

Grazia Romanazzi

Università di Macerata

**Identità in narrazione all'asilo nido. Leggere e narrare il reale
in prospettiva montessoriana**

1. Identità e complessità: la narrazione come scelta metodologica

“Velocità” e “cambiamento” sembrano essere le peculiari parole d'ordine dei tempi odierni, in cui tutto accade e muta forma in un batter di ciglia, conferendo agli eventi tratti di inconsistenza e inafferrabilità e lasciando l'uomo, che non ha il tempo di *cum-prendere*, frastornato dalla repentinità degli avvenimenti e disorientato dalla molteplicità delle scelte possibili.

L'educazione, in quanto processo in contesto, non è avulsa dalla complessità polimorfica contemporanea e ne diviene, piuttosto, espressione sintomatica ed eziologica al tempo stesso.

In una realtà esistenziale a tal punto rarefatta, degli equilibri estremamente delicati definiscono l'identità quale “soggettività alimentata dalla volontà di interagire con l'altro” (Biagioli, 2005, p. 133) in uno scambio dinamico e bidirezionale in cui la diversità viene accolta quale ricchezza, nella consapevolezza che l'identità di ciascuno, per il proprio interlocutore, è potenzialmente alterità.

Jerome Bruner (1992) puntualizza: “Se la concezione del Sé come entità razionale e strategica può in qualche modo avere pretese di universalità appellandosi all'universalità della ragione, l'universalità non è più così evidente quando viene chiamato in causa il narratore. Le storie possibili sono molte e diverse” (p. 111). Ne deriva che: “I Sé [...] possono essere rivelati solo in una transazione fra un narratore e un ascoltatore” (ivi, p. 120).

Ognuno costruisce ed esprime il proprio sé attraverso il linguaggio: strumento potentissimo che consente di conferire senso alla realtà e di coglierne il significato attribuitole dagli altri attori sociali (Bruner, 1992).

Oggi giorno, le tecniche riflessive e narrative declinano il processo educativo lungo il versante della conoscenza di sé, al fine di strutturare una personalità dotata di un senso di identità forte a tal punto da mettersi costantemente in discussione, riflettendo su se stesso, dubitando delle proprie certezze e aprendosi al confronto con le differenze (Biagioli, 2005, pp. 134-138).

Lo strumento narrativo, dunque, risulta efficace e immediato nell'intento di costruire significati condivisi. “Raccontare storie è tradizionalmente un'attività sociale, il che rende la narrativa particolarmente adatta alla creazione di contesti sociali. Questo è importante dal punto di vista dell'apprendimento” (Dettori e Morselli, 2007, p. 26), in quanto connota la narrazione quale fondamento

ontologico di un'accezione olistica della formazione-sviluppo (Pulvirenti, 2005).

Avvedute di tale intuizione, le scienze umane – e non solo – hanno ricalibrato le proprie indagini, ciascuna secondo la propria specifica postura scientifico-disciplinare, settandosi sull'orientamento narrativo.

Pedagogicamente, “Quello che l'insegnante può fare, allora, è creare e offrire agli alunni uno *spazio* narrativo e un *tempo* per la narrazione: [...] offrire l'esperienza della narrazione come strumento conoscitivo per il bambino, come mezzo di apprendimento ma anche relazionale con ciò che è altro da sé” (Bocci e Franceschelli, 2014, pp. 149-150).

In ragione di ciò, una ragguardevole considerazione va riservata al ruolo e alla *forma mentis* dell'“insegnante narrativo”: un “professionista dell'educazione” che sceglie di mettersi in gioco in prima persona, con la propria storia di vita e il proprio retaggio culturale. È un insegnante che riflette e problematizza incessantemente il proprio operato, attento al senso che il suo agire educativo riverbera sul sentire degli studenti e sulla loro percezione dell'esperienza educativa in essere. È un esperto del suo ambito disciplinare, pertanto sapiente conoscitore dei contenuti epistemologici e delle competenze pratiche relative agli strumenti, ai metodi e alle tecniche settoriali. Tuttavia, l'insegnante narrativamente orientato è ben consapevole che la sfida educativa e didattica trascende i programmi di studio e la disciplina istituzionale e si disputa, invece, in campo relazionale (Castiglioni, 2011).

