

LA SCUOLA DELL' ESPERIENZA

Orientamenti per la didattica nella scuola dell'infanzia

Pubblicato in “Infanzia”, n. 5/2005

*Enrico Bottero**

Oggi ci si occupa molto di più che in passato della dimensione organizzativa dell'insegnamento: la programmazione, la valutazione, ecc., insomma la predisposizione delle condizioni perché la didattica possa svolgersi. Alla dimensione organizzativa appartengono anche i vincoli di sistema, che sono regolati dalle politiche educative. Con questa svolta abbiamo registrato certamente un guadagno. E' stata infatti resa finalmente esplicita la dimensione macro dell'atto didattico. Senza questa presa di coscienza l'insegnare sarebbe infatti un'azione meno consapevole, condizionata, come era in passato, da fattori che controllava qualcun altro magari attraverso le vuote e spesso incomprensibili formule del diritto amministrativo lasciando alla didattica e agli educatori una libertà controllata. La stagione della programmazione ha superato tutto questo e l'avvento dell'autonomia scolastica ha fatto il resto. Anche la singola scuola e i gruppi docenti devono oggi farsi carico della programmazione, con margini di libertà locale sempre più ampi anche se con controlli finali sempre più puntuali e invasivi (monitoraggi, valutazioni degli apprendimenti, ecc.).

Anche la didattica, compresa quella per la scuola dell'infanzia, si è naturalmente adeguata. Oggi i temi più discussi sono il curricolo, i modelli organizzativi, la valutazione, ecc. Ma come sempre il guadagno ha comportato anche una perdita, la perdita di attenzione nei confronti dell'atto didattico vero e proprio, del come insegnare e perché. Se, infatti, le condizioni organizzative sono importanti non va dimenticato che ciò che ciò che è più importante è l'azione educativa e didattica

che si svolge nella relazione tra insegnante e bambini. Ritorniamo così al problema del *metodo*, non un metodo rigido da applicare in modo sequenziale ma comunque un chiaro orientamento che renda consapevole l'azione didattica, nei suoi obiettivi e nelle tecniche di insegnamento. Senza un metodo che definisca la coerenza tra fini e mezzi dell'azione didattica si cade nell'improvvisazione e nella superficialità e viene meno la stessa idea di una programmazione efficace.

A quale a metodo affidarsi nella scuola dell'infanzia? La psicologia cognitiva, fedele al suo mentalismo (secondo cui ciò che conta, perlomeno a livello di principio, è soprattutto la mente computazionale, più che il corpo e la mente esperienziale) si è concentrata su metodi orientati allo sviluppo di *competenze* (ciò che si sa fare sulla base di un sapere, quindi di un'attività astrattiva precedente). Di qui una serie di didattiche centrate sullo sviluppo di abilità intellettuali, dalle abilità di base (lettura, scrittura, calcolo) alle abilità di studio. Tutto ciò, se riferito alla scuola dell'infanzia, non può che far nascere qualche dubbio, perlomeno sulle omissioni. Il bambino svolge infatti la sua crescita all'interno di una dimensione prevalentemente esperienziale, a partire dalla quale e grazie alla quale si svilupperà in seguito il pensiero logico - operatorio. Un'attenzione sbilanciata sul bambino logico – cognitivo è strabica e può indurre negli insegnanti l'idea, sbagliata, che didattica si identifichi con il promuovere attività logico – operatorie. Il resto sarebbe propedeutica, gioco, insomma attività necessaria ma cognitivamente inferiore, relegata in una scuola che sembrerebbe così meritarsi la sua storica minorità. A meno che essa, fedele ai nuovi dogmi, non si adegui ad imporre al bambino attività cognitive “superiori”. In questo modo la classica separazione tra gioco e lavoro (il primo visto come un'attività fine a se stessa e il secondo come un'attività finalizzata al prodotto o al risultato), dopo essere stata messa in discussione dalla scuola attiva, rischia di prendere la sua rivincita. Il tutto sotto lo sguardo compiacente di una tollerante psicologia mentalista e funzionalista che detta le sue prescrizioni alla didattica.

