

mama

Mondo Montessori

OTTOBRE 2015 • NUMERO 3 • FONDAZIONEMONTESSORI.IT



MOMO Mondo Montessori è una
rivista pedagogica quadrimestrale
edita da Fondazione Montessori Italia.

rivista@fondazionemontessori.it
www.fondazionemontessori.it



Direttore del Comitato Scientifico *Furio Pesci*

Direttore responsabile *Marco Cassisa*

Direttore editoriale *Martine Gilsoul*

Progetto grafico *Elisa Zambelli*

© 2015 *Fondazione Montessori Italia* Tutti i diritti di riproduzione sono riservati.



momo Copyright © 2011 Gesine Todt, with reserved Font Names *Leckerli* and *Leckerli One*.
mondo montessori Copyright © 2010 Riccardo Olocco, with reserved Font names *Parmigiano*.

EDITORIALE

Ruggero Poi

Il dibattito sulla scuola e sull'educazione sta vivendo in questi ultimi anni un sensibile allargamento in tutte le fasce sociali della popolazione. Dai genitori ai nonni, dai dirigenti alle maestre cresce l'esigenza di un cambiamento rispetto alla tradizionale scolarizzazione.

Si pensi all'aumento dell'offerta di *home schooling*, le scuole parentali che scelgono vie alternative alle istituzioni, oppure si legga il caso definitivo di André Stern che, nell'ultimo libro "Non sono mai andato a scuola", racconta la sua storia di bimbo, ragazzo e poi adulto cresciuto fuori dall'istituzione, senza mai frequentare l'aula e i banchi.

Gli esempi di alternative, di esperienze (radicate o estemporanee) aumentano di giorno in giorno e basta solo volerle approfondire. C'è in Italia come in Europa una ricerca, a volte anche ansiosa, di risposte. Un fatto che inquadra bene lo stato precario di una società in trasformazione sempre più rapida.

Eric Dodds nel 1954 pubblicava un testo dal titolo "Pagani e Cristiani in un'epoca di angoscia" in cui analizzava il III secolo d.C. sotto la lente di un sentimento preciso: l'ansia strisciante tra la popolazione messa di fronte all'incertezza economica, religiosa e sociale. Un'ansia che traspare nell'arte e nelle testimonianze storiche del tempo, come mostrano i busti scolpiti e le rughe espressive della preoccupazione sulla loro fronte. Non è un caso che i musei Capitolini abbiano dedicato da poco una mostra all'argomento.

Oggi queste rughe segnano le famiglie, quotidianamente alle prese con la lettura di un futuro complesso, che si indirizza nelle scelte educative di figli e nipoti.

La scuola è in crisi e molti insegnanti cercano nuovi modelli a cui riferirsi, percependo inefficaci quelli spesi fino ad ora. È in crisi perché i genitori oggi si aspettano una realtà attrezzata per le sfide del presente e del futuro, e perché il mondo del lavoro cambia continuamente.

In sostanza la scuola è in crisi perché non risponde più alle richieste delle sue comunità, e fatica a rispondere agli interrogativi che vengono da un presente molto distante dai dettami scolastici.

Il ruolo aggregatore e di possibilità civica che la scuola ha offerto in passato si è via via perso e una nuova pratica democratica educativa va ricercata, a partire anche dagli insegnamenti validi di Maria Montessori.

Il compito di chi fa ricerca educativa deve essere quello di frequentare di più le aule e gli spazi educativi contribuendo con indicazione pragmatiche alla realizzazione del pensiero ideale. Bisogna uscire dai tracciati, battere sentieri meno frequentati, dove il silenzio e l'"ombra" permettono di far fermentare pensieri e gesti profondi.

L'invito sia quello di andare fuori tema, di programmare il cambiamento e osservarne gli sviluppi, di osare con umiltà, di portare l'attenzione in periferia, dove le grandi trasformazioni hanno il tempo necessario per divenire esempi.

A. Stern, *Non sono mai andato a scuola*, *Nutrienti*, Roma 2014

E. R. Dodds, *Pagani e cristiani in un'epoca di angoscia. Aspetti dell'esperienza religiosa da Marco Aurelio a Costantino*, Ed. *La Nuova Italia*, Venezia 1954

EDITORIALE	3
Ruggero Poi	
DIZIONARIO MONTESSORI	5
AMBIENTE MAESTRO	6
Una scuola moderna: quando l'architettura è Montessori inspired	
Simona Martino	
FIGURE STORICHE	11
Ritratto di Giuliana Sorge	
Andrea Lupi	
ESPERIENZE	14
Il sole splende per tutti	
Amra Haseljic	
ESPERIENZE	18
Che l'arte sia di Casa	
Thea Unteregger	
ESPERIENZE	21
L'arte dell'autocostruzione	
Elisa Loprete	
SAGGI	24
L'oro sulla punta delle dita	
Martine Gilsoul	
OPINIONI	30
Nell'interesse del bambino	
Ana Maria Anastasiades	
BLOGGING/OPINIONI DIGITALI	34
Dieci regole per giocare	
<i>Montessoriacasa.com</i>	



DIZIONARIO MONTESSORI

***Diamo al bambino
l'universo intero***

Una scuola moderna: quando l'architettura è *Montessori inspired*

■ Simona Martino



Pianta piano terra

- | | | | |
|-----------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 1 Locale gruppi | 6 Atrio di ingresso | 11 Archivio | 16 Area riposo |
| 2 Guardaroba | 7 Sala da pranzo | 12 Sala tecnica | 17 Locale movimento |
| 3 Ripostiglio | 8 Cucina | 13 Aula di sostegno | |
| 4 Corridolo | 9 Magazzino | 14 Deposito aperto | |
| 5 Ufficio | 10 WC | 15 Area creativa | |



NELLA TRADIZIONE

consolidata del metodo Montessori, l'ambiente è identificato da tre elementi fondamentali: l'arredo come motivo di attività, la libera scelta da parte del bambino, l'insegnante come *trait d'union* fra di essi.

Questa definizione ci dice che l'ambiente è un vero e proprio pilastro centrale in seno al metodo stesso: un ambiente fatto di materiali, arredi, spazio architettonico e organismo edilizio, in un continuum che va dall'oggetto sino alla scala urbana. Un bravo architetto, chiamato a relazionarsi con questo vero e proprio contesto culturale, ha di fronte uno stimolo fecondo, oltre che una sfida: come avremo occasione di vedere anche nei prossimi racconti di architettura, progettare spazi per l'approccio Montessori significa affrontare tutti i temi progettuali più importanti e significativi per la vita dell'uomo (e del bambino, suo padre) nel paesaggio antropizzato.

Questo nostro primo racconto è ambientato a Silandro (Schlanders), un piccolo comune di 6000 abitanti sito nella Provincia Autonoma di Bolzano. Nel 2009 il Comune indice un concorso internazionale per la progettazione di una nuova scuola dell'infanzia: vince il progetto dell'Architetto Christian Kapeller, che viene sviluppato nelle fasi successive e costruito in soli 13 mesi grazie all'utilizzo di una tecnologia costruttiva a secco in pannelli strutturali di legno.

L'edificio è stato inaugurato nel 2012; ospita una scuola dell'infanzia Montessori ispirata, attualmente frequentata da 82 bambini fra i 3 e i 6 anni.

Il progettista – che conosce bene il metodo Montessori per esperienza familiare – ci racconta di essere stato fortemente ispirato nell'elaborazione del *concept* già dal luogo stesso destinato all'edificazione: un lotto alle pendici del monte Tramontana, che sovrasta il centro storico di Silandro con ripidi pendii lavorati a terrazzamenti risalenti ad epoche antiche e coltivati a meli, caratterizzato dalla presenza di grandi e bellissimi castagni secolari.

In un paesaggio così potente e affascinante, il rapporto fra spazi interni e ambiente esterno è diventato naturalmente una delle linee guida di progetto, già a partire dalla fase di concorso.

«L'asilo si presenta come un volume irregolare, un ritaglio risultante tra le sagome dei secolari castagni. Le aree esterne, su più livelli, si adeguano alla naturale pendenza del luogo e sono stati arredati in modo da essere all'occorrenza suddivisi per le diverse attività ed utilizzati da parte dei gruppi di bambini.

Tali spazi sono stati progettati con particolare attenzione agli orientamenti della pedagogia montessoriana invitando così i bambini a nuove forme di scoperta ed apprendimento. » (cit. relazione illustrativa).*

Simona Martino – Architetto, dopo diversi anni di collaborazione con studi di architettura e design di profilo internazionale ha avviato nel 2006 la libera professione. Collabora con la Fondazione Montessori Italia come responsabile dell'Ufficio Architettura e formatrice sui temi dell'ambiente Montessori, architettura e pedagogia negli spazi per l'apprendimento. Si occupa inoltre di progettazione e sperimentazione di materiali e giochi montessoriani innovativi.

** Per vedere l'intervista all'architetto Christian Kapeller e alla direttrice Elke Kofler: www.youtube.com/watch?v=-sda8UZCnuY (video a cura di Fondazione Montessori Italia).*



ARCHITETTI E INSEGNANTI IN DIALOGO: LA PROGETTAZIONE PARTECIPATA PER COSTRUIRE LA SCUOLA

Occorre puntualizzare subito che non si tratta di una scuola a metodo Montessori integrale: la coordinatrice Elke Kofler ci racconta che in questa scuola ad ogni insegnante è lasciata la libertà di scelta del metodo educativo, in base alle proprie attitudini, al proprio percorso di formazione, alle caratteristiche dei bambini e delle loro culture; in generale, questi insegnanti – che hanno comunque formazione Montessori – cercano di ispirarsi a diverse pedagogie cercando di valorizzarne quanto ritengono utile e adatto al carattere specifico della scuola, alla sua personalità.

«I bambini escono all’aperto tutti i giorni, con il sole o con la pioggia o la neve. Questo è importantissimo perché consente loro di sentire il trascorrere del tempo, sperimentare il susseguirsi ciclico delle stagioni, mantenendo un collegamento costante e consapevole con l’ambiente che li circonda».

La vita all’aria aperta in tutte le condizioni climatiche è un’importantissima opportunità di osservazione e attività.

In effetti, visitando la scuola di Silandro si ha l’impressione che tutto, dall’architettura all’organizzazione della didattica, concorra a definire un’atmosfera da “scuola all’aria aperta”. Proprio quella grande attenzione al rapporto fra edificio e paesaggio circostante – da subito *leit motiv*

del progetto – si traduce in facilità di passaggio dall’interno all’esterno e viceversa (le classi hanno accessi diretti o facilitati agli spazi esterni) e sapiente tessitura della “pelle” dell’edificio: grandi finestre dal disegno non ripetitivo inquadrano le emergenze del paesaggio esterno e lo proiettano nell’ambiente caldo e luminoso delle classi; il rivestimento esterno in legno di rovere non trattato è anch’esso studiato attentamente: il legno è materiale vivo, cambia colore e tessitura sotto l’azione del sole, dell’umidità, della pioggia.

L’edificio diventa così leggibile, soprattutto da parte dei bambini, come un registro scritto dal tempo che passa, trasforma e ci trasforma.



L'ORGANIZZAZIONE DEGLI SPAZI: L'AULA COME CASA MADRE

Le zone di attività su entrambi i livelli dell'edificio sono organizzate attorno a spazi-fulcro centrali a carattere collettivo.