Sostiene Luigina Mortari (2013) che l'arte di sollecitare domande, propria dello stile maieutico, dovrebbe tratteggiare il profilo di ogni buon educatore. L'allievo che abbia la fortuna di essere accompagnato alla scoperta delle proprie perplessità rispetto al mondo, di disseminare e, a seguito di un'analisi critica, di dissipare tutti i dubbi opportunamente posti in essere, viene “iniziato” a pensare.

Pensiero e linguaggio si richiamano e compenetrano vicendevolmente, afferma ancora Mortari (ivi, pp. 145-148): lungi dalle sterili chiacchiere di intrattenimento che ci riducono ad “essere-*tra*-altri”, il parlare autentico, che genera orizzonti simbolici e significati condivisi, si nutre di parole evocative della realtà, in cui ciascuno ha l'opportunità di “essere-*con-gli*-altri” e di sperimentarsi in qualità di co-costruttore di mondi possibili.

Alla luce delle considerazioni fin qui disquisite, emerge l'impellenza di *scegliere di essere narrativi*, testimoniando una decisione consapevole tanto sul piano personale quanto sul versante professionale, dove si concretizza nell'adozione di una didattica narrativa o, come preferisce declinarla Massimiliano Stramaglia (id., Rodrigues, 2018), *narr-attiva*, ovvero “dialogale, testimoniale, incarnata, capace davvero di *azione* contestuale” (p. 113). Una scelta metodologica che consente di arrivare all'altro partendo da sé e che offre

l'opportunità di cogliere viepiù il non detto, e finanche i silenzi, attraverso le modalità dell'ascolto attivo o, meglio, *narr-attivo*.

2. Leggere e narrare al nido

Lo sviluppo del linguaggio e l'approccio narrativo sotteso vanno, dunque, esortati tempestivamente, fin dai primi mille giorni di vita (La Rosa, 2019), quando l'infante, attraverso la narrazione, interiorizza la rassicurante impronta vocale materna. La madre, con il tono, il timbro, le vibrazioni della sua voce, funge da "contenitore" emotivo e protegge il bambino dal caos di voci e rumori esterni, circoscrivendo un confine affettivo-relazionale entro cui il figlio impara a orientarsi e coscientizza il proprio essere nel mondo (ivi, pp. 97-98).

Il linguaggio rappresenta il primo strumento di socializzazione biunivoca: attraverso di esso, il piccolo "viene socializzato", entrando a far parte della comunità in cui i segni e i significati linguistici appresi hanno un senso condiviso e compreso da tutti i suoi membri; d'altro canto, per mezzo del linguaggio, il discente può partecipare ai suddetti processi di significazione, esprimendo il proprio pensiero e la propria volontà (*ibidem*).

Leggere e narrare storie, fin dalla primissima infanzia, consente al bambino, per un verso, di ampliare le proprie conoscenze lessicali nonché di stimolare le capacità di comprensione, di sintesi e di ascolto, che, a loro volta, favoriscono il generale sviluppo cognitivo; per altro verso, in tal modo viene favorito e rinforzato il legame relazionale con l'adulto narratore, che, nel tempo sospeso della lettura di un libro o della narrazione di una fiaba, si approssima al piccolo ascoltatore fisicamente ed emotivamente (*ibidem*).

