessori, 2000). L'ambiente scolastico si configura come un laboratorio, dove materiali e esperienze orientano, ma senza dirigere, le attività cognitive dei bambini.

L'organizzazione intenzionale dell'ambiente di apprendimento è un elemento essenziale per spezzare il binomio, tipico della scuola, "insegnante che insegna" e "alunno che ascolta immobile" e può essere superato a favore di una didattica basata sul concetto di ambiente preparato, in cui stimoli e pretesti educativi promuovono forme di apprendimento autonomo, focalizzato sugli interessi del bambino e rispettoso delle varie modalità conoscitive e dei tempi di concentrazione. La programmazione educativa si concretizza attraverso la predisposizione di contesti di apprendimento in cui hanno un ruolo fondamentale materiali, stimoli e pretesti educativi grazie ai quali, bambine e bambini possano fare esperienza attiva di apprendimento. Un'accurata realizzazione e predisposizione di strumenti e esperienze potenziali permette ai discenti di approfondire contenuti e svolgere attività nel

rispetto di tempi di apprendimento ed interessi specifici, fare esperienza di libera scelta e di autodeterminazione, in un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e la promozione di competenze relazionali (Nigris, Teruggi & Zuccoli, 2016). L'ambiente di apprendimento diventa così uno spazio di azione progettato consapevolmente dal docente, in cui organizzare attività diversificate (sia libere sia strutturate), in grado di catturare l'interesse e di accompagnare il processo di crescita di bambini e bambine.

Affinché l'ambiente si faccia realmente un alleato attivo della mediazione didattica, è necessario che il docente riponga sincera e profonda fiducia nelle potenzialità del bambino, che sarà invitato ad assumere un ruolo attivo nella relazione con l'ambiente stesso e con materiali e strumenti in esso predisposti. Diventerà fondamentale che l'adulto si dedichi regolarmente all'osservazione del gruppo, per comprendere su quali interessi orientare la predisposizione dei materiali, come garantire una buona accessibilità e una chiarezza organizzativa, fondamentale nella promozione di competenze connesse alla libera scelta e alla capacità di autodeterminazione del proprio percorso. Sarà compito del docente assicurarsi che l'ambiente risulti, non solo chiaro nella sua organizzazione e adeguato nella scelta degli stimoli, ma anche armonico, curato nei dettagli, attento ad offrire opportunità indirette di educazione, attraverso, ad esempio, l'osservazione di piante e fiori o immagini e la constatazione della fascinazione che ne deriva.

Le discussioni con gli insegnanti coinvolti hanno condotto il gruppo a riflettere su alcuni elementi che dovrebbero sempre caratterizzare un ambiente organizzato, al di là che sia pensato per centri di interesse (come sostanzialmente erano organizzate tutte le scuole dell'infanzia del circolo ad inizio percorso) o per aule funzionali (come alcune realtà stanno sperimentando, aprendo le porte della sezione e ragionando su come implementare aree tematiche diffuse nell'intera scuola). Se all'ambiente viene riconosciuto un vero e proprio ruolo educativo, allora deve essere pensato affinché il bambino vi si muova con sicurezza, non incontri ostacoli materiali ma nemmeno concettuali, comprendendo a pieno la logica della predisposizione dei materiali e, in autonomia, quali sono gli spazi di lavoro più adatti, come riordinare e come interagire adeguatamente con compagni e docenti. Un ambiente organizzato sulla base delle esigenze dei bambini tra i tre e i sei anni può portare tracce di più codici, mostrando immagini e simboli ma anche lettere e numeri, per accendere curiosità e promuovere percorsi di apprendimenti indiretti e differenziati; può essere pensato per educare alla cura di piante e piccoli animali, per accompagnare alla scoperta della bellezza e dell'ordine, che non sono elementi importanti in quanto tali, ma divengono fondamentali per sostenere il processo cognitivo di ciascuno, in un'ottica di promozione di libera scelta e autodeterminazione.

4.3. Gli indicatori per l'autoriflessione

Gli indicatori di autoverifica sulla qualità educativa degli spazi dei servizi per bambini dagli zero ai sei anni di Anna Bondioli e Donatella Savio (2018) sono stati adattati ai fini della ricerca⁴ e proposti attraverso la predisposizione di un modulo Google, in cui ogni indicatore era formulato sotto forma di domanda o affermazione, a cui era possibile rispondere attraverso una scala Likert a 5 modalità. Le risposte sono state raccolte anonimamente e prevedevano una compilazione individuale. L'intento è stato quello di realizzare una "fotografia" degli ambienti di apprendimento secondo la percezione dei docenti, per mettere a fuoco gli elementi maggiormente problematici, verso i quali far convergere le finalità della ricerca stessa.