Al fine di organizzare un consapevole metodo di insegnamento è dunque necessario riprendere il tema dell'*esperienza*, ovvero di tutto ciò che precede e accompagna l'attività logico – razionale. Quindi sarà

necessario vedere che tipo di didattica dell'esperienza si può costruire, anche alla luce delle migliori esperienze del passato. In questo contributo mi limiterò al primo punto, con qualche inevitabile cenno alle ricadute didattiche. In un prossimo contributo entrerò più in specifico nelle didattiche.

Che cosa si può intendere con “esperienza”? Possiamo pensare a tre accezioni:

1. esperienza senso percettiva
2. esperienza simbolica
3. esperienza pratico – operativa

1. Esperienza senso – percettiva

E’ noto che le strutture senso – motorie e percettive costituiscono la fonte delle ulteriori operazioni di pensiero (Piaget, 1970, 33). Tutti gli apprendimenti fondamentali nascono infatti dall’attività percettivo – motoria. Dal punto di vista delle configurazioni percettive il bambino fino a sei anni è caratterizzato da ciò che è stato definito *sincretismo* (Claparede) o *globalismo* (Decroly). Ciò significa che in una figurazione complessa il bambino non percepisce che l’impressione d’insieme. Non c’è analisi delle parti né sintesi delle loro relazioni. Solo dopo i sei anni il *sincretismo* tende a indebolirsi. I movimenti oculari sono meglio diretti e si costituiscono le prime operazioni logico – matematiche (Piaget, 1970, 43). Il sincretismo viene gradualmente sostituito dalla più matura capacità analitica e sintetica: “Le attività percettive si sviluppano con l’età fino a potersi piegare alle direttive che suggerisce loro l’intelligenza nei suoi progressi operativi” (Piaget, 1970, 44–45).

Nell’indefinitezza del sincretismo il bambino percepisce per contrasti. Non le specifiche sfumature di un evento (visivo, uditivo, ecc.) ma la semplice presenza \ assenza: della madre, della luce, del suono, degli oggetti. Nel ritmo dell’andare e venire, della presenza \ assenza si struttura la prima esperienza del mondo esterno. Un’percezione è spontaneamente privilegiata quando si trova in opposizione con una percezione dello stesso ordine¹. Ecco allora i contrasti, che possono essere assoluti o relativi. I contrasti relativi si caratterizzano per la

diversa intensità degli stimoli a partire dal momento in cui essi esistono. Ad esempio: forte \ debole, grande \ piccolo, acuto \ grave, alto \ basso, grosso, piccolo, pesante \ leggero, caldo \ freddo, chiaro scuro, veloce\ lento, davanti \ dietro, sopra \ sotto, ecc. I contrasti relativi caratterizzano anche la dimensione emotiva e morale, con tutto ciò che ne segue per quello che è stato definito il *manicheismo infantile*: buono \ cattivo, giusto \ ingiusto, gioia \ tristezza, ecc.

Sono contrasti assoluti quelli che nascono invece dall'opposizione fra la presenza e l'assenza totale di stimolazioni: immobilità \ movimento, pieno \ vuoto, suono \ silenzio, presenza della mamma \ assenza della mamma, ecc. I contrasti sono nozioni primarie che si possono associare tra di loro in molte combinazioni. Le associazioni principali sono del tutto spontanee. In questo caso ciascuno dei contrasti richiama naturalmente l'altro. Ecco alcuni esempi:

suono \ movimento, forte \ grande, debole \ piccolo, acuto \ alto, grave \ basso, grosso \ pesante, piccolo \ leggero, secco \ caldo, bagnato \ freddo, ecc. Ci sono anche associazioni che ci provengono dalle convenzioni sociali, più relative alla cultura di appartenenza ma non per questo meno importanti, come sinistra \ prima, destra \ dopo. Ciò che è a sinistra si legge prima di ciò che è a destra, come nella scrittura delle parole, dei numeri, nell'orologio. Perché le associazioni sono importanti? Perché la percezione non ha luogo per stimoli separati ma concatenati tra loro. La percezione è cioè *sinestesica*. Oggi ce lo conferma la neurofisiologia (i sistemi cerebro – spinale, simpatico e ormonale sono tra loro collegati), ce lo diceva già la fenomenologia, che parlava (e parla tuttora) non di sensi diversi ma di *corpo proprio*. Il *corpo proprio* è il corpo come viene vissuto nella sua globalità dal soggetto. Esso è il punto di partenza unitario da cui ciascuno di noi osserva il mondo. La percezione naturale è dunque multisensoriale perché l'esperienza di un registro si riversa spontaneamente su tutti gli altri. Come vedremo, questo fenomeno ha una grande importanza didattica. In primo luogo, perché, grazie ai fenomeni associativi, la percezione dei singoli contrasti si consolida molto meglio. Solo per fare qualche esempio, le associazioni suono \ movimento, silenzio \ immobilità sono utili a consolidare la percezione dei contrasti originari, ovvero la distinzione suono \ silenzio e quella movimento \ immobilità. Le associazioni prima \ destra, dopo \ sinistra, praticate prima di tutto attraverso il movimento e con il disegno, preparano ciò

che sarà poi il naturale orientamento della lettoscrittura o della lettura dell'orologio.

Se i contrasti sono articolati in sequenze (di oggetti, di suoni, di immagini, di parole, ecc.) abbiamo una *struttura*. Le strutture mettono insieme contrasti diversi e li combinano in diversi modi. Ci sono strutture motorie, grafiche, sonore, linguistiche, ecc. Il linguaggio verbale, ad esempio, è una struttura temporale composta di sequenze temporali di fonemi (le parole) e di strutture sintattiche (le frasi). La struttura ha per il soggetto un'esistenza propria, anche indipendentemente dalla parti. Se i raggruppamenti strutturali presentano una loro regolarità di successione abbiamo anche un *ritmo*. Il ritmo è dunque una struttura regolare (anche qui motoria, grafica, sonora, ecc.).

Le strutture possono avere o non avere una forma logica, ordinata. Esempi di strutture ordinate sono la musica di Bach (il contrappunto) e di Schonberg (la serie dodecafonica) o l'arte astratta di Mondrian e di Malevic, scandite da regolari linee geometriche. Ci sono tuttavia altrettanti esempi di strutture governate dall'accumulazione caotica, disordinata. Il disordine qui è solo apparente, in quanto risponde anch'esso a una struttura (quella, appunto, dell'accumulazione caotica). È il caso della musica di John Cage (secondo il quale la casualità sarebbe addirittura una regola compositiva) o dell'arte dei dadaisti e dell'*action painting* (Pollock, Jackson).

Le strutture possono esser colte direttamente e immediatamente attraverso il cosiddetto effetto di o *fusione*. Con un solo sguardo si coglie l'intero percettivo, la totalità (una persona, un ambiente, un quadro, una musica, ecc.). I procedimenti intuitivi di cogimento dell'intero percettivo sono stati studiati dalla fenomenologia (Husserl) e dalla psicologia della forma. Anch'essi rispondono a certe regolarità su cui qui non possiamo soffermarci (per approfondimenti cfr. Bottero, 2003, 200 – 205). Il bambino non è ancora in grado di analizzare le strutture né è consapevole della loro forma. L'effetto di fusione non è pertanto da confondere con il *sincretismo* infantile di cui s'è già detto. Egli è però in grado di percepirlle e riprodurle spontaneamente, anche nel caso di forme molto complesse. Ad esempio, è bene ricordare che tra i bambini e la musica contemporanea, poco ascoltabile per un orecchio tonale, c'è un rapporto molto più stretto di quanto potrebbe apparire a prima vista. La