Al piano terra, l'accesso all'interno dell'edificio è inserito in una sorta di "insenatura" nel volume articolato – la cui forma è letteralmente ritagliata attorno ai castagni secolari preesistenti: un ingresso protetto, una grande vetrata a tutta altezza che rivela l'organizzazione interna dell'edificio nella sua attraente complessità e celebra il carattere più pubblico e urbano dello spazio collettivo pur restando, nei suoi elementi, sapientemente calibrato sulla scala dimensionale minuta del bambino; una solennità discreta ed

essenziale, che non sovrasta e non intimorisce.

A destra dell'ingresso, con accesso dalla hall comune, si apre il grande spazio Montessori, che viene abitato dai bambini durante tutto l'arco della giornata secondo un'organizzazione temporale a rotazione: ogni gruppo trascorre una mattinata di lavoro nello spazio Montessori, che è arredato con scaffali bassi a giorno disposti lungo il perimetro del salone, in cui si trovano esposti tutti i materiali Montessori (dal sensoriale alla matematica); alcuni scaffali sono allineati a delimitare una porzione di spazio destinata al gioco del silenzio.

La maggior parte della superficie di pavimento è lasciata libera per il lavoro a terra, sui tappeti.

Nel pomeriggio, l'accesso allo spazio Montessori è libero: ogni bambino può decidere autonomamente se trascorrere tempo qui o nella classe di riferimento del proprio gruppo, portando con sé i materiali Montessori, per continuare o intraprendere un lavoro specifico.

Ogni gruppo è composto da bambini di età mista, da 3 a 6 anni, e ha come riferimento un gruppo di spazi articolato in: ingresso/spogliatoio, servizi igienici, spazio delle attività.

Ogni spazio è arricchito dalla presenza di un volume articolato – un arredo fisso di grandi dimensioni – nella forma di una rampa gradonata morbida che conduce ad una piattaforma sopraelevata e intima, delimitata da scaffali a giorno, al di sotto della quale è ricavata una piccola nicchia.

I bambini possono così trovare due spazi di carattere molto intimo e protetto, dove leggere o rilassarsi, concentrarsi nel lavoro senza essere disturbati dalle altre attività che si svolgono all'interno della stanza.

Trovo molto sapiente questa scelta: l'organizzazione degli spazi dell'edificio pone in un rapporto gerarchicamente molto chiaro spazi di natura diversa, da quelli collettivi (pubblici) a quelli condivisi a rotazione (il Bene Comune), a quelli privati (la classe, casa madre della famiglia-gruppo).

In uno schema di questo tipo – ben identificabile e quindi rassicurante per i bambini – assume un ruolo chiave quello spazio di filtro che è il vestibolo: a Silandro è dotato di un arredo fisso attentamente progettato in collaborazione con le insegnanti e assume dimensioni generose, tanto da diventare – in linea con la personalità “open” della scuola – un'estensione dello spazio di attività del singolo bambino.*

Lo spazio *in-between*, la soglia: il luogo di interfaccia con la società, attraverso il quale ci presentiamo agli altri grup-

pi o individui, discutiamo con gli altri i limiti reciproci, eliminiamo i confini. Si tratta di uno dei temi chiave della ricerca progettuale contemporanea, che dovrebbe assumere importanza crescente proprio e specialmente nella progettazione architettonica degli spazi per l'apprendimento.

Nella speranza che anche l'architettura possa contribuire ad eliminare ostacoli e aprire la strada allo sviluppo del bambino in linea con i suoi bisogni naturali. ■



** Lo spazio in una scuola, che una volta consisteva soltanto di lunghi corridoi affiancati da file di classi ermetiche, si è continuamente evoluto in una differenziazione complessa di luoghi aperti, meno aperti e chiusi di diverse qualità e dimensioni, dall'attenzione centralizzata alla decentralizzazione, alla più grande moltitudine di centri di attenzione. In questo nuovo spazio, i bambini così come gli insegnanti sono chiamati a scoprire, sperimentare e comprendere che cosa offre loro il mondo, sentendosi al tempo stesso a casa. Ciò richiama la necessità di uno spazio articolato e richiede agli architetti uno sforzo creativo finora sconosciuto alla pratica della progettazione di scuole. Dovremo abbandonare l'edificio scolastico tradizionale e trarre la nostra ispirazione dalla città, in quanto anch'essa consiste, sebbene ad una scala più grande, in un modello di qualità che cambiano e in una varietà di luoghi che sono più o meno separati fisicamente pur mantenendo efficaci le loro connessioni sociali. (Herman Hertzberger, Space and learning, Rotterdam, 010 Publishers, 2008; p. 81)*

FIGURE STORICHE

Ritratto di Giuliana Sorge

■ Andrea Lupi



IN QUESTE ULTIME SETTIMANE MI

è capitato di rileggere alcuni articoli sul metodo Montessori scritti da Giuliana Sorge. Li ho trovati ben scritti, a tratti anche lirici, con il tipico stile linguistico degli italiani di inizio novecento, vagamente dannunziano. Un articolo in particolare mi ha fatto riflettere sul pieno significato del materiale di sviluppo che la Montessori dà ai bambini e alle bambine delle sue classi.

L'articolo è del 1927 e si intitola proprio *Il materiale Montessori* e si trova nella rivista *L'idea Montessori* che la nostra pedagoga volle far nascere per poter aggiornare il più ampio pubblico in occasione della creazione dell'ente montessoriano che aveva fondato Mussolini.

Erano anni in cui sembrava che il fascismo volesse diffondere l'idea montessoriana e si era appena trovato un accordo tra la famiglia Montessori e il duce, e dall'accordo erano scaturiti un ente, una rivista appunto e anche una scuola di formazione per maestre che avrebbero dovuto adottare il metodo nelle scuole pubbliche.

Andrea Lupi – Pedagoga e formatore, supervisore di strutture a metodo, esperto nella progettazione di materiali educativi per la scuola dell'infanzia e primaria; è Segretario Generale della Fondazione Montessori Italia.

Proprio questa scuola di formazione sarà, alla fine, il casus belli tra Montessori e Mussolini e porterà alla rottura tra i due e all'esilio volontario in Spagna della marchigiana.

La scuola di formazione per le maestre, fondata nel 1928 e che si chiamava Regia Scuola magistrale di Metodo Montessori, fu affidata fin dalla sua inaugurazione proprio a Giuliana Sorge, considerata dalla Montessori una delle sue più fidate collaboratrici, esperta nel metodo e di cultura, la quale, insieme alla Maccheroni, la Costa Gnocchi e la Paolini, faceva parte della cerchia delle sue più strette aiutanti.

L'incarico che la Sorge aveva accettato con slancio l'avrebbe portata a vivere una situazione personale molto critica e rischiosa, e questo episodio si intreccia indissolubilmente alla storia del movimento montessoriano e alla biografia della Montessori stessa.

La scuola era difatti una sorta di appendice ideologica dei ministeri fascisti, anche se nei programmi e nelle attività si proponeva di formare le maestre nella teoria e nella pratica montessoriana, e tra i docenti della scuola trovavano posto sia dei montessoriani dalle valide competenze sia dei docenti di provata fede fascista che nulla o poco avevano a che spartire con il metodo e con la pedagogia. Tra questi ultimi c'erano anche due insegnanti, quella di matematica, Lo Preiato, e quella di cultura fascista, Prini, che non vedevano di buon occhio la gestione della scuola, che non gli appariva dedicata alla diffusione della cultura fascista presso le maestre che la frequentavano. In particolar modo la Prini sosteneva che la scuola fosse tutto «fuorché italiana e fascista».

Così nel Luglio del 1932 qualcuno, verosimilmente una di queste sue oppositrici, denunciò la Sorge per comportamento anti-fascista, dichiarando che aveva ingiuriato direttamente Mussolini. La denuncia le costò il posto di direttrice della scuola, l'osservazione speciale da parte della polizia politica e la revoca del passaporto.

La Sorge allora scrisse una lettera accorata a Mussolini dichiarando, insieme alla propria innocenza, la sua profonda convinzione fascista e la sua viva ammirazione per il capo del fascismo, il quale dal canto suo, dopo aver letto la lettera, non la riammise alla direzione della scuola ma le permise di ritornare a insegnare nelle scuole pubbliche di Milano come maestra, evitandole il licenziamento.

Se sia vero che la Sorge abbia indirizzato degli epiteti ingiuriosi nei confronti del dittatore fascista non è dato sapere, ma sicuramente la delazione o la calunnia si inserivano in un rapporto tra Montessori e fascismo che era ormai mutato, e che non viveva più le fasi iniziali di accordo e cooperazione.

Il mese seguente alla denuncia nei confronti della Sorge il vicepresidente della Camera dei deputati, Emilio Bodrero, scrive una missiva a Mussolini in cui critica ferocemente la Montessori per le sue conferenze pacifiste, in cui la pedagogista si era espressa in termini troppo distanti dalla cultura bellica e violenta del fascismo, che esaltava invece il conflitto, e, tra i conflitti, non ultimo, esaltava quello tra adulto e bambino, riconoscendo che il principio guerresco è presente in tutte le relazioni umane, anche in quella pedagogica. La accusava inoltre di essere gradita a un pubblico internazionale che si occupa di buddismo, voto alle donne, protezione degli animali e scuole nuove, tutti argomenti che il fascismo rifiutava e condannava come degenerate riflessioni borghesi.

Nel frattempo si cercava, almeno da parte di Montessori, di far sostituire la Sorge con la Costa Gnocchi alla direzione della scuola per la formazione delle maestre, ma la Costa Gnocchi chiedeva che fossero sostituiti tutti i docenti, comprese dunque le due fascistissime che si supponeva avessero denunciato la Sorge.

Si entrava così nello stallo, nessuno si fidava più del vicino e la Montessori era sempre di più vista dal governo per quello che era: una pedagogista di orientamento naturalista, ormai criticata anche dal Vaticano, vicina ad un movimento culturale internazionale di stampo borghese e liberale e di sicuro non una intellettuale organica al fascismo.

La storia si conclude con la lettera di dimissioni della Montessori, scritta a Gennaio del 1933 da Barcellona, in cui si rivolge al duce comunicando di “ritirarsi dall’ente che Ella [Muscolini] dirige.” Con la Montessori fuori dalla scena si faceva largo l’idea di propugnare un montessorismo senza Montessori, ma la storia non avrebbe accordato gambe a questa ipotesi.

La Sorge dunque si era ritrovata a dirigere una scuola che doveva formare centinaia di maestre che avrebbero dovuto diffondere il metodo in tutta Italia, ma la scuola stessa viveva di una contraddizione profonda essendo anche al servizio del potere politico fascista e, quando le distanze tra Mussolini e Montessori divennero troppo ampie, la Sorge ne fece le spese subendo una grave ritorsione per una presunta offesa a Mussolini. La posta in gioco era la fascistizzazione del metodo, che evidentemente la Montessori non voleva fino in fondo o fin dal principio, nonostante le prime intese lasciassero credere diversamente.

E qui mi sembra il caso di ritornare sull’articolo scritto dalla Sorge sull’argomento dei materiali di sviluppo: li possiamo leggere con chiarezza come mai un accordo tra Montessori e il fascismo non poteva sussistere.

La Sorge, infatti, parlando del materiale vi esprime chiaramente qual è la finalità educativa del metodo:

“Ecco allora che il materiale serve allo sviluppo dell’individuo, gli dà le prime conoscenze sensoriali, per cui la sua intelligenza salirà verso l’astrazione e acquisterà veramente la forza propulsiva ascendente. A contatto con le cose, nell’azione misurata nella quale si concentra, lo spirito del bambino veramente si svolge e capisce; così non potrebbe essere completamente, se gli fosse negato di lavorare da sé e di acquistare da sé l’esperienza a contatto delle cose. Il materiale libera lo sviluppo psichico – che è il segreto del bambino – e lo emancipa dalla dipendenza diretta dell’insegnante. Questi gli insegna la via, apre una porta, dà un’iniziazione, ma poi l’acquisto, la scoperta, il lavoro entusiasmante che coltiva la forza gioiosa di vivere, sono tutte del bimbo.”

Sono parole altissime, di senso profondissimo, che ci regalano una bellissima definizione del bambino impegnato a costruire la propria personalità e la propria conoscenza, con adulti che sanno cogliere il momento, l’opportunità e i modi per aiutarlo a svolgere il proprio potenziale. Questa visione del bambino non si poteva conciliare con gli ideali gentiliani, idealisti e fascisti.

A guerra finita Giuliana Sorge si dedicò per tutta la vita a aprire scuole a metodo, organizzare corsi, insegnare alle maestre i principi e le pratiche montessoriane, e se oggi in Italia c’è ancora un movimento montessoriano è anche grazie a lei. ■

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Giuliana Marazzi, Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura, Dimensioni e problemi della ricerca storica, Università La Sapienza di Roma, Anno, 2000 - Fascicolo: 1 - pp. 177-195
<http://dprs.uniroma1.it/sites/default/files/292.html>

Giuliana Sorge, Il materiale Montessori, L’Idea Montessori, anno 1, nov. 1927, n. 7, p. 5-6
http://www.montessori.uniroma3.it/tecaweb/vedi_public.php?lista=008144&tipo_catalogazione=per&tipo=aa

Dossier Montessori-Mussolini
<http://www.archividifamiglia-sapienza.beniculturali.it/archivi-10-3/educazione--politica--societ--8-35/dossier-montessori-mussolini-9-66/#>

ESPERIENZE

Il sole splende per tutti

Approcciare la diversità nei primi tre anni di vita: un'esperienza sul campo

■ Amra Haseljic

Amra Haseljic ha lavorato come educatrice per cinque anni al nido I nostri piccoli sorrisi (Roma). Come volontaria è stata mediatrice culturale per i bambini stranieri affetti da leucemia ricoverati al Policlinico Gemelli. Laureata in Lingue e Letterature straniere, ha insegnato per molti anni inglese anche ai bambini.





IN UNA SOCIETÀ GLOBALE

e multiculturale come la nostra, dare ai bambini l'opportunità di conoscere il diverso sin dalla prima infanzia è condizione essenziale per l'apprendimento, poiché solo attraverso la conoscenza può nascere un più profondo rispetto verso altre popolazioni, culture e stili di vita.

Questo è il racconto di un'esperienza sul campo su come insegnare la diversità nei primi tre anni di vita seguendo il metodo Montessori e introducendo al bambino il multiculturalismo attraverso l'uso di una lingua diversa dalla lingua madre e presentandogli oggetti appartenenti alle culture diverse.

Lavoro nel nido *I nostri piccoli sorrisi* dal 2010, suo anno di apertura. All'interno delle quattro sezioni Piccoli, Medi 1, Medi 2 e Grandi, la struttura accoglie 60 bambini di età tra i 3 e i 36 mesi.

Finora fra gli iscritti che abbiamo accolto vi è stato un solo bambino straniero e circa una decina di bambini nati da unioni miste. Realtà questa ben in controtendenza rispetto al numero della popolazione residente nella Capitale: al 31/12/2013, nel suo territorio,

erano registrati 2.872.021 residenti di cui 363.563 stranieri, ovvero 12,4% del totale.¹ Inoltre la popolazione straniera registrata di età tra i 0 e i 3 anni era di 16.264 unità.

In un contesto sociale come quello italiano, quindi, in cui gli immigrati non sono più una presenza esotica ma componente della struttura socio-economica del Paese, a mio avviso nasce la necessità di condividere le diversità culturali che concorrono a formare il nostro orizzonte culturale anche attraverso una comunicazione linguistica plurale sin dalla primissima infanzia.

Si rende inoltre necessario riflettere sulle possibili prospettive future dei nostri bambini, perché la società post moderna in cui vivono – fatta di comunicazione veloce, Internet e voli low cost – offre una maggiore opportunità rispetto al passato di conoscere l'altro e il diverso, dando loro opportunità di studio e lavoro migliori rispetto al proprio contesto socio-economico.

Per il bambino, pertanto, acquisire un'educazione imperniata di elementi multiculturali fin dalla prima infanzia è una condizione, a mio parere, irrinunciabile.

APPROCCIARE LA DIVERSITÀ IN UNA REALTÀ OMOGENEA

L'idea di approcciare la diversità in una realtà quasi omogenea come quella in cui lavoro è nata gradualmente e in modo puramente spontaneo: non solo tramite l'osservazione dello stesso bambino e del suo atteggiamento aperto e curioso verso la conoscenza, ma an-

che grazie alla mia condizione di immigrata.

Sono arrivata in Italia più di vent'anni fa e ho iniziato in questo Paese il mio percorso formativo, quando ancora non conoscevo la lingua. Grazie all'inglese – che mi ha fatto da lingua-tramite – e al forte desiderio di conoscere un mondo diverso dal mio, sono riuscita progressivamente a integrarmi assorbendo la lingua e la cultura locali, vivendo serenamente la compresenza di elementi culturali bosniaci e italiani, sentendome arricchita. Con il finire degli studi ho cominciato a viaggiare e incrementare sempre più la mia conoscenza delle diversità.

Ed è proprio da questi miei viaggi che ho maturato l'idea dell'importanza dell'approccio al diverso a partire dalla prima infanzia, età in cui il bambino vive con entusiasmo qualsiasi novità gli venga proposta.

Per molto tempo ho custodito e portato con me questa consapevolezza fino ad avere la possibilità di tradurla nei fatti col mio lavoro di educatrice e con il Cestino dei viaggi, una modalità educativa che ho messo a punto negli anni e che utilizzo con i bambini di età tra i 24 e i 36 mesi.

Da ogni viaggio riporto un oggetto curioso da presentare ai bambini – uno strumento musicale, un utensile caratteristico – per fargli conoscere culture diverse e lontane. Attraverso questi oggetti descrivo loro il luogo in cui ho viaggiato e arricchisco il racconto con ulteriori informazioni: i mezzi di trasporto che ho usato, gli animali che ho incontrato e il clima che ho trovato.

I racconti sono sempre brevi e chiari, la scelta lessicale idonea alla loro fascia d'età.

La risposta dei bambini è sorprendente: seguono il racconto con estrema attenzione e, spinti dalla curiosità, chiedono di poter rivedere gli oggetti presentati.

La mia didattica sul multiculturalismo viene introdotta da racconti in cui descrivo le caratteristiche geomorfologiche del paese utilizzando categorie contrapposte quali montuoso/pianeggiante, coltivato/deserto, freddo/caldo, per poi passare alla presentazione concreta dell'oggetto contenuto nel Cestino e invitare i bambini a entrare in contatto con esso attraverso il tatto, la vista, l'olfatto e l'udito.

L'attività può essere svolta con un solo bambino o in gruppo, disponendosi su un tappeto o riuniti intorno a un tavolino e suddividendo la lezione in tre tempi seguendo l'impostazione ideata da Séguin.² Inizialmente il numero degli oggetti presentati è limitato a 3 o 4, quando poi il bambino dimostra di aver compreso la natura degli oggetti stessi, ne aumento il numero.

UN ESEMPIO: IL MAROCCO

- una cintura di pelle, perle e metallo;
- un foulard brillante, orlato di perle rivestite di fili di cotone;
- un tamburello di legno e pelle;
- un portachiavi a forma di babbuccia marocchina;
- una saponetta al profumo di gelsomino da spalmare sul polso (odore gradevole);
- olio di argan (odore meno gradevole);

- un piccolo macina pepe di metallo inciso;
- un cammello di gomma;
- una scatolina di legno che si apre con un pomello da cui esce un piccolo serpente (la curiosità che supera la paura).

IMMERSIONE NELLA L2 ATTRAVERSO LE ATTIVITÀ MONTESSORI
Parlare di culture diverse a bambini così piccoli implica almeno un'introduzione all'esistenza di una lingua diversa dalla lingua madre (L1).

In questa fascia d'età le lingue non vanno insegnate, ma utilizzate poiché una serie di studi sperimentali ha evidenziato che "i bambini fino agli 8-10 mesi possiedono solo la memoria implicita e che la consapevolezza inizia a svilupparsi lentamente dopo i 10 mesi".³

Una delle caratteristiche della memoria implicita è che l'acquisizione di conoscenze avviene senza necessità di concentrarsi e che le conoscenze memorizzate vengono utilizzate in forma automatica. L'acquisizione implicita permette di comprendere e di parlare una lingua in maniera automatica e fluente. Ecco perché è importante immergere i bambini nella seconda lingua (L2) attraverso la routine quotidiana.

ATTIVITÀ USATE NELLE SEZIONI MEDI/GRANDI

- Ogni mattina invitare i bambini al saluto mattutino cantando in italiano/inglese: "Buongiorno ad Alba, Hello to Alba...". Sporadicamente si possono usare anche piccoli strumenti musicali o variare le canzoncine per mantenere vivo l'interesse del bambino.

- A ogni compleanno, cantare Tanti auguri e Happy birthday.
- Durante la merenda, introdurre i nomi dei frutti di stagione in lingua inglese;
- Prima del pranzo cantare "Are you hungry?";
- Prima della ninna contare fino a dieci in italiano/inglese e augurare "Buonanotte/Good night";
- Durante il cambio introdurre in italiano/inglese i nomi delle parti del corpo e dei vestiti;
- Durante il periodo di Halloween intagliare la zucca cantando filastrocche in inglese;
- A Natale cantare delle canzoncine natalizie in italiano e in inglese con l'accompagnamento del carillon e di una candela. Quest'attività è molto amata dai bambini poiché ognuno di loro aspetta il suo turno per far suonare il carillon;
- Durante le attività psicomotorie, introdurre vocaboli come: *stop, walk, run, jump, sit down, stand up e turn around*;
- Creare un libro sullo stile di *My Very First Book of Animal Homes* di Eric Carle. Per crearlo abbiamo utilizzato diverse tecniche di pittura, ritagli e collage di carta liscia/ruvida. I vocaboli usati sono stati: *fish/water, dog/doghouse, bird/nest, bee/hive e my family/house*.

Vorrei sottolineare, in conclusione, che dare a bambini così piccoli l'opportunità di toccare, sentire, vedere e annusare il diverso, è per me condizione essenziale per l'apprendimento. Essenziale poiché solo attraverso la conoscenza può nascere e svilupparsi un più profondo rispetto verso altre popolazioni, le loro compo-

menti culturali, i loro stili di vita. La mancanza di conoscenza genera timore e pregiudizio, a volte persino odio e per abbattere le eccessive categorizzazioni che danno luogo ai pregiudizi è necessario partire dall'infanzia, momento in cui l'essere umano è più aperto al gioco, all'apprendimento curioso.

Purtroppo per noi, però, la società occidentale non dà la giusta importanza all'educazione fin dalla primissima infanzia, basti pensare che fino a non molto tempo fa il servizio di asilo nido veniva concepito solo come "servizio alle famiglie", privandolo così quasi totalmente della sua fondamentale componente educativa.

Dobbiamo tenere ben presente che il bambino, grazie alla sua curiosità e alla sua apertura è materia fertile e il tramite perché si diffondano

concetti come uguaglianza sociale, rispetto delle condizioni di vita di ogni essere umano, negazione dello sfruttamento: il bambino è portatore di pace.

Non dimentichiamo mai questo concetto e teniamo sempre a mente le splendide parole di Margherita Hack:

“Cerchiamo di vivere in pace, qualunque sia la nostra origine, la nostra fede, il colore della nostra pelle, la nostra lingua e le nostre tradizioni. Impariamo a tollerare e ad apprezzare le differenze. Rigettiamo con forza ogni forma di violenza, di sopraffazione, la peggiore delle quali è la guerra.” ■

¹ *Popolazione straniera in Italia per motivi di lavoro, di studio o personali residente nel Comune di Roma al 31 dicembre del 2013 (non comprende gli immigrati irregolari). Elaborazione su dati Istat (alcuni valori sono stimati).*

² *Vedi P. Trabalzirini, Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino, Aracne, Roma 2003.*

³ *F. Fabbro, Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini, Astrolabio Ubaldini, Roma 2004.*



ESPERIENZE

Che l'arte sia di Casa

■ Thea Unteregger

Thea Unteregger ha studiato storia dell'arte a Vienna e Innsbruck. Ha una formazione in pedagogia museale e in pedagogia Montessori e un PNL-Master. Lavora come libera professionista in Italia, Austria, Germania e Svizzera, dove tiene workshop e conferenze. È specializzata nello sviluppo di materiali didattici e nell'allestimento di situazioni comunicative e di apprendimento.



IMMAGINATEVI CHE ESISTA UNA CASA

Montessori per adulte. Una casa con un reparto falegnameria, una sartoria, un laboratorio da fabbro, telai, uno spazio per fare esperimenti chimici e uno con sequenze di esperimenti per ogni legge della fisica. Una casa con un'infinità di materiali matematici, una cucina con raccolte di ricette da tutto il mondo e quattro o cinque stanze dedicate alle lingue, con una biblioteca luminosa e accogliente, comodi divani e stazioni audio per ascoltare audiolibri o corsi di lingua. Un palcoscenico dove poter provare spettacoli teatrali o intonare un canone a tre voci. Immaginatevi...

Una casa così rivoluzionerebbe il mondo della formazione per adulte e anche quello della formazione per pedagogiste montessoriane. In ogni spazio ci sarebbero accompagnatrici competenti e le persone potrebbero muoversi per la casa in modo libero, scegliendo lo spazio che corrisponde al loro bisogno del momento.

Mettiamo il caso che ci interessi l'arte. Cosa troveremmo nello spazio dedicato alle arti visive?

Le spolette dei colori e un po' di materiali sensoriali? Una parete ricoperta di carta da pacco con qualche pennello e barattoli di tempera? Cartoncini plastificati con immagini di opere d'arte e una linea del tempo su cui poterli collocare?

Non è un segreto: Maria Montessori non dice molto sulla mediazione dell'arte figurativa, né per quel che riguarda la scuola dell'infanzia, né per i successivi livelli di istruzione. Le poche frasi che ha lasciato, smorzano gli entusiasmi: lei desidera insegnare ai bambini soprattutto le diverse tecniche artistiche, la mano deve essere allenata in modo che lo spirito si possa esprimere liberamente in futuro. In completa sintonia con la propria epoca, Maria Montessori trova che il disegno libero dei bambini non serva a nulla e che dia risultati spiacevoli.

Nei suoi pensieri fondativi, però, e nella sua idea di essere umano, le capacità creative hanno un ruolo centrale: l'immaginazione e l'astrazione ci portano ben oltre il confine di ciò che può essere provato e sperimentato concretamente. L'immaginazione è una forza trainante che crea entusiasmo soprattutto nelle bambine fra i 6 e i 12 anni, che le fa crescere e che fa sbocciare la loro personalità. L'astrazione porta nello spirito della persona principi generali e ordine. Entrambe le capacità sono importanti nel processo creativo.

Maria Montessori constata che ci sono stati grandi artisti, però: "ogni uomo ha la sua parte d'immaginazione artistica, ha l'istinto di creare il bello con la sua mente; e da questo istinto sviluppato viene tutto il vasto tesoro d'arte sparso quasi in briciole d'oro ovunque fu intensa vita civile, ovunque l'intelligenza ebbe tempo di maturare nella pace. In ogni provincia che conserva tracce di popoli antichi si notano tipi locali artistici di lavori, di suppellettili, di canzoni poetiche e di musiche popolari. Questa multiforme creazione dell'uomo interiore, poi, lo avvolge; e protegge il suo spirito nei bisogni intellettuali, come la conchiglia iridescente avvolge il mollusco." ¹

L'attività creativa è dunque importante e fondamentale per tutti gli esseri umani.

E noi cosa facciamo per sostenere e dare spazio a questo tipo di attività?

Tra i materiali montessoriani mancano quasi del tutto delle proposte esplicitamente dedicate all'arte. In molti istituti che si ispirano al lavoro di Maria Montessori, la materia "arte" viene insegnata come in ogni altra scuola: le bambine disegnano e dipingono con tecniche diverse su temi specifici, seguendo le indicazioni dell'insegnante.

Questa attività viene affiancata da qualche lezione di storia dell'arte, raramente in ogni caso dedicata all'arte prodotta dopo gli anni '70 del XX secolo (ovvio, ci sono anche qui delle eccezioni).

Alcune scuole hanno scoperto il Closlieu di Arno Stern e trovato in esso un luogo dove le bambine hanno la possibilità di esprimersi pittoricamente in modo libero. Arno Stern ha sviluppato il suo approccio nella Parigi distrutta del dopoguerra, realizzando in un istituto per orfane, un luogo dove esse potessero dipingere indisturbate, senza suggerire loro nessun tema, senza commentare le loro opere. Il ruolo che si è assegnato è quello di assistente tecnico al servizio di coloro che dipingono. Dalla semplice osservazione di ciò che accadeva in quello spazio, Stern ha poi sviluppato la sua teoria. ²

Bene, ma la materia "arte" è più ampia, molto più ampia, abbraccia molto di più della terna: dipingere, disegnare e fare un esperimento di stampa al linoleum. E tutto il resto dell'arte?

Le arti figurative comprendono (a grandi linee) l'architettura, la pittura, la grafica, la scultura, la fotografia, l'arte multimediale, la videoarte, le installazioni e l'arte concettuale.

C'è poi la storia dell'arte con i suoi vari settori: stilistica, semiologia, iconografia, iconologia e teoria artistica.

Non è un peccato rinunciare semplicemente alla maggior parte di queste possibilità? Chi insegna architettura? Chi ricerca con le bambine le storie che si nascondono dietro l'apparato scultoreo di una chiesa antica? Chi sperimenta per un anno intero diversi tipi di materiali da scultura? Chi riflette con le proprie alunne sugli effetti che ha l'arte nello spazio pubblico? Chi sviluppa con il proprio gruppo un'installazione?

Penso che ci siano poche pedagogiste che si cimentano con simili esperimenti, ma sicuramente ce ne sono. Di sicuro ci sono insegnanti con un particolare interesse per l'arte che hanno sviluppato una propria strategia, propri materiali sull'arte, solo che non ci conosciamo fra di noi.

Il mio sogno è di colmare assieme, con materiali e spunti, lo spazio ancora vuoto nella mia casa Montessori ideale. Potremmo offrire, così, anche nell'ambito dell'arte la possibilità di scegliere liberamente con quale aspetto ci vogliamo confrontare. Forse in questo spazio troveremmo, allora, una selezione di film dei più importanti videoartisti. Non ci sarebbe solo l'arco romano, ma anche un materiale per la costruzione di una volta a crociera, forse addirittura materiali per costruire un edificio per ogni epoca (una cattedrale gotica con archi rampanti, un palazzo rinascimentale, una chiesa barocca...) in legno o pietra. Ci sarebbe una specie di Monopoli sul tema del mercato dell'arte, una raccolta di immagini di simboli e il loro significato...

Io stessa ho cominciato a realizzare un po' questo mio sogno. Ho sviluppato dei box di materiali sul tema del ritratto, sulla mimica e sui sentimenti, sulle tecniche di pittura medievali, sulla curatela di una mostra, etc. Ho sperimentato questi materiali in un seminario presso l'Università di Oldenburg e ho pregato le studentesse di sviluppare loro stesse nuovi materiali, con risultati molto belli. Ho sperimentato alcuni materiali anche con le bambine e alcuni li uso nei workshop che faccio con persone adulte, dove ho osservato che vengono sempre utilizzati con gioia. Questo, però, è solo un piccolo inizio.

Maria Montessori ci ha lasciato un campo aperto. Possiamo decidere di lavorarlo in modo che dia frutti che ci nutrano e che ci aiutino a sviluppare le nostre personalità. Da qualche parte ci sono probabilmente materiali meravigliosi dedicati all'arte, solo che non sappiamo dove.

Sogno di costruire uno scambio dedicato a questi materiali, sogno un luogo dove le pedagogiste montessoriane si presentino reciprocamente i materiali che hanno sviluppato e si raccontino le loro esperienze. Forse si potrebbe creare una banca dati, realizzare i materiali di altri in proprio, oppure venderli o darli in prestito.

Sogno di scoprire quali materiali mancano e quali possiamo ancora inventare. Forse potremmo trovare dei buoni partner nei musei e nelle gallerie d'arte della nostra regione? Forse possiamo metterci assieme?

Ci aspetta una grossa avventura. ■

¹ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma 1916.

² A. Stern, *Il gioco del dipingere*, Edizioni Uroboros, Milano 2012.

Bibliografia:

H. K. Berg, *Kinder, Kunst und Montessori*, BoD - Books on Demand, Norderstedt 2013.

M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma 1916.

M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Istituto Editoriale Ticinese, Bellinzona 1938.

M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1991.

A. Stern, *Closlieu. Il chiostro dei colori*, Moretti&Vitali, Bergamo 2000.

A. Stern, *Il gioco del dipingere*, Uroboros, Milano 2012.

A. Stern, *La traccia naturale*, Luni Editrice, Milano 2013.

E. Sturm, *Von Kunst aus: Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*, Turia&Kant, Wien/Berlin 2011.

M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma 1916.

A. Stern, *Il gioco del dipingere*, Edizioni Uroboros, Milano 2012.

Traduzione: Paola Claut

In questo articolo uso il femminile generico, che comprende naturalmente anche tutti i maschi.



ESPERIENZE

L'arte dell'autocostruzione

■ Elisa Loprete

AUTO COSTRUIRE MATERIALI MONTESSORI
come genitori, educatori e insegnanti va ben oltre la semplice esperienza manuale: oltre ad inserire il mondo montessoriano nell'attualissimo trend *doing by myself*, inserisce chi fa questa scelta in una comunità reale ma anche virtuale che condivide e si scambia pratiche, migliora la comprensione del materiale e stimola, in relazione ad esso, il pensiero creativo e trasformativo di chi lo produce. E in ultimo costituisce una delle tante scelte che, *bypassando* un sistema di produzione industriale spesso proibitivo dal punto di vista economico, fa rileggere il Metodo come un bene comune e accessibile per le famiglie, per le scuole e per tutte le strutture educative dedicate all'infanzia.

Elisa Loprete – Pedagogista ed esperta nei processi interculturali e nell'insegnamento della lingua italiana come L2, dopo anni di lavoro in contesti interculturali, ha ripreso e approfondito lo studio del Metodo Montessori. Attualmente è impegnata con la Fondazione Montessori Italia nella progettazione di scuole e servizi educativi extrascolastici a Novara, e nella formazione.

L'auto costruzione oggi è una declinazione della produzione nei più diversificati campi: dall'abbigliamento alla tecnologia, dall'oggettistica ai pannelli solari, dall'edilizia alla coltivazione. Ma anche a scuola si auto costruisce, da soli per i bambini o insieme a loro, con materiali di ogni genere, rifiuti compresi.



C'è chi auto costruisce entrando a far parte del mondo dei *makers* e degli artigiani digitali da un disegno di partenza in formato digitale (CAD o altre estensioni): grazie a sistemi integrati di stampanti 3D e lasercut si ottiene un oggetto tagliato, modellato o assemblato di ottima qualità.

C'è chi invece si appassiona alla costruzione personale *hand made*, e si dedica alla realizzazione del materiale dalla scelta della materia prima alla coloratura o rifinitura finale.

Da solo, ma soprattutto insieme ad altri, il costruire un materiale montessoriano si trasforma in processo educativo.

Al di là delle occasioni di lavoro in presenza, il web offre un panorama vastissimo di proposte relative all'auto costruzione del materiale montessoriano: siti e blog che in modo sistematico classificano i materiali, presentano con testi o video l'uso e ne forniscono le istruzioni per la realizzazione. Ma anche insegnanti, genitori ed educatrici che pubblicano *tutorial* per la realizzazione dei materiali, nelle più svariate lingue.

Voglio soffermarmi in particolare su quel modo dell'auto costruzione che vede coinvolto il genitore, l'educatore o l'insegnante nella fase di ideazione, di ricerca delle materie prime e di realizzazione del materiale montessoriano in tutte le sue fasi.

L'anno formativo passato, nei corsi di formazione per educatori, insegnanti e genitori di Fondazione Montessori Italia ho proposto di auto costruire materiali: mi sono sperimentata, con diversi compagni di viaggio, in tovagliette, cilindri sonori, marchette, fuselli, tavole liscio e ruvido, triangoli costruttori, simboli grammaticali, aste della lunghezza e aste numeriche, lavagne di sabbia, tavole della moltiplicazione e della divisione, nomenclature, scatole di ogni genere e tanto altro.

Fornivo un disegno, materiale di cancelleria varia e diversi attrezzi di falegnameria, materie prime da poter utilizzare e una indicazione di massima sempre aperta ad alternative e nuove esplorazioni. Poter visualizzare il disegno di un materiale opportunamente quotato in tutte le

misure e proporzioni, aiuta a capirne meglio la funzione e a comprendere la portata educativa e di apprendimento con cui è stato concepito o riprodotto da Maria Montessori.

Quando si inizia a dar forma a quell'oggetto nelle mani, il continuo operare scelte farà comprendere le ragioni della sua forma, delle sue dimensioni, della materia prima scelta e del colore dei suoi componenti. Nel costruirlo ci si rende conto di come quel materiale, proprio così concepito, isola le qualità, sia autocorrettivo, inviti il bambino all'attività, sia bello agli occhi del bambino.

Allora in quelle stanze che si trasformano in laboratori ferventi, il lavoro manuale piace anche ad un adulto: se lo si può svolgere in un ambiente non competitivo e di condivisione di intenti, di scambio e di confronto, l'operare è gratificante e appassionante come lo è per i bambini. In questo ambiente il pensiero creativo si genera spontaneamente e così è continuo il confronto tra nuove tecniche per l'auto produzione, proposte su nuovi materiali da esplorare, ma anche continue sono le idee di varianti o di espansioni per un certo materiale montessoriano.

E così il Metodo in ogni lezione rivive, si attualizza, rinasce sotto la potenza generativa di chi, tutti i giorni, educa e insegna nella vita o sul lavoro.

Il pensiero oscilla di continuo tra il materiale ai tempi di Maria Montessori e ai giorni nostri: la discussione corre improvvisamente ai principi cui sono ispirati i materiali che fanno di essi stessi proprio gli strumenti cui il Metodo ha affidato, ad esempio, di insegnare i colori, il caldo e il freddo, la lunghezza e poi i numeri, le lettere e via crescendo. E così si avvalga una variante perché coerente e se ne boccia un'altra che sembra stravolgere la finalità iniziale di quel materiale nel pensiero Montessoriano, rafforzando al tempo stesso la comprensione più profonda dei principi che gli sono propri.

Inoltre, percorsi di auto costruzione di questo genere permettono a chi si sente più libero, di sfondare il limite di un certo materiale montessoriano e, muovendo dall'originario esemplare, provare a pensarlo in un altro modo, a stravolgerne completamente la struttura pur preservando gli obiettivi di apprendimento e l'isolamento della qualità, il funzionamento e l'autocorrezione.



Il risultato che ne consegue è allora in funzione della materia prima disponibile in partenza e serve ad offrire un secondo e diverso esemplare di un certo materiale montessoriano che faccia lavorare il bambino con lo stesso obiettivo di apprendimento. Ma ho visto anche costruire materiali adattati alle caratteristiche del singolo bambino che aspetta a casa o a scuola e che non ci vede bene o che magari non ha affinato il movimento fino da poter prendere piccoli componenti.

Un Metodo che invita anche all'auto costruzione spontanea di materiali mi sembra chiedere alla comunità educante di farne un Bene Comune, di sentirlo proprio e prossimo, di portarlo nel maggior numero possibile di classi, di raccontarlo ai colleghi e agli amici, di usarlo in modo sistematico ma anche nella quotidianità educativa di ciascuno.

Allora auto costruire, che sia con le proprie mani o con l'aiuto dei *makers*, permette ad un numero sempre maggiore di scuole con scarse risorse economiche di convogliare il fermento del cambiamento verso quel corpus sistematico di riflessioni che da sempre ha affascinato e continuerà ad affascinare gli educatori di ogni tempo: il Montessori. ■

L'oro sulla punta delle dita

■ Martine Gilsoul



«NON SI CREDA PERÒ CHE IO DICA CHE NON CI SI deve occupare della mente: io sostengo soltanto che la questione del movimento è la questione fondamentale, la chiave di tutta la costruzione della personalità, la quale nell'azione, nella pratica, trova il suo alimento».¹

«Non potrà mai più toccare qualcosa con la punta delle dita».² Leggendo la storia di Phongsavath, giovane laotiano che all'età di sedici anni ha perso la vista e le mani a causa di una mina, triste ricordo della guerra del Vietnam, ci si accorge della fortuna che abbiamo di avere le mani, di potere toccare: a volte serve un racconto estremo per renderci consapevoli della bellezza delle cose che spesso diamo per scontate. Ma anche senza raggiungere il carattere drammatico di questo caso, la nostra epoca è piena di esempi di perdita dell'uso delle mani. A volta essa viene volontariamente decisa per legge, come in Finlandia dove non si insegnerà più a scrivere a mano perché «non serve», o è semplicemente dovuta alla sostituzione della tecnica in tutte le sfere della vita quotidiana: la maggior parte dei duemila inglesi interrogati in un sondaggio non aveva scarabocchiato niente da 41 giorni e un terzo ha ammesso di non avere scritto «propriamente» negli ultimi sei mesi.³

Martine Gilsoul è maestra elementare, formata in pedagogia all'Università di Liège e in metodo Montessori (3-6) all'Università di Roma Tre. Dottoranda in Filosofia dell'Educazione all'Università Salesiana, è formatrice della Fondazione Montessori.

Ma se allo stesso tempo in Finlandia si pensa di ampliare il tempo dedicato al disegno o all'arte manuale per sviluppare la motilità fine dei bambini, un motivo ci sarà pure.

Perché, nonostante la corsa frenetica a cui assomiglia la vita quotidiana nelle grandi città, tante persone sono disposte a spostarsi malgrado la stanchezza per frequentare laboratori di arte manuale, che hanno sempre molto successo? Perché siamo sempre più attratti quando un oggetto è fatto a mano? È un fatto che il lavoro delle «venerabili» mani, come le chiamava Maria Montessori, ha trasformato il mondo e la vita dell'uomo, e se ci muoviamo di fronte alle tracce lasciate dalla mano dell'uomo, anche migliaia di anni fa, è perché percepiamo che non si tratta di un mero atto meccanico.

In effetti, quando un bambino nasce sappiamo con certezza che un giorno camminerà, come tutti gli uomini. Invece nessuno può dire che cosa farà delle sue mani, anche se alcuni genitori decidono il futuro professionale del loro figlio per fare onore alla propria famiglia. Per questo motivo Maria Montessori si chiedeva «come sia nata la teoria che per lavorare con le mani si debba avere una mente incolta, o che a una mente coltivata debba corrispondere l'incapacità di adoperare le mani!». ⁴

Laddove alcuni vedono solo un lavoro da disprezzare, considerato una perdita di tempo o al massimo una cosa meno interessante, Maria Montessori si erge in difensore del lavoro della mano e ci mostra il suo carattere imprescindibile per lo sviluppo armonioso dei bambini: «una proibizione di toccare risolve il problema vitale dello sviluppo infantile. Se il bambino riesce a prendere quello che gli capita sotto mano, sembra quasi un cagnolino affamato, che trovi un osso e vada in qualche angolo a rosicchiarlo, cercando di nutrirsi di una cosa pur insufficiente a nutrirlo, pauroso di qualcuno che lo scacci». ⁵

Il tono della Montessori ci può infastidire e lasciar pensare che il problema non è più d'attualità, oggi che i bambini possono toccare tanti oggetti, grazie all'ingresso della plastica nelle nostre case. Anzi, con i numerosi giocattoli che non esistevano prima e con l'apparizione delle nuove tecnologie, oggi i bambini possono pure saper usare i tablet prima di parlare e di camminare.

Ma siamo del tutto sicuri che ciò produce un vero effetto positivo sul loro sviluppo? Venti anni fa ho trascorso una settimana in un villaggio molto povero del nord del Burkina Faso, al limite del deserto del Sahel. Mi ricordo ancora come se fosse ieri del viso raggianti dei bambini impegnati per ore a giocare con pezzi di legno grezzo. Questi ramoscelli davano loro la possibilità di inventare, di costruire, in breve di essere protagonisti. Spesso ripenso a loro quando vedo l'espressione sopraffatta e annoiata dei nostri bimbi, sommersi di giocattoli che li lasciano spesso passivi di fronte a meccanismi sofisticati, o ad uno schermo che produce luci e suoni di continuo. Ogni momento trascorso dai piccoli con tecnologie fredde e «piatte» è un'opportunità in meno per loro di vivere esperienze sensoriali e di entrare concretamente in contatto con la realtà.

¹ M. Montessori, *La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti*, Montessori. Rivista bimestrale dell'opera Montessori, anno I, n.6, nov-dic 1932, p. 323.

² P. Guilbert, *Le jour où les yeux et les mains de Phongsavath ont disparu avec son insouciance*, *La Libre Belgique*, 10/09/2015, <http://www.lalibre.be/debats/opinions/le-jour-ou-les-yeux-et-les-mains-de-phongsavath-ont-disparu-avec-son-insouciance-55f0443f3570bof19e-82ce96>

³ A. Chemin, *Handwriting vs typing: is the pen still mightier than the keyboard?*, *The Guardian*, 16/12/2014, <http://www.theguardian.com/science/2014/dec/16/cognitive-benefits-handwriting-decline-typing>

⁴ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2007, p. 27.

⁵ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999, p. 110.

⁶ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999, p. 108.

⁷ M. Montessori, *La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti*, Montessori. Rivista bimestrale dell'opera Montessori, anno I, n.6, nov-dic 1932, p. 323-324.

⁸ R. Sennett, *The Craftsman*, Penguin Books, New York 2009, p. 154.

È forse ancora troppo presto per dire in che modo incideranno sul nostro cervello le ore passate a sfiorare i *touch screen* invece di scrivere a mano o di manipolare oggetti reali. Certo, i computer e altri strumenti tecnologici possono essere di aiuto nelle scuole, ma solo quando alcuni meccanismi cognitivi si sono già costruiti; altrimenti possono rivelarsi nefasti.

LA MANO ASPIRA AL LAVORO⁶

Il numero di adulti maldestri, impacciati nei loro movimenti, ma anche di bambini che addirittura non sanno correre, è la prova dell'importanza dell'educazione muscolare dei bambini piccoli, che è tutt'altro che una perdita di tempo: «l'uomo che si è sviluppato fuori dell'attività pratica è nella vita in condizioni peggiori di quegli che manca della vista o dell'udito; forse alla mancanza di un senso si può rimediare con il maggiore sviluppo di un altro; ma alla motilità che altro si può sostituire sullo stesso piano? [...] Se non la si considera come fattore di sviluppo mentale, dobbiamo concludere che facciamo peggio che se creassimo artificialmente dei sordi o dei muti».⁷

«Ha sempre bisogno di toccare tutto, non sa rimanere fermo»

Quante volte si sente fare quest'osservazione a proposito dei bambini piccoli? Sembra proprio far parte della loro natura questo bisogno di afferrare le cose, come se servisse per «sciogliere» la mano. Se lo osserviamo bene, il bambino piccolo ha dei gesti disordinati perché la sua attività non è guidata da uno scopo esteriore, ma non si tratta di una semplice agitazione. Invece di chiedere al bambino, spesso invano, di rimanere tranquillo, è molto più utile aiutarlo a coordinare i suoi movimenti.

Ma non basta educare il movimento: importante è la sua precisione, cosa che ai bambini piace molto. Essi la ricercano e vanno aiutati a conquistarla perché per loro è come un cibo. È un modo di polarizzare tutte le loro energie interiori e un mezzo che contribuisce ad organizzare la loro personalità. L'esattezza genera equilibrio e rafforza l'attenzione e l'intelligenza. Per insegnare l'esattezza del movimento, si usa fare la sua analisi, ossia una scomposizione di attività complesse in movimenti semplici e successivi eseguiti molto lentamente. A Hélène Lubienska de Lenval, amica e stretta collaboratrice di Montessori all'inizio degli anni Trenta, capitava di trascorrere mattinate a fare aprire e chiudere la porte senza fare rumore (ci sono ben dieci tappe successive che vanno eseguite in un certo ordine), perché vi vedeva un momento fondamentale dell'organizzazione del movimento.

VEDERE CON LE MANI

Richard Sennett riferisce un'esperimento molto interessante realizzato da Thomas Hobbes quando era il precettore dei bambini Cavendish. Dopo avere sistemato alcuni oggetti sconosciuti in una stanza buia, chiese loro di maneggiarli. Usciti della stanza dovettero dirgli che cosa avevano visto con le mani e Hobbes osservò che il vocabolario usato in questo caso era molto più affinato e preciso che quando toccavano gli stessi oggetti alla luce.⁸

È lo stesso risultato che raggiungono i bambini quando impegnati «in silenzio, con gli occhi bendati, toccano con le loro piccole mani gli oggetti sentendo salire nella loro coscienza impressioni profonde»⁹ e dicono: «Io vedo con le mani!».

Questi esempi ci lasciano intravedere la ricchezza del valore della mano, che con la sua azione può arrivare ad un livello molto elevato di conoscenza e di coscienza delle cose. In questi casi, la mano è stato il mezzo che ha consentito ai bambini di entrare in «rapporti speciali con l'ambiente: l'uomo prende possesso dell'ambiente con la sua mano e lo trasforma sulla guida dell'intelligenza, compiendo così la sua missione nel gran quadro dell'universo».¹⁰

L'ORGANO DELLA MENTE¹¹

Può sorprendere leggere che la mano è l'organo della mente, verrebbe più spontaneo pensare al cervello in questo ruolo. Invece Maria Montessori definisce la mano come «strumento espressivo dell'umana intelligenza.»¹² Con la parola «organo» si sottolinea l'idea di qualcosa di vivente, che avendo una funzione determinata svolge un ruolo più elaborato di quello di un semplice strumento.

Questo legame mano-mente è stabilito da un ciclo di lavoro: c'è prima la fase di anticipazione: la mano vede l'oggetto da afferrare e adatta la sua presa; poi il contatto manda al cervello informazioni ricevute dai sensi tramite il tatto, infine viene il momento della cognizione quando si dà un nome a ciò che si tocca e si finisce con la riflessione su ciò che si è appena fatto. Più le mani sono competenti, più acquisiscono informazioni che aiutano il bambino a costruire la sua concezione del mondo circostante.

I benefici del lavoro della mano si fanno sempre sentire, ma particolarmente durante la prima infanzia. La mano è un aiuto prezioso e unico per lo sviluppo dell'intelligenza, e lo è ancora di più per i bambini che hanno problemi o ritardi di sviluppo.¹³

Il caso seguente, riportato da Anna Maria Maccheroni, una delle prime e fedelissime allieve della Montessori, ci illustra come la mano può diventare un vero e proprio canale di conoscenza se è sostenuta da materiali adatti.

«I miei due deficienti erano microcefali, erano docili e buoni. Il loro grosso guaio era che non riuscivano a servirsi delle mani. Mettevo il gesso nella piccola mano, portavo la mano alla lavagna. La mano cadeva giù come senza vita. Quando portai gli incastri di legno, dovetti tenere le dita dei bambini e farle passare sul contorno. Questo li interessava più di quanto so dire. Dicevano "ancora" e non erano mai stanchi di fare questo esercizio. [...] In pochi giorni, potevano passare loro stessi le dita intorno alla forma di legno e nell'incavo della cornicetta, senza alcun aiuto. Presto riconobbero le tre forme; le mettevano ognuna nella sua cornicetta. Impararono anche il nome delle tre figure. Allora feci le lettere smerigliate, le vocali e le consonanti. In dieci giorni componevano con sicurezza le sillabe.»¹⁴

Il toccare un oggetto richiama la coscienza del bambino e lo aiuta a concentrarsi, fermandosi su ciò che sente e percepisce, consentendogli di averne una conoscenza più precisa.

⁹ M. Montessori, *Dr. Montessori's own Handbook*, Frederick A. Stokes Company, New York 1914, p. viii.

¹⁰ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999, p. 108.

¹¹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 310.

¹² *Ibidem*

¹³ Fr. Ebergiste de Breyne, *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux*, Procure des Frères de la Charité, Gand, 1922.

¹⁴ A.-M. Maccheroni, *Come conobbi Montessori*, *Vita dell'Infanzia*, 1956, p. 20-21.

¹⁵ H. Lubienska de Lenval, *La méthode Montessori*, Don Bosco, Paris 2000, p. 68.

¹⁶ H. Lubienska de Lenval, *L'éducation de l'homme conscient et l'entraînement à l'attention*, Don Bosco, Paris 2001, p. 47.

La memoria muscolare è molto attiva nei bambini, cosa che gli adulti hanno perso.

Continua la Maccheroni: «Avevo scritto alla lavagna tanti “i” grandi, piccoli. I bambini li riconoscevano e dicevano “i, i, i”. Cancellavo tutto. Scrivevo subito “i”, non lo riconoscevano. Tacevano, come se mai l'avessero visto. Ma con le lettere smerigliate, col tatto esatto, leggero, il movimento preciso, il suono pronunciato mentre le dita passavano sulla lettera, si verificò una memoria esatta e pronta. Impararono così le cinque vocali senza mai confonderle, senza mai indecisione.»

UNA CONQUISTA

Spesso influenzati dal pregiudizio che «nelle scuole Montessori i bambini fanno tutto ciò che vogliono», pensiamo ai loro movimenti come altrettanti movimenti impulsivi o disordinati provocati dai numerosi stimoli dell'ambiente. Invece la Montessori insiste sulla spontaneità del movimento. Dov'è la sfumatura?

Un movimento è spontaneo perché il suo momento esteriore è sempre preceduto da una preparazione interiore, si tratta di un processo ordinato che il bambino sente ed esegue seguendo la sua forza propria. Il movimento spontaneo è sempre ordinato ad un fine. Le attività che proponiamo dovrebbero sempre richiedere un movimento spontaneo, progressivo e ordinato, dovrebbero così dare la possibilità al bambino piccolo di perfezionare il suo movimento. Lubienska insiste sul fatto che il gesto non deve tanto essere automatico e quindi obbedire ad un ordine esteriore, quanto cosciente. Ciò richiede uno sforzo mentale che dev'essere sempre accompagnato da un'attività muscolare. Il gesto è l'espressione diretta della volontà in quanto «ferma il pensiero vagabondo che si perde».

Hélène Lubienska, sulla scia di Bergson, insiste molto sul fatto che l'attività deve essere un atto libero, deve quindi essere fatta in piena coscienza e voluta, come illustrato dal bambino di tre anni che dice: «Ho riflettuto bene nella mia testa e ho ordinato alle mie dita di fare dei nodi. E ci sono riuscito.»¹⁵ Si tratta di una conquista della parte più alta della psiche.

Un altro aspetto molto sviluppato da Lubienska è «fare parlare le mani». Scrive: «Per maneggiare le parole con rispetto, si deve sentire il loro potere perché prestano la loro forma ai nostri pensieri, come il vaso presta la sua all'acqua che lo riempie. È per meglio capire le parole che insegno ai bambini a parlare con le loro mani. Il pensiero informe si concretizza nel gesto e si fissa nella parola.»¹⁶ A seconda dei casi, il gesto può essere una misura del ritmo, una descrizione, ma anche il sostegno della memoria: è il mezzo con il quale la parola penetra nella coscienza, in altre parole il gesto traduce il pensiero.

In tre momenti, prima Hélène Lubienska recita il testo con i gesti, poi si ripete tutti insieme, infine lei resta in silenzio ma fa i gesti e il pubblico «ritrova il testo nella sua memoria.» Riusciva così a fare integrare poesie o testi anche ad un pubblico adulto non abituato.

LA MANO, MANIFESTAZIONE DELL'IO INTERIORE¹⁷

«I soldati di scorta erano di vario tipo. Ce n'erano di tremendi, come il capo Poljakov che si imbestialiva se vedeva un fiore ricamato sulla divisa, ma ce n'erano anche di umani.»¹⁸

Questo episodio ricordato da Kommunella Markman, condannata a venticinque anni di lager per aver diffuso volantini con la scritta ricamata «Morte a Berija», ci consente di interrogarci sul senso nascosto in un semplice ricamo: sarà la gratuità del gesto o la bellezza di un disegno in un luogo dove non c'è posto per essa? Sarà che sono stati impiegati tanti mezzi per togliere la dignità ai prigionieri? Come mai queste donne, prive di tutto, costrette a lavori molto pesanti, trovavano ancora la forza di ricamare dopo ore di lavori disumani? Forse in questa attività si nasconde un «potere» speciale che dà un conforto?

Kommunella prosegue: «Ho capito che l'NKVD aveva perso, perché non sarebbe riuscito con nessun mezzo a strappare agli uomini l'umanità.»

In questo caso, il ricamo, lavoro «inutile» della mano, si fa portavoce dell'umanità, questa specificità dell'uomo in grado con attività del tutto gratuite di gridare la sua voglia di vivere, il suo bisogno di trascendersi e di non essere ridotto ad una cosa. La mano è anche lo strumento d'espressione della dignità dell'uomo, della sua peculiare intelligenza.

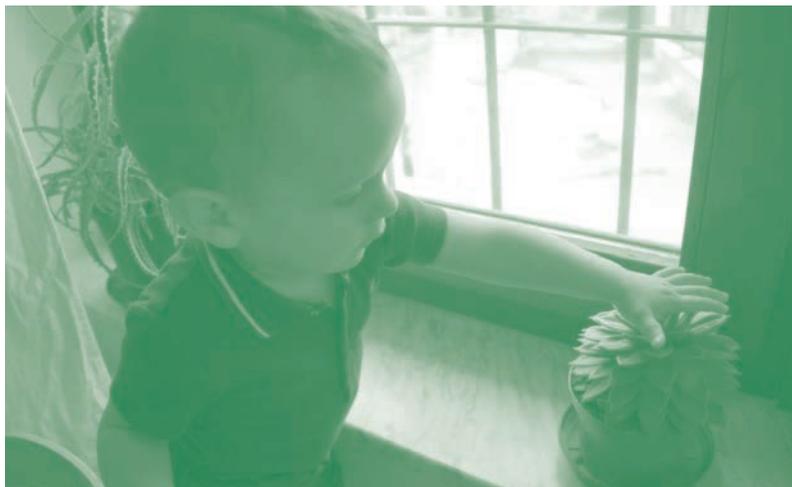
Attraverso i loro gesti maldestri, i bambini si impadroniscono del loro ambiente per far fiorire la loro personalità e ci rivolgono un invito a non sprecare occasioni di scoperte reali.

Lasciamoli toccare e giocare con oggetti semplici, diamo loro l'opportunità di vivere esperienze reali così che possano scoprire le leggi che guidano la realtà. Non rubiamo loro le esperienze: ciò che la mano sa è ciò che la mano fa.

Il legame mano-mente è di un'importanza fondamentale per l'uomo e se la mano è meno usata è sempre lo spirito a pagarne il prezzo. Non dimentichiamo che i bambini possono essere i nostri maestri sulla via della semplicità che troppo spesso abbiamo dimenticato, perché a forza di sfiorare i touch screen abbiamo dimenticato che abbiamo dell'oro sulla punta delle dita. ■

¹⁷ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, p. 109.

¹⁸ A. Bonaguro, M. Dell'Asta, G. Parravicini, *Vive come l'erba... Storie di donne nel totalitarismo, La casa di Matriona*, Milano 2015, p. 71-74. Dopo una lezione di storia durante la quale è colpita dalle parole sulla giustizia, Kommunella fonda con cinque compagni di classe un gruppo "terroristico" clandestino *Morte a Berija*: scrivono volantini che incollano sui muri. Nel 1948, all'età di 24 anni, quando ormai il gruppo non esiste più, i membri vengono arrestati. Dopo cinque mesi di inchiesta viene condannata a 25 anni di lager e a 5 anni di privazione dei diritti civili. Dopo 8 anni viene liberata.



Nell'interesse del bambino

■ Ana Maria Anastasiades



ESSENDO UNA PSICHIATRA DELL'INFANZIA

e dell'adolescenza, con studi neurologici, ho qualcosa di affine con Maria Montessori, anche lei neurologa e attenta osservatrice dei bambini.

Negli Stati Uniti la pratica della psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza si intreccia con il sistema dell'istruzione. Le nostre perizie includono una valutazione dei bambini nel loro mondo familiare.

In realtà, veri e propri disordini psichiatrici nei bambini sono molto rari; la maggior parte delle perizie psichiatriche sono chieste perché il comportamento del bambino è in qualche modo disordinato, oppure perché mostra ritardi o mancanze nel suo sviluppo fisico, sociale, cognitivo o emotivo.

Un esempio molto pratico di questa intersezione tra psichiatria dell'infanzia e Montessori è il *Montessori Interventions Program* che applica la teoria di Montessori con il contributo della psichiatria dell'infanzia per creare approcci efficaci per i bambini affetti da disordini delle emozioni, del pensiero e del comportamento.

Il loro programma per bambini con disordini di tipo autistico ha avuto particolare successo offrendo un ambiente in cui i piccoli possono essere sé stessi e «lavorare».

Ana Maria Anastasiades – È psichiatra dell'infanzia e dell'adolescenza. È membro dell'American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. Ha creato e diretto il Kids TEAM Affective Disorders Clinic presso l'Università dell'Illinois, a Chicago, e poi il Diagnostic Center for Child Assessment and Therapy, a Cipro (Nicosia). Dopo trenta anni di esercizio della professione, vive attualmente ad Ave Maria in Florida dove continua a fare volontariato con i bambini in difficoltà.

Spesso i bambini che visitiamo sono indicati dagli insegnanti che informano i genitori che a scuola il loro comportamento è inappropriato, difficile, o crea disturbo.

Molte volte andiamo a visitare la scuola, osserviamo il bambino e ci consultiamo con l'insegnante. Talvolta impone troppe regole soffoca l'iniziativa del bambino che assume un atteggiamento ribelle. Egli cerca sì di adeguarsi, ma ci riesce sempre meno e alla fine abbandona gli sforzi, perché qualsiasi cosa che fa ha perso per lui ogni interesse ed si considera fallito.

I suoi talenti, le sue capacità, la sua disposizione emotiva e il suo temperamento lo rendono frustrato, comincia a disobbedire apertamente e a rifiutarsi di collaborare. È possibile che il bambino inizi anche ad avere disordini del sonno o nei pasti.

Il nostro lavoro è guardare il suo mondo con i suoi occhi, e stimolare la collaborazione degli altri che si trovano con lui per rimuovere gli ostacoli, oppure aiutare lui ad aggirarli, o fornirgli nuove strategie.

Con una squadra multidisciplinare, decidiamo insieme dove intervenire nell'ambiente del bambino, a livello biologico, psicologico e socio-culturale, per rimuovere o ridurre gli ostacoli che gli hanno impedito di progredire nel suo sviluppo naturale.

Non tutti i bambini si realizzano al meglio nel sistema di istruzione tradizionale. Ciò non significa che siano mentalmente limitati o che soffrano di un problema psichiatrico. Piuttosto è il sistema di istruzione che determina la capacità del bambino di realizzarsi nel suo ambiente a seconda di quanto è adatto a lui.

In diverse occasioni ho raccomandato di trasferire un bambino in una scuola Montessori senza fare una diagnosi, per dargli la possibilità di esprimere i suoi interessi al suo ritmo, rispettando le regole della comunità scolastica e accettando la guida dell'insegnante. È più facile aiutare un bambino se non è stato etichettato con una particolare diagnosi. Ciò mantiene aperte le menti delle persone attorno a lui ed evita pregiudizi, attese predeterminate, alterazioni nei giudizi.

Uno di questi era un bambino di dieci anni che era molto rispettoso, però rifiutava di fare qualsiasi compito di matematica, scienze o lettura. Faceva solo i compiti di storia. A scuola disturbava molto durante le lezioni, era irrequieto e parlava quando non doveva. L'insegnante temeva che il bambino avesse una sindrome di deficit di attenzione. Ma quando si parlava di storia, il bambino era uno scolaro modello.

Purtroppo, l'organizzazione tradizionale della scuola non aveva la possibilità di integrare questo bambino che andava male in tutto salvo che in storia: quindi lo avrebbe bocciato, e in più il suo comportamento veniva percepito come arrogante. I genitori non sapevano che pensare, perché niente di ciò che facevano aveva alcun effetto. Parlando con il bambino, divenne evidente che egli era decisamente brillante, ma in quel particolare momento era interessato alla storia e a nient'altro.

Raccomandai di fare un tentativo in una scuola Montessori nella seconda parte dell'anno. Insieme con i genitori, spiegammo la situazione e l'insegnante si disse disponibile a guidare il bambino. Per lui non fu facile passare alla nuova scuola e all'inizio il rispetto delle regole richiese una costante correzione; ma nel corso delle prime sei settimane gradualmente occupò meno tempo con la storia dell'Egitto e accettò di lavorare in altre materie.

Un altro caso è quello di una bambina di due anni e mezzo, molto brillante, in una scuola Montessori dove si trovava molto bene. Cominciò a non volere separarsi dai genitori la mattina. La situazione peggiorò al punto che la bambina urlava e doveva essere strappata da loro, sbatteva sulla porta chiusa e piangeva per diversi minuti dopo. O meglio, questo era ciò che veniva raccontato: in realtà la bambina piagnucolava per l'intera mattinata, era molto triste: non sorrideva e non si impegnava in nulla.

Dopo due settimane di peggioramento della situazione, la bambina cominciò a rifiutarsi di dormire nel suo letto, continuava a dire che non voleva andare a scuola, e i capricci cominciavano già prima della colazione.

La scuola non riusciva a capire quale fosse il problema, così i genitori mi chiesero un parere. La sua situazione non era cambiata: nessuno era morto o era andato via, il suo sviluppo era normale. In effetti spezzava il cuore vedere il momento della separazione dai genitori, e vederla piangere per mezz'ora, quando gli altri bambini, solo quattro e tutti più piccoli di lei, erano al lavoro.

Continuava a lamentarsi, e una delle insegnanti le chiese di unirsi agli altri bambini. Non mostrò nessuna reazione, prese meccanicamente ciascuno dei quattro libri, li sfogliò pagina per pagina e li rimise a posto. Poi andò al tavolo della pittura dove aveva un solo colore e scarabocchiò sulla carta con l'azzurro. Poi si sedette piagnucolando. L'atteggiamento degli insegnanti era freddo, l'ambiente non era minimamente caloroso. Ipotizzai che questo ambiente non fosse adatto per la bambina. Venne portata via dalla scuola: i capricci finirono, era cooperativa e continuava a chiedere: «Mamma, non devo andare alla mia vecchia scuola, vero?»

Dal mio punto di vista, questa bambina aveva bisogno che coloro che la seguivano si coinvolgessero di gran lunga di più e le fornissero più materiali. Tutto quello che le era stato offerto lei lo padroneggiava già perfettamente. Erano cinque mesi che guardava quei quattro libri e pitturava con un solo colore.

Quando interpellai gli insegnanti, molto preoccupati per la bambina, chiesi se avessero considerato la possibilità che la bambina fosse annoiata di avere sempre gli stessi materiali. «Oh no», dissero all'unisono, «ripetere le stesse cose è molto rassicurante per i bambini di quest'età.» Chiesi pure se fosse possibile che provvisoriamente la bambina fosse messa nella classe superiore, dove avrebbe avuto nuovi stimoli, oltre alla compagnia dei bambini più grandi. Non ci fu modo. In questo caso gli insegnanti, seppure bene intenzionati, non riuscivano a guardare la situazione con gli occhi insostituibili della bambina.

Un'altra situazione complicata fu il caso di un bambino di tre anni in una scuola Montessori: si temeva che avesse un serio problema neurologico-psichiatrico che si manifestava solo a scuola.

Aveva cominciato l'anno scolastico molto bene: era uno dei loro scolari modello, era gentile con i suoi compagni. Un giorno cominciò a guardare nel vuoto mentre la maestra gli parlava. Allora le maestre notarono che sempre più frequentemente il suo sguardo era assente, non lavorava, lasciava cadere le cose, finché un giorno andò a prendere il lavoro di un altro compagno e lo fece a pezzi. Venne portato nell'ufficio della direttrice.

Quando il padre arrivò, la direttrice lo informò che il bambino aveva urgente bisogno di una diagnosi neurologica e psichiatrica prima di ritornare in classe. I genitori chiamarono preoccupatissimi il loro pediatra che li mandò da un neurologo che non trovò nulla, finché il bambino arrivò da me.

Questo bambino di tre anni era molto collaborativo, aperto ed obbediente. Quando gli feci domande sulla scuola, disse che era «stanco» di andare a scuola, ma che i suoi amici lì gli piacevano. I suoi genitori mi informarono che tutto questo comportamento strano era avvenuto solo a scuola, ma non era stato mai osservato né a casa, né con vicini o amici. Erano però terribilmente preoccupati.

Ora, questo bambino era molto brillante, conosceva pure tutte le nazioni del mondo. Solo nell'ultimo paio di settimane aveva cominciato ad avere questi comportamenti inspiegabili e distruttivi. Il suo ambiente a casa non era cambiato, nessun problema particolare. Per dare un parere andai a scuola a parlare con gli insegnanti. La maestra e la direttrice erano convinte che il bambino avesse una malattia neurologica e aveva bisogno di cure immediate. Come era possibile che questo bambino da un giorno all'altro fosse diventato così aggressivo?

Chiesi se avessero considerato la possibilità che il bambino fosse annoiato del suo lavoro. Negarono categoricamente questa possibilità ed erano invece preoccupate della sua salute. Ma nessuna diagnosi poteva essere fondata dal punto di vista medico, così il bambino venne portato via dalla scuola Montessori e messo in una normale scuola dell'infanzia.

Che cos'era accaduto? Questo bambino era «stanco» di andare a scuola. Che significava? Aveva imparato tutto ciò che gli avevano proposto. Era molto più facile pensare che avesse una malattia neurologica, e così angosciare la famiglia con visite mediche, piuttosto che considerare la possibilità che fosse «annoiato» e aveva bisogno di nuovi materiali, benché non facessero parte di quelli previsti per la sua età.

Le osservazioni nei due anni successivi confermarono che non c'era assolutamente nessun problema neurologico: aveva solo bisogno di «lavoro» nuovo da fare.

Come psichiatra dell'infanzia che guarda al mondo del bambino con le informazioni che oggi sono disponibili, questi esempi mettono in evidenza un bisogno di saggezza e spirito pratico, che talvolta vengono dimenticati dagli insegnanti quando sono bloccati nel loro modo di pensare, convenzionale o Montessori.

Per fare ciò che è nell'interesse del bambino, dobbiamo avere la mente aperta e guardare al bambino dalla sua prospettiva, proprio come fece Maria Montessori, e vedere che cosa ha bisogno di essere cambiato, eliminato o aggiunto. È per questo che evito di etichettare un bambino con una diagnosi fissa: una diagnosi è sempre provvisoria. Molte volte si comunica al medico che il bambino è iperattivo, disattento, irrequieto e non collaborativo. Ma ogni bambino è diverso e ha una capacità innata di crescere e cambiare.

La differenza può essere fatta da un piccolo aggiustamento nell'ordine delle cose o talvolta sono necessari drastici interventi nell'ambiente per facilitare un mutamento positivo nei bambini.

Maria Montessori era fortemente motivata a migliorare la condizione umana curando attentamente l'ambiente affinché i bambini potessero svilupparsi e diventare ciò che essi veramente sono; per questo serve un ambiente centrato sul bambino, dove gli insegnanti servono da guide, non ostacolati da uno schema imposto artificialmente. I bambini oggi vivono in un mondo di tablet, computer, videogiochi, informazioni che non richiedono pensiero o risoluzione di problemi, ma piuttosto la capacità di formulare una domanda a Google e di controllare su Wikipedia.

Fornire un ricco ambiente di esperienze durante i primi anni di vita crea una fondazione inestimabile per favorire la consapevolezza, l'autostima, la perseveranza, la coscienza sociale e il pensiero critico.

Per questo come psichiatra dell'infanzia continuo a dedicare il mio lavoro alla promozione di ciò che è nell'interesse del bambino. ■

Dieci regole per giocare

■ *Montessoriacasa.com*

Questo post è stato pubblicato sul blog Montessoriacasa.com il 5 settembre 2015. Il blog è firmato Annalisa Perino e Daniela Bocca. Questo post e l'immagine sono di Annalisa Perino.



M

“NON METTE MAI IN ORDINE I SUOI GIOCHI!”
“Quella stanza è sempre in disordine, non si riesce neanche a muoversi!”
“Non sa neanche quello che ha in quella stanza!”

Il riordino dei propri giochi è una conquista d'autonomia del bambino molto cara ai genitori. Ma è bene sapere che, anche se è difficile da crederci, il bambino desidera abitare l'ordine con tutto se stesso. I giochi, però, sono tutti in giro lo stesso. Come mai?

I motivi possono essere svariati, tra questi: il bambino è troppo piccolo per farlo (in questo caso l'adulto deve essere il suo modello, dare al bambino continua occasione di assistere al riordino...) oppure nessuno ha mai fatto notare lui l'importanza e l'utilità del riordino, ma si è limitato a richiederlo come dovuto e basta.

Maria Montessori ci fornisce un preziosissimo consiglio a riguardo:

l'azione educativa deve iniziare dal fornire al bambino un ambiente adatto, che sia adeguato all'età, stimolante, pulito, curato ed ordinato. Il nostro agire deve svolgersi sull'ambiente, non sul bambino, il quale trarrà stimoli e occasioni da apprendimento, prima di tutto, dal suo ambiente di vita.

Spesso nelle camerette o negli angoli della casa adibiti ai giochi dei nostri bimbi c'è troppo e spesso troppo poco curato! Tantissimi giochi, di ogni natura, tutti mischiati in grandi cesti o scatoloni, impilati in modo che sia irraggiungibili (e l'adulto si spazientisce perchè deve sempre tirare giù, o fuori, i giochi...), alcuni giochi non funzionanti, alcuni incompleti, alcuni che non destano più alcun interesse, altri troppo difficili o troppo semplici per attrarre il bambino.

Perchè il bambino si prenda cura del suo ambiente, se ne deve innamorare; perchè ciò avvenga, l'ambiente deve essere seducente.

Come possiamo favorire ciò?

1. Osserviamo ciò che il bambino ama fare in questo periodo: costruire? infilare? disegnare? modellare? leggere? ritagliare? giocare a palla? macchinine? cucire?

2. Allestiamo nel suo spazio alcune attività che lo interessano e disponiamole ben in vista e in modo ordinato (tutto pulito, funzionante e bello). Tutto ciò che occorre per svolgere quell'attività è presente e raggiungibile comodamente. Ad esempio per dipingere dovrò proporre un cavalletto, pennello, fogli, colori, bicchierino per acqua, straccetto per asciugare.

3. Ogni oggetto, utile a svolgere l'attività ha un suo posto specifico e stabile. Ciò facilita il bambino nel trovare ciò che gli occorre e nella fase di riordino.

4. Quando un'attività ha stancato il bambino, va tolta dall'ambiente e dalla sua vista e sostituita con una nuova.

5. "I grandi ritorni" sono spesso una risorsa: attività tolte dall'ambiente perchè non più attraenti, possono tornare in voga dopo un certo periodo e ridestare curiosità.

6. I regali di compleanno e Natale non devono essere obbligatoriamente esposti nell'ambiente tutti il giorno stesso in cui vengono ricevuti! la strategia migliore è quella di inserirne uno alla volta, quando opportuno e utile. Ciò permette anche che il bambino si possa godere a pieno "il nuovo arrivato"!

7. Abolire i cestoni e le grosse scatole per il riordino! I bambini non si orientano nei cestoni pieni di cose riposte in modo casuale, infatti appena possono rovesciano il contenitore per poi non saper gestire la mole di materiale che si trovano di fronte e lo abbandonano. Offriamo invece posti specifici ad ogni singolo gioco: piccole scatole, piccoli vassoi, mensole, ripiani, piccoli armadi. Più il materiale è a vista, più il bambino si dimostrerà autonomo nel gioco e ben disposto al riordino!

8. Sei o sette libretti per volta sono sufficienti da esporre, così come i pupazzi, le macchine...

9. L'ambiente deve evolvere e seguire lo sviluppo del bambino: la stanza si modifica e cresce con lui. Dobbiamo ritagliarci molte occasioni per osservare i nostri figli muoversi nell'ambiente per poter cogliere le loro esigenze e le loro difficoltà così da poter aiutarli.

10. Ricordiamoci che prima di tutto, per lungo tempo ci devono osservare riordinare, poi devono essere aiutati a riordinare, poi devono sperimentare il riordino e solo a questo punto si può pretendere che al termine del lavoro rimettano ogni cosa al proprio posto! ■

Cari lettori e care lettrici,

il prossimo numero di Momo sarà dedicato ai molti contributi scientifici sul legato di Maria Montessori nella scuola del XXI secolo che hanno animato il Congresso Internazionale tenutosi a Roma lo scorso Febbraio. In quell'occasione abbiamo avuto modo di confrontarci con esperienze lontane nello spazio ma vicine per carattere e impostazione, e le persone, le scuole e le istituzioni presenti hanno raccontato a che punto siamo nella realizzazione di un futuro migliore per l'umanità a partire dall'impegno educativo nei confronti dell'infanzia.

Momo#4 accoglierà tutte le presentazioni che i relatori hanno svolto nella sessione non plenaria del Congresso. Sarà un numero monografico, diverso dagli altri che avete avuto tra le mani fino ad ora, più voluminoso e di maggiore ampiezza, richiederà più tempo per essere letto, ma sarà anche di grande stimolo per far partire riflessioni nuove sul metodo. Il nostro impegno per il futuro prevede la pubblicazione di un numero monografico all'anno, quest'anno iniziamo con un numero dedicato all'importanza di Maria Montessori e della sua pedagogia sulle pratiche educative del presente, per il prossimo anno invece lavoreremo sulla dimensione curricolare e continua del metodo. Raccontarvi come sarà il prossimo numero ci permette anche di annunciare la pubblicazione degli atti del Congresso che saranno disponibili a breve per i tipi di Zeroseiup.

Ci sembra di grande importanza anche questa piccola notizia, il dibattito sul metodo e il suo futuro è iniziato, buona discussione a tutti e a tutte!

La redazione di Momo