Si tratta di due strumenti diversi nelle modalità di attuazione, eppure convergenti nelle finalità: la lettura, pur nelle possibili variazioni di tono e registro, è vincolata ad un testo scritto, il cui vantaggio è una maggiore proprietà e ricchezza linguistica; tuttavia, se non sapientemente "dialogata", essa rischia di incorrere in un *deficit* di interazione tra il lettore e l'ascoltatore. La narrazione, invece, deriva e rimanda alla tradizione orale, pertanto a un'interpretazione personale della storia "in uno spazio performativo fluido e interattivo" (ivi, p. 96). Durante la narrazione, l'adulto mantiene costantemente il contatto visivo con gli auditori, il che facilita il coinvolgimento e l'immedesimazione degli stessi nelle vicende narrate. "In molti casi, il racconto sconta la sua maggiore accessibilità con un'evidente povertà linguistica, e la lettura la sua ricchezza linguistica con qualche incomprensione e caduta di attenzione" (Catarsi, 2001, p. 33).

La narrazione si emancipa, perciò, dall'ambito del mero accudimento o intrattenimento e si qualifica quale "profondissima e irrinunciabile azione di cura educativa" (La Rosa, 2019, p. 98), che offre al bambino la possibilità di

vivere “un’esperienza che sia nello stesso tempo estetica, emotiva, affettiva, culturale” (ivi, p. 100).

Enzo Catarsi (2011) puntualizzava la necessità di rendere piacevole il momento della lettura ad alta voce a partire dal contesto familiare per proseguire all’asilo nido, in un’ottica di “continuità educativa alla lettura” e in un’accezione olistica del processo educativo.

Catarsi (2011), infatti, avvalorava la tesi secondo cui la lettura offre l’opportunità di sviluppare nei bambini tanto la componente cognitiva, quanto quella emotiva e creativa.

Attraverso l’educazione all’ascolto, i bambini “allenano” e progressivamente dilatano la capacità e i tempi di concentrazione, acquisiscono il rispetto dei turni di parola in una conversazione, affinano l’attività di simbolizzazione e le competenze creative, imparano a fare domande per chiedere chiarimenti e approfondimenti, oltre ad acquisire un vocabolario specifico e articolato (Catarsi, 2011).

Per quanto concerne la componente emotiva, invece, “l’uso del libro consente di attivare situazioni emotivamente ‘calde’, in cui l’adulto può entrare in relazione molto stretta con un bambino o con un piccolo gruppo di bambini, che da tale esperienza traggono produttive rassicurazioni” (ivi, p. 31).

La componente creativa, dal canto suo, è stimolata e sviluppata attraverso l’impiego delle illustrazioni: “i libri di immagini [...] sono particolarmente adatti per educare i bambini alla ‘lettura’ autonoma” (ivi, p. 43), purché le immagini raffigurate siano

chiare e semplici da un punto di vista grafico, in quanto la chiarezza ed il carattere definito del segno sono garanzia di una migliore comprensione. Al contempo, occorre che le immagini siano realistiche, richiamando conoscenze pregresse dei bambini e contenute nella loro enciclopedia personale. Essenziale, infine, è che vi sia congruità tra testo scritto ed immagine (ivi, p. 45).

Il segno evidente dello sviluppo cognitivo del bambino si dà nella comprensione della trama di una storia a partire dalla capacità di cogliere la concatenazione spazio-temporale di un insieme di immagini.

Leggere un libro, narrare una storia o narrarsi sono attività che richiedono tempo: un tempo lento, fatto di esperienze vissute e raccontate, di ascolto, di silenzio, di confronto, di rilettura e considerazioni personali, di ozio, di rilassamento e finanche di divagazioni mentali e immaginifiche.

I “veri maestri” (Zavalloni, 2012, p. 15) sono quelli che amano insegnare e riescono a trasmettere ai discenti la passione per la conoscenza e il piacere di imparare. Sono maestri avveduti della povertà educativa e del potenziale ansiogeno del “tempo-freccia”, rispondente esclusivamente al principio del

“tutto e subito”, che accomuna adulti e bambini nella società dei consumi, dell’accelerazione, dell’efficientismo e della performatività. Nell’avvertire un senso di inadeguatezza e non rispondenza della velocità moderna alla dimensione umana delle persone, i suddetti maestri si pongono quali veri rivoluzionari che tentano di sovvertire i ritmi e le dinamiche vigenti; pionieri di vere e proprie “strategie didattiche di rallentamento”, quali la conversazione, ispirate a quella che Gianfranco Zavalloni (cfr. 2012, pp. 13-24) definisce la “pedagogia della lumaca”, per ripensare e ridefinire una scuola più lenta, non violenta, rispettosa dei tempi di apprendimento di ciascuno, ispirata alla ciclicità della natura e al “ritmo lento e misurato del bambino” (Scocchera, 2000, p. 4).