Gli indicatori (Bondioli & Savio, 2018, pp. 150-158), condivisi con i docenti coinvolti, prendono in esame elementi fondamentali dell'organizzazione dell'ambiente educativo quali: l'idea di progettazione condivisa, la destinazione d'uso, la fruibilità degli spazi extrasezione, l'articolazione interna dell'aula,

⁴ Indicatori adattati da Caprara, B. & Macchia, V. (2022) ai fini della ricerca.

la personalizzazione degli spazi e la loro valenza sociale, la promozione dell'autonomia e della corporeità attraverso l'organizzazione dello spazio, le caratteristiche estetiche, l'uso educativo dell'esterno, l'attenzione agli spazi per adulti.

L'indagine è stata condotta su un campione di 132 insegnanti su un totale di 175, appartenenti al medesimo circolo didattico. I dati emersi della riflessione a partire dagli indicatori sono stati utilizzati per accendere discussioni e confronti all'interno delle singole scuole, soprattutto sulla base di percezioni discordanti tra i docenti di una stessa struttura, circa l'organizzazione degli spazi e delle loro funzioni. Come suggerito da Bondioli e Savio (2018), gli indicatori si prestano ad un'analisi qualitativa e consentono di rilevare i punti di forza, di debolezza di ciascuno istituto e allo stesso tempo di far emergere le percezioni discordanti, all'interno del gruppo, sulle quali avviare successive discussioni e confronti. In questo senso, quindi, l'esame della distribuzione di frequenze osservate per le diverse modalità di ogni item è in grado di restituire agli insegnanti di ciascuna scuola, una rappresentazione completa dei dati relativi ad ogni indicatore riguardante le caratteristiche degli ambienti educativi e di evidenziare quelli rispetto ai quali si è rilevata una maggiore variabilità. Anche per mezzo di rappresentazioni grafiche di immediata leggibilità quali istogrammi e aerogrammi, i ricercatori hanno evidenziato gli indicatori rispetto ai quali i rispondenti hanno dichiarato un minor grado di soddisfazione o una ridotta percezione di efficacia, ed è stato inoltre possibile mettere a fuoco le discrepanze più accentuate (ovvero un minore grado di accordo), all'interno di una medesima istituzione scolastica, rispetto alla percezione e valutazione di alcuni spazi specifici e delle loro funzioni d'uso.

Complessivamente le riflessioni hanno evidenziato un buon livello di soddisfazione relativamente alla progettazione intenzionale degli spazi e delle loro funzioni educative. Si è rilevato, invece, un certo grado di insoddisfazione sull'organizzazione degli spazi esterni alla sezione, quelli di passaggio e di collegamento, che non risultano appagare a pieno i docenti. Particolarmente interessante è stato constatare come il 24% dei rispondenti, dichiara l'assenza di spazi dedicati agli adulti e, ancora più allarmante, è stato accertare come il 52% dei docenti dichiara che non esistono spazi nei quali i bambini possano ritirarsi per un momento di solitudine e silenzio. Su questi e su altri elementi emersi, sono state avviate riflessioni e confronti all'interno delle singole strutture, coordinate dalle coordinatrici e dalla direttrice di circolo.

5. Conclusione

Il primo anno di lavoro è stato caratterizzato da importanti momenti finalizzati ad una conoscenza reciproca: in un primo momento le ricercatrici hanno ritenuto fondamentale condividere i propri riferimenti teorici ed esplicitare alcuni principi pedagogici di base, legati all'idea di infanzia, di inclusione, di libertà e di autodeterminazione; in un momento successivo e soprattutto attraverso le visite alle scuole, agli insegnanti è stato chiesto di esplicitare le proprie scelte operative, i propri riferimenti pedagogico-didattici, e di mettere a fuoco le problematiche emergenziali sulle quali ritenevano opportuno un confronto e una sorta di supervisione da parte del gruppo di lavoro.

Ciò che ha maggiormente affascinato le ricercatrici è stato certamente constatare il desiderio di condivisione, di confronto e scambio manifestato dai docenti. Con livelli diversificati di predisposizione al cambiamento, come è naturale che sia, gli insegnanti si sono dimostrati profondamente desiderosi di confrontarsi su scelte operative, come la predisposizione dei materiali, l'organizzazione degli ambienti e le opportunità di allestimento del giardino. Le visite del gruppo di ricerca alle scuole hanno facilitato la relazione positiva tra i partecipanti al percorso di ricerca, nonché l'individuazione delle problematiche percepite come maggiormente urgenti e la definizione condivisa e ragionata di un modus operandi da agire collegialmente, in particolare nelle situazioni educative

caratterizzate da forti tensioni, legate, ad esempio, alla gestione di situazioni-problema e di specifiche disabilità.