loro naturale attenzione alle macrostrutture li predispone positivamente all'ascolto. Queste forme di apprendimento spontaneo sono molto importanti. Solo per fare un esempio, l'apprendimento delle strutture della lingua consolida la padronanza del linguaggio verbale e prepara all'apprendimento di quello scritto in cui la struttura non è più solo temporale ma anche spaziale. Nella scuola dell'infanzia l'apprendimento spontaneo delle strutture ha luogo soprattutto attraverso i canali visivo e uditivo. La simbologia scritta andrebbe introdotta gradualmente utilizzando forme semplici, all'inizio puramente imitative e comunque prive del carattere astratto e analitico tipico dell'alfabeto occidentale. Il materiale strutturato che rappresenta forme e colori diversi è stato introdotto molto presto nella storia della scuola dell'infanzia anche se spesso il suo utilizzo è stato deformato da un'applicazione meccanica e ripetitiva².

2. *Esperienza simbolica*

Naturalmente sarebbe molto limitativo considerare esperienza solo quella senso – percettiva. Se è vero, infatti, che sviluppo cognitivo, affettivo e sociale sono indissociabili (Piaget, 1970, 103) *esperienza* si deve intendere in molti modi. Un aspetto molto importante è l'*esperienza simbolica*. Ad una certa età (in genere, nel secondo anno) il bambino passa dai semplici meccanismi imitativi alla funzione di rappresentazione. Dall'imitazione differita (imitazione di un modello in sua assenza) si passa gradualmente alla vera e propria rappresentazione che si manifesta nel gioco simbolico, nel disegno, nel linguaggio.

Il gioco simbolico (che ha il suo massimo sviluppo tra i 2\3 e i 5\6 anni) è un mascheramento della realtà (*in lusio*) attraverso cui il bambino inizia a far i conti con essa, ad elaborarla, sia pur in modo indiretto, distanziato. La trasfigurazione narrativa abitua con gradualità a quella duttilità relazionale che servirà al bambino più grande a comprendersi e riconoscersi con gli altri e attraverso gli altri. Scrive Jean Piaget: “Il gioco simbolico non è soltanto assimilazione del reale all’io, come il gioco in generale, ma assimilazione assicurata da un linguaggio simbolico costruito dall’io... Nel gioco simbolico

quest'assimilazione sistematica si traduce dunque con un'utilizzazione particolare della funzione semiotica, consistente nel costruire simboli a volontà, per esprimere tutto ciò che, nell'esperienza vissuta, non potrebbe essere formulato e assimilato per mezzo del solo linguaggio” (Piaget, 1970, 57, 59). Nel gioco simbolico lo stupore e la meraviglia infantile

per le cose e il mondo vengono riconosciuti e trovano il loro giusto contenitore per crescere. Lo stupore, vera anima di ogni interesse conoscitivo, viene incanalato, guidato senza essere represso o negato. Il gioco simbolico si esprime in modo particolare nella narrazione, nella storia, che non a caso assumono una funzione fondamentale nel *setting* didattico della scuola dell'infanzia. Il buon educatore è colui che sa far venir fuori le narrazioni e sa narrare a sua volta attraverso l'esercizio del suo sguardo entropatico.

Le altre forme della funzione simbolica sono il disegno e il linguaggio. Il bambino in età di scuola dell'infanzia, come è noto, ignora la prospettiva e le relazioni metriche ma tiene conto dei nessi topologici, che nascono dall'esperienza dei contrasti (vicino \ lontano, dentro \ fuori, ecc.). Il disegno è in relazione alle immagini mentali, attraverso cui il bambino rappresenta la sua esperienza passata e le sue prime relazioni con il mondo. Il disegno è simbolo e non segno proprio per la sua somiglianza con gli oggetti simbolizzati (Piaget, 1970, 60 - 73).