3. “Raccontare” la realtà: l’insegnamento di Maria Montessori

L’oralità riveste un ruolo centrale nel fare educazione attraverso la pedagogia montessoriana, in quanto presuppone un interlocutore con cui si instaura un reciproco scambio relazionale, deficitario nella comunicazione scritta e imprescindibile presupposto per qualsivoglia apprendimento: “la voce umana è il preziosissimo strumento della relazione interpersonale” (Mecocci, 2019, p. 72).

Maria Montessori (1999b) avallava il succitato nesso tra parola e pensiero, specificando che se il pensiero è radicato nell’esperienza e si sviluppa per mezzo della mano che esplora, il linguaggio consolida le conoscenze derivanti dalle esperienze sensoriali e dalle esplorazioni ambientali e agevola i processi logici di organizzazione e classificazione dei fenomeni. Il linguaggio risponde all’intrinseco bisogno di ordine del bambino “esploratore del mondo” e, contemporaneamente, consente di mettere ordine nella realtà da questi esperita.

Attraverso il linguaggio, i bambini interagiscono, discutono, negoziano tra loro, oltre che con gli adulti, per scegliere un gioco o un ruolo emulativo, tanto da indurre Montessori ad ergere sul linguaggio l’intero costrutto della vita sociale e della progressiva civilizzazione umana. “Il linguaggio, quindi, potrebbe esser chiamato l’espressione di una super-intelligenza. [...] È una creazione sopra-naturale prodotta da un’intelligenza cosciente collettiva” (Montessori, 1999b, p. 113).

Ne deriva che il linguaggio viene assorbito dall’ambiente nella sua totalità, per poi specificarsi nelle successive e sempre più articolate produzioni verbali particolari. La capacità e la ricchezza linguistica originano non già da un processo di apprendimento, quanto da un “fenomeno creativo” (Scocchera, 2002, p. 93), inconscio, naturale, spontaneo e con caratteri e manifestazioni temporali universali.

Le conversazioni, le narrazioni e le letture sono foriere, pertanto, di un importante “[materiale impressionistico] destinato non tanto a fornire

informazioni, quanto piuttosto suggestioni” (Mecocci, 2019, p. 14), che stimolano il pensiero, il ragionamento, lo scambio tra i bambini e innescano la scintilla della curiosità e dell’amore per il sapere, da ricercare autonomamente e incessantemente, attraverso un lavoro esplorativo e manipolativo della realtà sensibile.

La coscienza dell’uomo nasce come una sfera fiammeggiante di fantasia. [...] Il nostro compito quindi non è semplicemente di ottenere che il bambino capisca, e meno ancora di obbligarlo a ricordare, ma di colpire la sua immaginazione in modo da suscitare l’entusiasmo più acceso. Noi non vogliamo degli allievi compiacenti, ma appassionati (Montessori, 2007, p. 29).

Attraverso l’uso sapiente e ragionato delle parole, viene alimentata l’immaginazione del bambino, nell’accezione di una progressiva capacità di interiorizzazione, astrazione e figurazione della realtà. “Sarà utile qui ricorrere a qualche mito e a qualche favola, ma tali da simbolizzare le verità naturali, e non completamente fantastici” (ivi, p. 47), in quanto: “Una mente abituata a cercare il piacere solo in racconti fantastici, lentamente ma inevitabilmente, diventa pigra, incapace di occupazioni più nobili” (ivi, pp. 30-31).