Gli indicatori hanno fatto emergere alcune discrepanze all'interno delle singole istituzioni, dovute a diverse percezioni dei docenti rispetto all'efficacia delle proprie scelte operative e ha certamente offerto la possibilità di riflettere, di aprire un confronto su scelte e decisioni, di dedicare un tempo specifico per pensare e ripensare le proprie scelte educative nonché la propria identità professionale. Lo spazio della ricerca ha favorito la costruzione di momenti esplicitamente dedicati al confronto, alla discussione, alla esplicitazione delle proprie scelte ed è a partire da questo presupposto che verranno avviati i lavori che caratterizzeranno questo secondo anno di lavoro, durante il quale le ricercatrici ipotizzano un affiancamento di brevi percorsi di formazione, sulla base dei bisogni formativi percepiti dai docenti, e di visite alle scuole, durante le quali analizzare, sempre più in dettaglio, scelte operative e strategie didattiche efficaci.

L'auspicio è certamente quello di costruire un gruppo di lavoro che consideri la discussione e il confronto reciproco come strumenti imprescindibili per ripensare l'impostazione pedagogica delle realtà scolastiche del territorio, dove le esigenze specifiche (come il plurilinguismo, il potenziamento della relazione con la natura circostante...) possano essere messe in relazione alle linee pedagogiche più attuali e fondate sugli esiti della ricerca educativa.

Bibliografia

- Amatori, G. & Maggiolini, S.** (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie e servizi*. Milano – Torino: Pearson.
- Amatori, G. Maggiolini, S. & Macchia, V.** (2022). *Pensare IN grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bondioli, A., & Savio, S.** (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Booth, A. & Ainscow, M.** (2014). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calidoni, P. & Serreli, S.** (2017). *Città e formazione: Esperienze fra urbanistica e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A.** (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Caprara, B.** (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M.** (2020). *Ambienti di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Demo, H., Cappello, S., & Macchia, V.** (2022). *Didattica e inclusione scolastica. Emergenze educative-Inklusion im Bildungsbereich. Neue Horizonte*. Bolzano: PuPress.
- Dewey J.** (1984). *Experience and Education* (1938). In Id. *The Later Works, 1925-1953*, vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Eurydice, Horváth A., Sigalas E., Krémó A.** (2020). *Equity in school education in Europe: structures, policies and student performance*. Eurydice, Publications Office, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/equity-school-education-europe> (visionato il 01.02.23)
- Felisatti, E. & Mazzucco, C.** (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, H.** (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alla virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Guerra, M. & Bartolino, F.** (2020). *Contesti intelligenti*. Reggio Emilia: Junior.

- Ianes, D. & Macchia, V.** (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi*. Trento: Erickson.
- Macchia, V. & Caprara, B.** (2021). L'emergenza Covid-19 e la necessità di ripensare l'ambiente di apprendimento, a casa come a scuola. *Formazione & Insegnamento*, 19(1).
- Mariani, A.** (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Montessori, M.** (2000). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (ediz. originale in lingua inglese 1948; prima ediz. italiana Garzanti 1950).
- Mortari, L.** (2011). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Motiejunaite, A.** (2021). Access and quality of early childhood education and care in Europe: an overview of policies and current situation. *IUL Research*, 2(4), pp.61-75.
- Mottana P., & Campagnoli G.,** *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Nigris, E., Teruggi, A., & Zuccoli, F.** (2016). *Didattica generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Nigris, E.** (2018). *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica*. In Asquini G. (a cura di) (2018). *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- OECD** (2020). *Back to the future of Education. Four OECD Scenarios for the Future of Schooling*. Paris: OECD Publishing.
- OECD** (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en> (visionato il 01.02.23)
- Ribolzi L.** (2002). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: Carocci.
- Sannipoli, M.** (2020). La dimensione inclusiva dei servizi per la prima infanzia: progettazione ritrovate, pratiche inedite, posture complesse. *Quaderni di intercultura*, XII, pp.156-168.
- Sannipoli, M.** (2021). I servizi per la prima infanzia come contesti inclusivi: visioni e possibilità. *IUL Research*, 2,(4), pp. 208-224.
- Sannipoli, M.** (2022). *Fin dall' infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schratz, M., & Steiner Loffler, U.** (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C.** (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Stornaiuolo, R.** (2021). *L'orizzonte di senso del sistema integrato zero-sei": una sfida educativa e sociale*. *IUL research*, 2, 4, pp.195 – 204.
- UNESCO** (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (visionato il 01.02.23)
- Weyland, B.** (2022). *Eden. Educare (ne)gli spazi con le piante*. Milano: Corraini.
- Weyland, B. & Falanga M.** (2023). *Didattica della scuola. Spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini Scientifica.