Anche il linguaggio è un modo per tradurre i propri vissuti e le proprie immagini mentali, ma qui abbiamo a che fare con veri e propri segni. Il passaggio di avvicinamento all'astrazione è evidente. Con il linguaggio ci avviciniamo alle fonti della logica. Dal punto di vista pedagogico – didattico è poco importante stabilire se sia lo sviluppo cognitivo a strutturare il linguaggio (come sostiene Piaget) o se invece il linguaggio sia un mondo a sé che si identifica con il regno del pensiero condizionandolo (come sostengono i logicisti e gli ermeneutici, da Frege ad Heidegger). Ciò che conta per un educatore è:

- a) essere consapevole dell'importanza del rapporto tra linguaggio e pensiero;
- b) essere consapevole che il linguaggio non è solo struttura ma anche e soprattutto deposito di senso.

Attraverso il linguaggio diciamo a qualcuno qualcosa (l'interlocutore c'è sempre, anche quando si parla a se stessi). Il linguaggio è dunque un *medium* sequenziale ma anche il deposito dei nostri vissuti, è esperienza simbolica e di relazione. Far crescere l'esperienza del

linguaggio è quindi non solo far emergere strutture logiche ma prima di tutto far crescere i nostri vissuti (emotivi, affettivi, sociali). Per il bambino di scuola dell'infanzia andrà naturalmente privilegiato il linguaggio simbolico – narrativo perché il bisogno espressivo prevale su quello comunicativo³.

3. Esperienza pratico – operativa. Il lavoro come ricerca

Il termine “esperienza” può infine far riferimento all’atteggiamento pratico e sperimentale della mente umana. La mente è per natura progettuale, orientata al futuro. E’ una forza propulsiva il cui valore è determinato dall’oggetto verso cui si muove. Insomma, l’attività dell’uomo non è solo fine a se stessa, come nel caso del gioco, ma può essere anche orientata ad uno scopo preciso. Questo è ciò che Dewey chiama “lavoro”, da non confondere con la vera e propria esperienza professionale, che è solo una delle forme in cui il lavoro si esprime. Gioco e lavoro, infatti, secondo Dewey, non sono attività separate, una piacevole e fine a se stessa l’altra faticosa e orientata a un prodotto: “Ambedue possono esemplificare l’interesse per l’attività ‘per se stessa’; ma nel primo caso, l’attività in cui è posto l’interesse è più o meno casuale...; nel secondo, l’attività è arricchita dal fatto che essa conduce in qualche punto, assomma a qualcosa” (Dewey, 1961, 304). Come sappiamo, e Dewey lo fa rilevare esplicitamente, il rapporto tra gioco e lavoro ha specifiche implicazioni pratiche⁴. La posizione di netta distinzione tra i due concetti significa, ad esempio, frattura tra la scuola dell’infanzia, degradata a puro luogo d’asilo, e i successivi ordini di scuola, luoghi della fatica e dello studio. Assumere la posizione di Dewey significa invece riconoscere l’esistenza di un passaggio più sfumato tra gioco e lavoro. Gradualmente le attività dei bambini tendono a diventare più precise, fino a “concepire fini e conseguenze con una certa esattezza in modo da guidare le proprie azioni in base ad esse, e acquistare una certa abilità tecnica nel selezionare e adattare i mezzi per realizzare i fini. Se questi fattori non sono stati gradualmente introdotti nel precedente periodo del gioco, devono essere introdotti più tardi bruscamente e arbitrariamente, con manifesto danno tanto per il primo che per gli ulteriori stadi dello sviluppo” (Ivi, 305). Fin dalla scuola dell’infanzia, dunque, il gioco,

che mantiene il suo carattere libero e non utilitario, diventa sempre più *ricerca*, cioè attività orientata a qualche scopo. In questo modo l’immaginazione infantile non si esprime solo nella forma dell’evasione in un mondo fantastico ma come strumento per operare nella realtà, entrare in relazione con gli altri, svolgere attività di significato sociale. Non è un caso che la pedagogia moderna, in particolare quella di orientamento attivistico, abbia attribuito una particolare funzione educativa al lavoro inteso come progetto e ricerca. Solo per restare alla scuola dell’infanzia, basti citare Rosa Agazzi, che assegnava un ruolo per nulla secondario agli esercizi di vita pratica, dal giardinaggio ad ogni sorta di lavoro manuale (Agazzi, 1959). Alcune delle attività da lei suggerite hanno in qualche caso una funzione di mera acquisizione di abilità, ma non si deve sottovalutare l’importanza di partecipare all’esecuzione di un progetto pratico, con tutto ciò che significa in termini di pianificazione delle azioni (un esempio per tutti: la cura delle aiuole).

Ancor oggi si insiste sull’importanza della ricerca come principio metodologico fondamentale proprio a partire dalla scuola dell’infanzia (Bertolini, 1984, 84). La ricerca inizia con progetti pratici per poi orientarsi gradualmente verso progetti sempre più intellettuali.

Ho insistito su tutte e tre i significati di “esperienza” perché ritengo che una didattica che si orienti solo su una o due di esse sarebbe certamente monca. Lo sviluppo dei processi intellettivi attraverso l’attività percettivo - motoria può aver luogo solo in situazioni in cui il gioco, la narrazione, insomma la funzione simbolica, definiscono il contesto di riferimento. Il gioco è il condimento che dà il gusto ad un piatto nutriente ma di per sé poco appetibile se vissuto come mera esercitazione. Nello stesso tempo, se è vero che l’educazione è un’esperienza sociale e intersoggettiva, anche il gioco deve orientarsi sempre più verso il gruppo (per esempio, verso giochi di regole) e quindi verso i progetti, attività orientate a fini. E’ inutile dire che tutti questi aspetti dell’esperienza dovrebbero caratterizzare anche il modo d’essere dell’insegnante. Solo per riferirci al progetto, egli è colui che in virtù della sua esperienza sa valutare l’esperienza del bambino e capire in quale direzione può muoversi. Anche il suo agire è dunque un progetto, il progetto che dà il senso più vero a quell’attività che viene chiamata *programmazione*. Il termine “programmazione”, dopo la didattica per obiettivi, potrebbe far pensare a un percorso lineare e

predefinito. Per questo opto per il termine “progettazione” che porta con sé la soggettività e la problematicità del termine “progetto”.

* Dirigente scolastico comandato presso l'IRRE Piemonte. Insegna *Metodologia dell'educazione musicale* presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

NOTE

¹ Per questa disamina sui contrasti, le associazioni di contrasti, le strutture e i ritmi faccio riferimento alle opere di André Lapierre e Bernard Aucouturier (Lapierre, Aucouturier, 1978; Lapierre, Aucouturier, 1981).

² E’ ciò che è successo sia ai *donsi* di Froebel che al materiale strutturato ideato dalla Montessori. Entrambi, con grande acume, avevano intuito l’importanza della base senso – motoria dello sviluppo psichico. Tuttavia, ignorando la presenza di una funzione globalizzatrice e del sincretismo infantile, si concentrarono su un passaggio dal semplice al complesso di tipo prevalentemente analitico. Di qui il rischio di artificialismo e di meccanicismo.

³ Su linguaggio e pensiero rinvio a Bottero, 2003, 211 – 214.

⁴ Continuo a usare questo termine secondo la terminologia della scuola attiva, secondo cui esso tende a coprire quasi tutto il campo delle attività scolastiche. Se volessimo evitare equivoci con il significato più comune del termine “lavoro” potremmo anche chiamarla più semplicemente “attività orientata ad un fine”.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, R., (1959), *Guida per le educatrici dell’infanzia*, La Scuola, Brescia.
Bertolini, P., (1984), *L’infanzia e la sua scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
Bottero, E., (2003), *Il sapere didattico. Forme, genesi, direzioni*, Clueb, Bologna.
Dewey, J., (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
Piaget, J., Inhelder, B., (1970), *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino.
Lapierre, A., Aucouturier, B., (1978), *Associazioni di contrasti. Strutture e ritmi*, Sperling &Kupfer, Milano.
Lapierre, A., Aucouturier, B., (1981), *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling &Kupfer, Milano.