Eppure è incumbente il rischio che una fervida immaginazione infantile, peraltro incoraggiata dagli adulti in quanto assimilata a intelligenza e creatività, rappresenti una fuga psichica delle energie vitali del bambino, che necessitano di esprimersi e concretarsi in movimento. Le energie psichiche, infatti, deviano dalla linea retta dello sviluppo naturale e spontaneo dell’infanzia e fuggono verso la fantasia, se impossibilitate ad incarnarsi in attività secondo la legge di natura. Ciò accade, per lo più, a causa dell’inopportuna intromissione o sostituzione dell’adulto che agisce per conto del bambino, illudendosi di aiutarlo; ignaro, invece, di arrecargli un danno, ogni qual volta non gli consente di compiere o terminare un lavoro. “Quell’intelligenza fuggevole ha cercato in principio, ma non ha trovato, ed ecco che ora sta vagando tra immagini e simboli” (Montessori, 1999a, p. 212).

Per scongiurare il rischio quanto mai attuale di allevare bambini in movimento incessante e disfunzionale, incostanti, con scarsa capacità di concentrazione, possessivi e litigiosi, o per “normalizzare” le energie psichiche del “bambino deviato”, piccolo “uomo spezzato” (ivi, p. 211), è bene rinnovare l’invito montessoriano ad offrire ai nostri figli e alunni un ambiente prospero di opportunità di concentrazione in un lavoro interessante perché rispondente ad una specifica esigenza di sviluppo.

Corredare le attività con un linguaggio consono, grammaticalmente e sintatticamente corretto, lessicalmente ricco e descrittivo della realtà, è nondimeno importante.

Non solo la fantasia può viaggiare attraverso lo spazio infinito, ma anche attraverso il tempo infinito. Noi possiamo risalire attraverso le epoche e avere la visione della terra così come era, con le creature che l'abitavano. [...] Offrendo [...] al bambino la storia dell'universo, noi gli diamo da ricostruire con la fantasia qualche cosa che è mille volte più stimolante e misterioso di qualsiasi fiaba (Montessori, 2007, pp. 28-30).

Pertanto, “narrare il vero” (Mecocci, 2019) partendo da se stessi, dall'ambiente circostante e dalla vita quotidiana, per poi raccontare della preistoria, delle origini del cosmo, dei fenomeni della natura e di ogni altro fatto attenga e trattenga le giovani menti desiderose di carpire i segreti più reconditi di ogni aspetto della conoscenza, costituisce una preziosa eredità della pedagogia scientifica di Maria Montessori, di cui è utile (ac)cogliere l'intramontabile attualità per (ri)orientare la rotta educativa delle generazioni future.

Riferimenti bibliografici

Biagioli R. (2005). Didattica della memoria e narrazione di sé. In: A. Portera, P. Dusi (Eds), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale* (pp. 132-138). Milano: FrancoAngeli.

Bocci F., Franceschelli F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (1), 145-163.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, (1990).

Castiglioni M.D. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In: C. Bargellini, S. Cantù (Eds), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). Milano: ISMU-Milano.

Catarsi E., a cura di (2001). *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Azzano San Paolo (BG): Junior.

Catarsi E., a cura di (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Junior.

Dettori G., Morselli F. (2007). Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa. *Italian Journal of Educational Technology*, 15 (3), 25-31.

La Rosa V. (2019). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione. Lavoro. Persona*, 29, 95-102.

Mecocci M. (2019). *NARRARE il VERO. Le FAVOLE COSMICHE nella pedagogia MONTESSORI*. Firenze: Terra Nuova.

Montessori M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, (1950).

Montessori M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, (1952).

Montessori M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti, (1948).

Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

Pulvirenti F. (2005). La narrazione: dimensione ontologica della formazione. *M@GM@ Reveu Internationale en Sciences Humaines et Sociales*, 3 (3).

Scocchera A., a cura di (2000). Maria Montessori. Quel ritmo lento e misurato del bambino. *Vita dell'infanzia*, 5, 4-6.

Scocchera A., a cura di (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Stramaglia M., Rodrigues M. B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior.

Zavalloni G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI.