

L'EDUCATORE EDUCATO

*Il Nido
-di
Giulia*

8

mama

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI

2421-440



9 772421 440000

^

Immagine di copertina: La prima pagina del libricino realizzato da Nadia Badawi, Barbara Lucci, Lucia Lucidi, Antonella Pistis. Per il gruppo piccoli-medi, Asilo Nido della Banca d'Italia, via Panisperna, Roma. Anno educativo 2016/17

⌵

MOMO 8

Online a dicembre 2016 su www.issuu.com/fmi.momo

9772421440x:8; ISSN 2421-440x

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

Direttore del Comitato Scientifico Furio Pesci

Direttore responsabile Marco Cassisa

Direttrice editoriale Martine Gilsoul

Progetto grafico Elisa Zambelli

rivista@fondazionemontessori.it | www.fondazionemontessori.it

© 2016 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.

INTRODUZIONE	
Alcune considerazioni sulla maestra	5
Furio Pesci	
La maestra della Casa dei Bambini	9
Quinto Battista Borghi	
Le piccole cose	14
Maria Antonietta D'Alessandro	
Modeste accortezze per grandi cambiamenti	18
Marta Gelpi	
Dal metodo Montessori alla teoria dell'attaccamento	23
Cinzia Alagna	
Per un cambiamento di prospettiva: accogliere invece che accettare	26
Martina Piccioni	
Lo sguardo che vede davvero	29
Antonella Arioli	
Alla ricerca di una dimensione spirituale	32
Elisa Loprete	
Vedere con l'intelligenza	36
Martine Gilsoul	
Maestra Montessori? Una delicata missione	40
Laura Boggio	
L'educatrice che ero	43
Marta Gelpi	
La conversione dell'insegnante	46
Claudia Elisa Annovazzi	
La funzione educativa nel metodo Montessori	52
Andrea Lupi	
"Maestra, guardami!"	59
Rossella Trombacco	
Non c'è educazione senza amore	69
Maria Montessori	

INTRODUZIONE

Alcune osservazioni sulla maestra

FURIO PESCI – *Docente di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza, Università di Roma*

La discussione sul ruolo della maestra nella pedagogia e nel metodo Montessori è continua dai tempi in cui apparvero le opere principali della pedagogista italiana. Come si sa, le sue vedute a proposito dell'identità e del ruolo dell'insegnante nella scuola dell'infanzia e in quella elementare sono molto peculiari del suo approccio pedagogico e didattico, e costituiscono, nello stesso tempo, un punto di riferimento critico rispetto alle prassi tradizionali.

In estrema sintesi, si può dire che Maria Montessori abbia non soltanto *limitato* il ruolo dell'insegnante (che sarebbe falso), ma che abbia, addirittura, ricostruito la fisionomia della professione docente alla luce di alcune constatazioni riguardanti il fallimento di consuetudini, talvolta, antiche di secoli, e aperto nuove vie ad un ripensamento della professione docente, a tutti i livelli dell'insegnamento scolastico.

Anzitutto, si può osservare che l'insegnamento, pur non essendo ancora quasi esclusivamente femminile, come oggi, era già ai tempi di Maria Montessori una professione molto ambita dalle donne che intendevano lavorare (o che erano costrette a farlo per la loro condizione esistenziale); in molti casi, si trattava anche di un ripiego; d'altro canto,

gli inizi del Novecento, che videro la nascita delle prime *Case dei bambini* sono un periodo in cui, in Italia, l'accesso al lavoro delle donne è ancora molto limitato e controverso: sono, senz'altro, molti (probabilmente la maggioranza) gli italiani contrari al lavoro delle donne fuori delle mura domestiche; la donna è ancora limitata entro i confini della famiglia, e i più considerano incompatibile il lavoro esterno, di qualsiasi genere, con l'impegno della donna nella famiglia, come sposa, come madre e nella gestione di una casa.

Per di più, giocano contro la diffusione di un'attitudine positiva nei confronti del lavoro femminile anche altri fattori e preoccupazioni, circa la natura peculiare della donna e il rischio che qualsiasi lavoro possa, in qualche modo, minare la sua condizione, la sua salute, la sua stessa identità antropologica e sociologica. Le uniche professioni già da tempo ammesse e praticate dalle donne italiane erano state, fino a quel momento, le attività infermieristiche e, appunto, l'insegnamento *elementare*; queste professioni erano considerate adeguate alla natura femminile, non incompatibili con i suoi impegni familiari e, dunque, già da tempo, non erano poche le donne impegnate

in questo ambito di attività, che si potrebbe dire quasi coincidente con le professioni d'aiuto che sarebbero state, molto più tardi, definite in ambito medico-psico-pedagogico.

Maria Montessori, peraltro, parla della maestra al femminile, certamente perché nei suoi libri più famosi scrive di educazione dell'infanzia e di scuole dell'infanzia, nelle quali il personale era, almeno in Italia, per legge esclusivamente femminile, e forti limitazioni di carattere giuridico, oltre che di consuetudine, esistevano in tutto il mondo a proposito dell'impiego maschile nel settore dell'educazione infantile.

È anche da considerare un'altra caratteristica che non deve sfuggire nel discorso di Maria Montessori a proposito dell'insegnante: in principio, nelle prime scuole/case dei bambini non impegnò vere e proprie insegnanti, ma piuttosto le portinaie degli edifici nei quali erano ubicate le case dei bambini stesse. In effetti, il progetto delle primissime case dei bambini rientrava in un'attività di recupero urbanistico, volta a fornire agli strati più umili della popolazione romana abitazioni confortevoli e servizi, tra i quali era compreso anche l'asilo d'infanzia.

Le persone che furono impiegate all'inizio nella custodia dei bambini erano le custodi degli stabili, che non avevano una formazione pedagogica specifica; probabilmente la scelta fu dettata dalle particolari condizioni, dall'orario prolungato, dall'ubicazione della casa dei bambini in un appartamento dello stesso stabile in cui le donne erano impiegate come portinaie, svolgendo le mansioni tipiche di questo lavoro, dalla pulizia degli spazi comuni alla custodia dell'ingresso.

D'altra parte, Maria Montessori aveva pensato di utilizzare materiali per l'attività educativa vera e propria; già fin dall'inizio l'idea montessoriana era di occupare i bambini con materiali che non richiedevano l'intervento diretto di un insegnante; questa caratteristica è rimasta anche dopo il successo e il poderoso sviluppo della riflessione di Maria Montessori sulle esperienze condotte ormai non solo a Roma, ma addirittura in tutti i grandi Paesi dell'epoca, dall'Inghilterra alla Svezia, agli Stati Uniti.

Un carattere tipico della pedagogia montessoriana è divenuto, quindi, il ruolo in apparenza discreto e quasi secondario dell'insegnante rispetto

all'ambiente; certamente, la pedagogia montessoriana sottolinea le potenzialità educative intrinseche all'ambiente stesso: un'aula attrezzata, attraente, dotata di tutti i materiali necessari per le esperienze significative dei bambini, è già di per sé una condizione ottimale per l'attività scolastica.

Al contrario, è proprio la pedagogia tradizionale di una scuola fatta di ore e ore di lezioni frontali, di una relazione tra insegnanti e alunni, in cui la parte attiva è l'insegnante e la parte passiva è quella degli alunni, a risultare, dati empirici alla mano, la forma meno efficace di educazione. Per questo motivo, Maria Montessori sottolinea l'incompatibilità tra una pedagogia fondata sull'autorità, e sull'esercizio di questa autorità da parte dell'adulto, ed una pedagogia, come la sua, basata sulla libertà e sull'autonomia, intesi come mezzi e fini, nello stesso tempo, della formazione.

L'ambiente deve essere il principale veicolo dell'esperienza del bambino. Il bambino deve essere libero e riconosciuto nella sua libertà e nella sua istanza di autonomia da parte dell'adulto. Il celebre motto *Aiutami a fare da me*, che, secondo Maria Montessori compendia il messaggio, la richiesta che ogni bambino rivolge all'adulto, quando non è ancora deviato nel suo sviluppo da pretese eccessive o da un eccesso di protezione, ha grandi conseguenze sulla fisionomia e sull'identità della figura dell'insegnante e del suo lavoro concreto nella scuola.

Il compito dell'insegnante è, innanzitutto, osservare i bisogni del bambino. Questa prescrizione, così a cuore di Maria Montessori, a giudicare dalle molte pagine che dedica a un aspetto così specifico della figura dell'insegnante, avrà grandissima fortuna nella pedagogia novecentesca, tanto che una parte cospicua del lavoro di ricerca in ambito didattico si concentrerà precisamente sulle forme più efficaci di osservazione del comportamento infantile e dei bisogni formativi dei più piccoli.

In questo ambito, si può senz'altro dire che la pedagogia montessoriana abbia rappresentato un vero e proprio apripista nel discorso pedagogico novecentesco; Maria Montessori non fu l'unica voce autorevole che abbia sottolineato quanto la competenza dell'insegnante nell'osservazione infantile risulti proficua all'intero lavoro educativo, ma giova sottolineare come all'osservazione

si colleghi, nel metodo Montessori, una serie di altre prescrizioni che rendono la figura dell'insegnante montessoriana atipica, ancora oggi, nel panorama dei metodi didattici più aggiornati ed efficaci.

Vale la pena di sottolineare come la finalità dell'efficacia sia strettamente connessa alla figura e ai compiti dell'insegnante; se c'è un obiettivo che l'insegnante deve porsi nel suo lavoro quotidiano, questo è, senz'altro, l'efficacia. Tale efficacia, tuttavia, si raggiunge, paradossalmente, attraverso una sorta di *non fare* all'insegnante *tutto fare*, che non si ferma un attimo, che spiega e interroga in continuazione, e che richiede ai suoi allievi, principalmente, di seguire e imitare, o riprodurre, il contenuto del suo insegnamento. Nella pedagogia montessoriana troviamo, invece, una maestra che si muove per riconoscere i bisogni del bambino, offrirgli ciò di cui ha bisogno (vale a dire, il materiale adatto per il suo sviluppo, quello che attrae di più la sua attenzione qui ed ora), e che, una volta avviato autonomamente il bambino nella sua attività, si ritrae e rimane a osservare semplicemente i progressi dell'alunno stesso.

Non si tratta, quindi, di un ridimensionamento di compiti; l'insegnante che non è più costretto a lunghe lezioni frontali, peraltro di dubbia efficacia, dati i limiti dell'attenzione infantile, è un insegnante che riduce al minimo l'intervento diretto, in particolare quello rivolto a tutta la classe, e preferisce fornire brevi spiegazioni ai singoli bambini semplicemente per avviare la loro attività concentrata e suscitare il loro interesse.

Ciò vale sia nel caso dell'uso dei materiali di sviluppo, ciascuno dei quali richiede, certamente, un breve esempio di chiarimento, ma anche per le vere e proprie lezioni, fatte di brevi narrazioni perlopiù, che Maria Montessori prevedeva come compendio di tutta la sua prospettiva pedagogica nelle ultime opere da lei scritte (in particolare, *Come educare il potenziale umano* e tutte le parti delle opere più tarde, in cui è descritta la cosiddetta *favola cosmica*, vero e proprio centro dell'attività dell'insegnante).

In definitiva, l'insegnante, nel metodo Montessori, merita l'appellativo, tante volte ripetuto dalla pedagogista marchigiana, di *direttrice*; anche questo è un aspetto peculiare che va sottolineato: tutte le maestre sono, nel lessico montessoriano,

direttrici, in quanto coordinano discretamente l'attività autonoma dei bambini. Non c'è, quindi, una preoccupazione per il conseguimento di obiettivi predeterminati, ma un'ampia gamma di possibilità d'azione che all'insegnante spetta di armonizzare.

Questo compito non è riduttivo, ma anzi, sotto molti aspetti, più delicato e complesso di quello attribuito dalla scuola tradizionale all'insegnante, il quale, come *erogatore* di lezioni frontali, da imparare a memoria, finisce per vedere effettivamente sminuito il proprio compito e anche la sua identità di persona, altrimenti valorizzata nel metodo Montessori proprio grazie all'eliminazione di tutti quei fenomeni contingenti e secondari, tipici della normale, plurimillennaria, situazione scolastica, con l'insegnante sempre alla ricerca del silenzio (che deve imporre duramente) e nell'aspettativa di una riproposizione a memoria, comunque seguendo pedissequamente, dell'insegnamento ricevuto da parte dei bambini.

Nel metodo Montessori tutti questi inconvenienti, e gran parte di ciò che passa sotto il termine *disciplina* e sotto il termine *valutazione*, perdono significato, ed anzi, salvo nella misura in cui le leggi impongono l'osservanza di regole volte a mantenere la disciplina e a valutare gli allievi, le scuole Montessori si sono rivelate, storicamente, come una delle prime (e migliori) esperienze, in cui è possibile l'apprendimento senza ricompense estrinseche, positive o negative che siano.

L'insegnante Montessori, dunque, ha il compito principale di preparare un ambiente ricco di esperienze, che sono fornite dal metodo e dai materiali stessi, di osservare ciò che è adeguato e opportuno per ciascun bambino, preso nella sua singolarità, di assicurare l'attività autonoma del bambino e, così facendo, di garantire la serenità dell'ambiente e l'armonia nella relazione con ciascuno dei suoi piccoli allievi. È agevole constatare quanto questa figura di insegnante sia stata determinante per gli sviluppi successivi della didattica fino al nostro presente, ancora tanto contraddittorio nella velleità di *riforme* scolastiche dall'impianto aleatorio e indecifrabile. ■



Illustrazione di Elisa Zambelli «La maestra coltiva»

La maestra della Casa dei Bambini

QUINTO BATTISTA BORGHI – Laureato in Pedagogia, si è sempre occupato dell'organizzazione e della gestione pedagogica di Nidi e scuole dell'Infanzia in diverse realtà. È stato dirigente pedagogico dei servizi per l'infanzia del comune di Torino. Da alcuni anni segue i nidi della cooperativa Orsa (MI) e della cooperativa Città Futura (TR). Insegna Pedagogia Sperimentale presso l'università di Bolzano e il Conservatorio Benedetti Michelangeli di Brescia. È Presidente della Fondazione Montessori Italia.

I COMPITI DELLA MAESTRA

Fin dai primi momenti della realizzazione della prima Casa dei Bambini, Maria Montessori ha avuto un'attenzione speciale per la maestra e per il suo ruolo, definendone compiti e funzioni in modo puntuale in molti dei suoi libri. Ad esempio, ne *La scoperta del bambino*, oltre a parlarne diffusamente per tutto il libro, le dedica un intero capitolo (Montessori, 1950, pp. 164-168).

In sintesi, i compiti affidati sono essenzialmente quattro: (1) conoscere il materiale, (2) curare l'ordine, (3) vigilare, (4) dare lezioni.

L'insegnante, secondo Maria Montessori deve conoscere molto bene il materiale (il riferimento è ovviamente al materiale propriamente montessoriano) per riuscire a guidare bene i bambini nei loro *esercizi*: lo scopo è di conoscerne a fondo le difficoltà e potere così riconoscere e interpretare quelle che il bambino può incontrare. (Sia detto per inciso, la parola *esercizio*, usata da Maria Montessori, ha un significato diverso rispetto a quello che gli attribuiamo noi ora: non si tratta di una pratica fredda e distaccata, ma di un'attività – la Montessori direbbe di un lavoro – alla quale il bambino aderisce in modo coinvolto e partecipe).

Potrà anche, dopo avere attentamente analizzato le opportunità ed i bisogni di ogni singolo bambino (oggi diremmo dopo avere intercettato le zone di sviluppo prossimale di ciascuno), aggregare o disaggregare il materiale (mettere ordine), secondo le necessità, per saggiare ciò che il bambino può ed è in grado effettivamente di fare.

Il bambino può scegliere il materiale fra quelli che gli sono stati messi a disposizione trovandoli esposti in uno spazio apposito; al termine dell'attività ogni cosa dovrà essere ricollocata al suo posto con cura dal bambino.

Deve inoltre vigilare affinché tutto proceda per il meglio: ad esempio *non può lasciare il materiale utilizzato a un compagno oppure prenderlo da lui* (Montessori, 1950, p. 167): deve riporlo al suo posto e l'altro bambino andrà a prenderlo e lo riporrà con cura alla fine dell'attività.

L'adulto deve anche vigilare *affinché il bambino che sta assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno* (Montessori, 1950, p. 167) allo scopo di promuovere l'interesse e favorire la concentrazione di ognuno. Infine, il suo compito (dare lezioni) è da un lato quello di fungere da tramite fra il bambino e il materiale, dall'altro di *illuminare* il bambino a riconoscere i propri successi e a distinguere le differenze fra le cose.

Senza dubbio con questo linguaggio Maria Montessori si riferiva ad abitudini e prassi di un tempo che almeno in parte ci siamo lasciati alle spalle. Se tuttavia proviamo a interpretare queste indicazioni alla luce dell'oggi, le troviamo ancora assai preziose e valide. È importante prestare attenzione alla cornice entro la quale la Montessori colloca le sue riflessioni. È utile precisare che, secondo la grande pedagoga, il compito della maestra non è certo facile: *(...) ha molte e non facili mansioni: (...) ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, ben servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni.* (Montessori, 1950, p. 165)

QUANDO LA MAESTRA OFFRE L'AIUTO GIUSTO

La maestra montessoriana è attentissima alla situazione, che ha sempre sotto controllo, e le sue decisioni sono sempre ponderate, hanno una ragione precisa. È una guida discreta, è un sostegno, è sempre vigile e pronta a dare l'aiuto giusto. Non aiuta il bambino in qualsiasi momento, ma solamente quando è indispensabile, lasciandolo libero di fare il proprio percorso e le proprie scelte. Ovviamente la parola *libertà* ha un significato qui particolare: il bambino è libero non nel senso che può fare quello che vuole, ma perché si sente libero di scegliere all'interno di un contesto particolarmente predisposto per lui.

È proprio questo il punto centrale: una *maestra* si comporta in questo modo quando opera in un contesto in cui l'attore è il bambino. È lui che sceglie, prende l'iniziativa, decide che cosa fare scegliendo tempi e modi, mentre lei partecipa in modo discreto ma vigile, è silente ma presente. Mette in pratica in modo mirabile ciò che Vygotskji, negli stessi anni, ha dichiarato essere l'unica cosa che conta nell'apprendimento infantile quando ha sviluppato il concetto di *zona di sviluppo prossimale*.

LA RESPONSABILITÀ DI ESSERE MAESTRA

Le indicazioni sopra espresse acquistano perciò un significato ben più forte di quanto non potrebbe apparire a prima vista e la loro attualità appare evidente. È ovvio che la maestra montessoriana debba conoscere molto bene il materiale relativo al metodo; ciò che Maria Montessori dichiara senza esitazione è che la *maestra* deve sempre essere preparata, deve sapere bene che cosa fare e come fare. Da un lato abbiamo già visto che deve essere soprattutto osservatrice e non interventista, dall'altro quando deve agire non si deve basare sull'improvvisazione o sull'approssimazione, i suoi interventi devono sempre essere ben mirati, precisi, motivati e adeguati alla situazione. Solo se accuratamente preparata saprà veramente seguire i passi di sviluppo dei bambini secondo i bisogni che via via si presentano e non cadrà in pratiche schematiche, ripetitive e poco mirate.

Insomma, fare la maestra montessoriana è indubbiamente impegnativo e difficile, ma non mancano certo le soddisfazioni.

Il punto di vista della Montessori su quello che definisce *la cura dell'ordine* è quanto mai interessante e attuale. La richiesta non è, in sé, quella, ovvia, di mantenere sempre l'ordine in aula (la cosa del resto è data per scontata). È il bambino (ogni bambino) che deve mantenere sempre l'ordine e questo è tutt'altro che semplice. L'idea di ordine, che nel testo viene messa in campo, non è solo quella di fare in modo che ogni cosa sia al suo posto e che sia previsto un posto per ogni cosa: questo costituisce solo il punto di partenza.

Maria Montessori pensa all'ordine mentale, pensa allo sviluppo della mente che avviene *a spese dell'ambiente*. Avere un ordine nella mente significa, innanzi tutto e soprattutto, avere un progetto e agire in modo conseguente coerente. Quando i bambini hanno un progetto in mente, sanno organizzare bene le loro azioni, hanno la consapevolezza di quali materiali hanno bisogno, sanno che cosa fare e non sprecano il tempo con azioni inutili. Anche i procedimenti per tentativi ed errori sono efficaci solamente se si muovono dentro la cornice di un obiettivo che il bambino ha in mente, altrimenti si tratta di azioni casuali (e non tentativi) e non vi sono errori, perché gli errori suppongono una direzione da rivedere rispetto a un obiettivo prefissato. Il bambino infatti impara dagli errori solamente se ha un obiettivo e se è concentrato su quello che fa e non certo quando procede in modo distratto e casuale.

E l'ordine della mente, che permette al bambino di sperimentare qualcosa che ha in mente, presume a sua volta la libertà, vale a dire presuppone che il contesto gli permetta di assumere iniziative autonome.

La maestra dunque non guida l'azione del bambino in modo diretto, ma l'accompagna, la sostiene quando si presenta la necessità e sa perciò stare anche in paziente silenzio, sa non intervenire quando il bambino è di fronte a un insuccesso temporaneo o a una difficoltà che in realtà è in grado di superare da solo. Proprio per queste ragioni il compito della maestra è quello di vigilare conti-

nuamente per riconoscere gli sforzi dei bambini, per incoraggiarli nel momento giusto, per far loro intravedere la strada che possono imboccare.

Maria Montessori parla della maestra che svolge il ruolo di *angelo custode* (Montessori, 1950, p. 168), nel senso di una presenza sempre attenta, ma nello stesso tempo discreta e silente. Il termine *lezione* (la Montessori parla di *dare lezioni*) ha un significato specifico per la grande educatrice. Essere capace di dare lezioni non significa saper trasmettere delle conoscenze o intervenire nei confronti di un gruppo attraverso una lezione frontale. La lezione costituisce piuttosto, per la Montessori, un atteggiamento e uno stile educativo che non ha bisogno delle parole: si tratta piuttosto di una capacità di accompagnamento del bambino nei saperi, nelle conoscenze e nelle esperienze, in una situazione in cui il bambino sia sempre capace di avere l'iniziativa, di andare avanti da solo. La maestra insomma ha il compito fondamentale di illuminare (è questo il termine che utilizza) il bambino, soprattutto nella fase iniziale dell'esplorazione di un nuovo materiale o in occasione di una nuova esperienza, affinché sia in grado di intraprendere in modo sicuro e autonomo la propria strada. E come se il bambino dicesse: *Maestra, aiutami a fare da solo!*.

LE CONSEGUENZE

Quali sono i risultati di questo atteggiamento e di questo modo di porsi? La maestra montessoriana è una maestra discreta, che non fa fretta e che lascia il tempo a ogni bambino. Accompagna i bambini nel loro sviluppo evitando qualsiasi pressione o forzatura. È di conseguenza poco invadente nei confronti dei bambini ed usa le parole con una certa parsimonia, solamente quelle che servono.

Ugualmente, è pienamente a disposizione dei bambini, ma interviene su loro richiesta e non si colloca al centro dell'attività: non gestisce le situazioni, ma si pone al fianco sostenendo le necessità del momento.

La lentezza è in realtà una dote difficile che richiede controllo e consapevolezza insieme. Ciò che si deve respirare di norma nella stanza o nell'aula è un'atmosfera di tranquillità in cui regna un relativo silenzio, mentre nello stesso tempo i bambini sono concentrati nel lavoro che stanno svolgendo.

Le iniziative vengono infatti prese dai bambini perché sono loro i protagonisti; la maestra *prepara l'ambiente*, vale a dire organizza un contesto insieme adatto e 'denso'. Per un osservatore o un visitatore di una Casa dei Bambini ciò che appare è un'immagine assai discreta e poco ingombrante della maestra che tuttavia non è affatto assente, dedica anzi molto tempo all'osservazione: conosce bene i bambini ad uno ad uno, sa come si muoveranno, che cosa faranno fra un po', spera che facciano qualcosa che fino a qualche tempo prima non erano riusciti o non avevano osato fare. In una parola, sostiene lo sviluppo senza forzarlo. La gestione della sezione o dell'aula risulta così leggera, senza intoppi, senza rincorse, senza

affanni. Non perché si tratti di una situazione speciale: i bambini sono come tutti gli altri, assomigliano in tutto a qualsiasi altro gruppo sezione. La calma, la tranquillità e la 'laboriosità' dipende essenzialmente dallo stile educativo scelto e praticato.

La grande lezione montessoriana appare quanto mai moderna ed attuale. L'adulto svolge un ruolo attento e mirato nei confronti dei bambini, mai scontato, mai dettato da automatismi stereotipati. Ci pare di intravedere qui lo spirito montessoriano più profondo: *La maestra [...] diventa prudente, delicata e multiforme. [...] quel che occorre è la sua sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi ed i bisogni.*" (Montessori, 1950, p. 165)

E ancora: *La maestra [...] deve distinguere due tempi diversi. Nel primo essa mette in comunicazione il bambino con il materiale, lo 'inizia' al suo uso [...]. Nel secondo essa interviene ad illuminare il bambino che già è riuscito, coi suoi mezzi spontanei, a distinguere le differenze fra le cose. Allora la maestra può meglio determinare le idee acquisite spontaneamente dal bambino, se necessario, e dare la nomenclatura relativa alle differenze percepite.* (Montessori, 1950, p. 165)

Queste parole sono state scritte esattamente cent'anni fa ma sono ancora quanto mai attuali. A volte assistiamo al lavoro di maestre perennemente attive, che servono i bambini, li controllano, li governano e li guidano instancabilmente e con polso fermo. Vanno di corsa e sembrano muoversi senza sosta e senza pace.

Le parole di Maria Montessori ci devono invece far riflettere perché i bambini hanno il piacere di crescere da soli e non vogliono un adulto che si sostituisca alla loro iniziativa. Vogliono un'insegnante attenta e discreta, che sa intervenire solamente quando è necessario, solamente cioè quando serve l'aiuto giusto. Vogliono che lo aiutino a crescere da solo. ■

BIBLIOGRAFIA

Montessori M., (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

Le piccole cose

MARIA ANTONIETTA D'ALESSANDRO – *Responsabile dell'Asilo Nido della Banca d'Italia in via Panisperna, Roma.*



Nelle foto (qui e pagine 16-17), il libricino realizzato da Nadia Badawi, Barbara Lucci, Lucia Lucidi, Antonella Pistis. Gruppo piccoli-medi, Asilo Nido della Banca d'Italia, via Panisperna, Roma. Anno educativo 2016/17

Ogni anno inizia. Spesso come un copione che si ripete ci presentiamo alle famiglie, descrivendo il nido e raccontandone le caratteristiche: *Salve, le mostro gli spazi del nido*, la cucina e gli alimenti, il materiale didattico in quantità, gli arredi di eccellenza, il personale qualificato, il rapporto educatore/bambino, il regolamento, il progetto, il programma degli incontri, la programmazione e così via.

Poi iniziamo subito, come un fiume in piena ci caliamo nella vita delle famiglie, lavoriamo tanto intensamente, per i bambini e con i bambini, sono il nostro focus, il centro del nostro interesse, perdiamo un attimo di vista gli adulti, ma precisi come un orologio ad ottobre li riagganciamo e solo grazie alla saggia mediazione del bambino iniziamo a lavorare anche con le famiglie e per le famiglie. È il bambino che ci guida e che li guida a sentire impellente la necessità di capire, di dare nuove risposte e nuove letture. Per undici mesi leggeri come piume condividiamo la vita che evolve, assistiamo a grandi miracoli, osserviamo le potenzialità innate che si accendono, che guidano e regolano, assistiamo alla solitudine del piccolo incompreso, all'immenso sforzo del corpo del bambino che conquista nuove posizioni, leggiamo gli sguardi, i gesti, i piccoli movimenti del volto, le sillabe che costruiscono quello strano linguaggio che non si sente, ma che tutto dice, che intimamente cresce e magicamente esplose.

Li guardiamo scoprire la mano dell'altro, i bisogni dell'altro, l'esistenza dell'altro così diverso, ma poi così uguale; si fidano di noi e si affidano a noi, a volte ci guardano come strani adulti che non parlano la stessa lingua, che spesso nemmeno la comprendono, ma che la rispettano. Quando lo sguardo e l'attenzione degli adulti si incontra e dialoga su un pensiero partecipato *che abbraccia il bambino* nasce l'alleanza. Credo sempre più che il bambino sapiente guidi l'incontro. È una grande alleanza, prende linfa da un pensiero di benessere e di cura, cura a favore di tutti coloro che la agiscono e la custodiscono.

Quando penso alla vita del Nido sento la necessità di tanti momenti di cura. Per cura intendo il recupero delle attenzioni alle piccole, minuscole

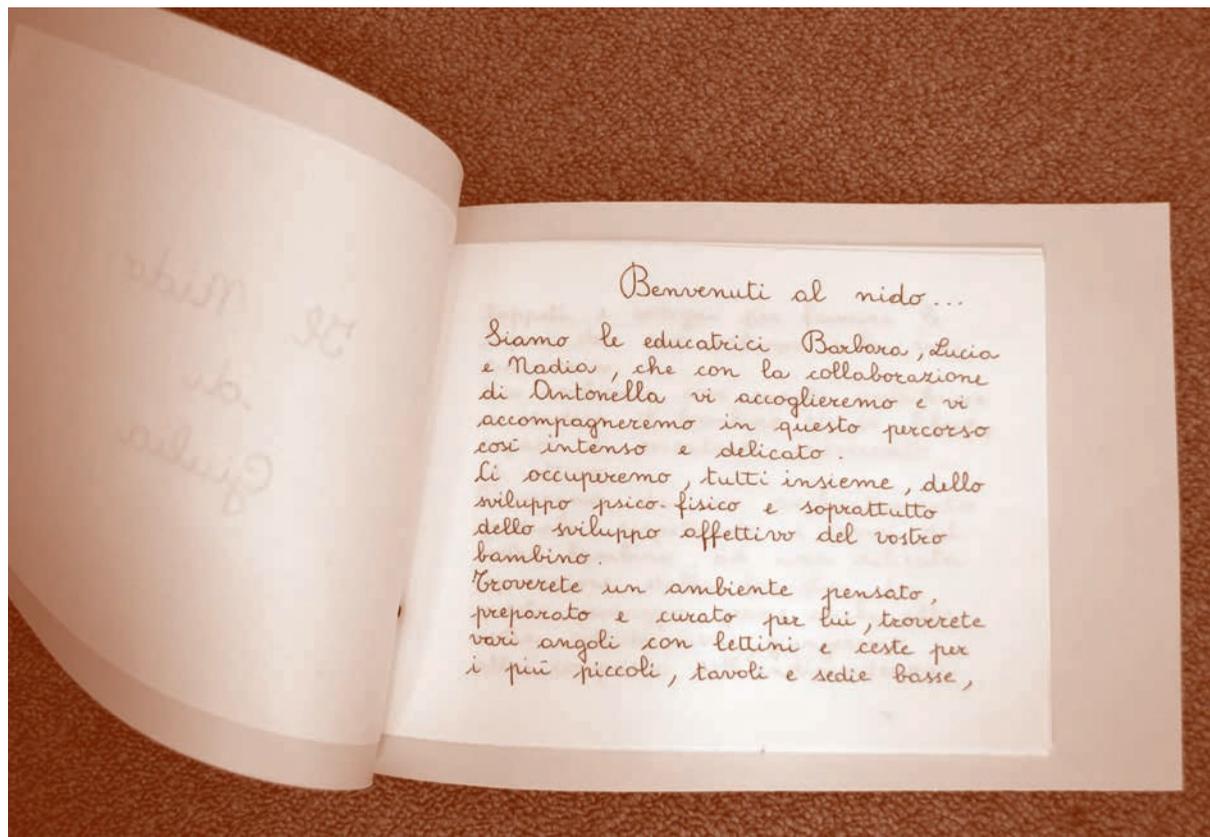
cose, quelle sulle quali spesso sorvoliamo per dare priorità al macroscopico benessere. Sono convinta che sia anch'esso necessario, ma non sufficiente a soddisfare il senso profondo del *mio Nido*.

Le piccole cose ci guidano, sono quelle che colgono i bambini, un dettaglio in un grande insieme, che sorprende ed appaga, col quale esercitiamo la nostra sopita capacità di meravigliarci; e quando lo incontriamo, ci chiediamo come avevo fatto a non vederlo, a non coglierlo. Piccole cose come un gesto che accoglie, il tempo di un sorriso da apprezzare, che rassicura e rincuora vista la separazione, la dignità dell'autonomia così difficile da gestire, una frase da leggere per riflettere sul senso di un tempo che incalzante produce grandi cambiamenti sui piccoli bambini, la cura a raccogliere con attenzione ciò che qualcun altro ha faticosamente ed amorevolmente seminato per te. È la cura delle relazioni che trasforma l'esperienza del Nido.

Abbiamo aperto il nuovo anno nutrendo fin dal primo giorno la qualità e l'intensità delle relazioni tra noi che viviamo il contesto Nido. Così, all'inizio dell'anno, prima dell'incontro di presentazione alle famiglie, con le educatrici del gruppo "piccoli" abbiamo costruito un libricino, delicato ed intenso, scritto a mano.

Ovviamente la scelta non è stata casuale, volevamo avviare un flusso positivo, fin dal primo respiro al nido, una sensazione di graduale cura, che si potesse immaginare leggendo, ma anche toccare con mano, attraverso la scrittura impressa sulla pagina, dove più calcata, dove meno, dove qualche sbavatura di inchiostro la rendeva più personale e se fosse stato possibile anche più vera. In questo modo ci sembrava di dire *guarda quanta cura, quanto tempo e quanta fatica ho utilizzato per costruire questo dono; pensa quanto amore ed intenzione sarò in grado di mettere in gioco per te*.

Così, il 23 settembre, abbiamo accolto le famiglie: *Benvenuti, vi offriamo la ricchezza del Nido come luogo di vita e di crescita.* ■

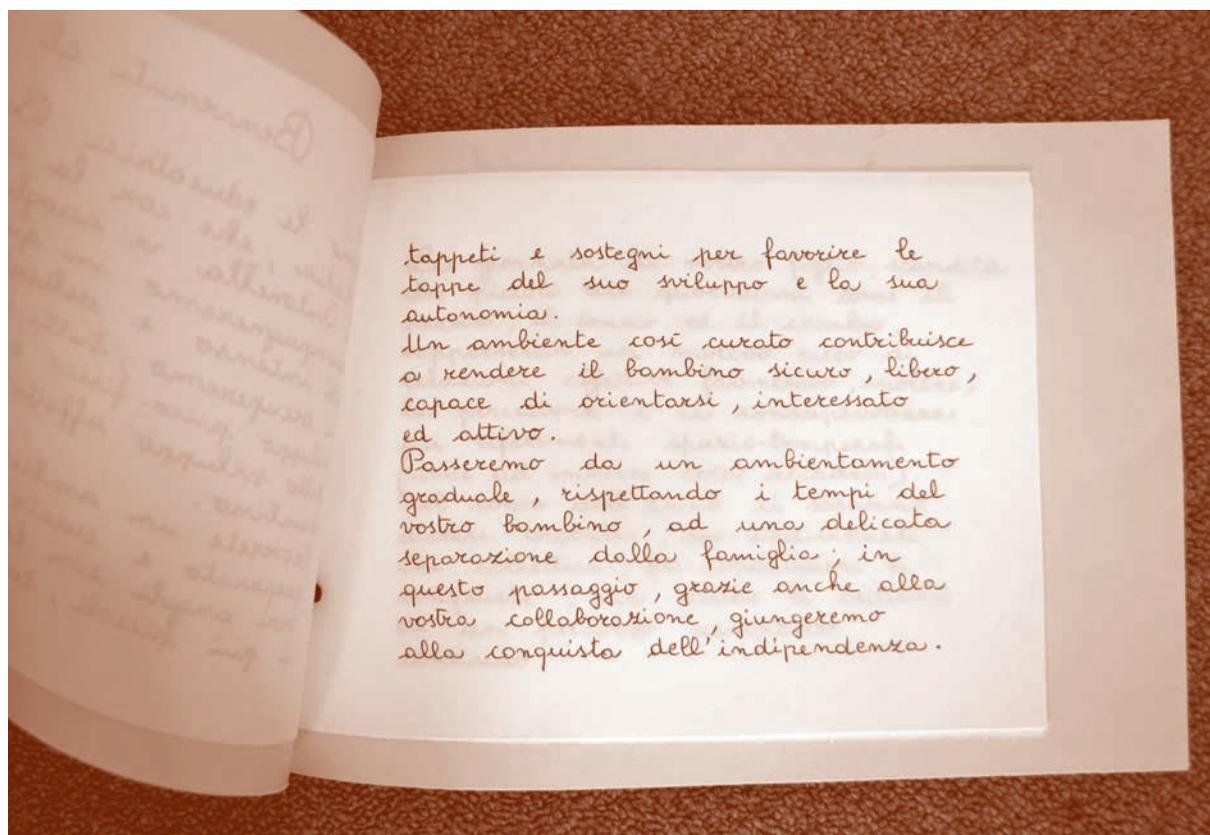


Benvenuti al nido...

Siamo le educatrici Barbara, Lucia e Nadia, che con la collaborazione di Antonella vi accoglieremo e vi accompagneremo in questo percorso così intenso e delicato.

Vi occuperemo, tutti insieme, dello sviluppo psico-fisico e soprattutto dello sviluppo affettivo del vostro bambino.

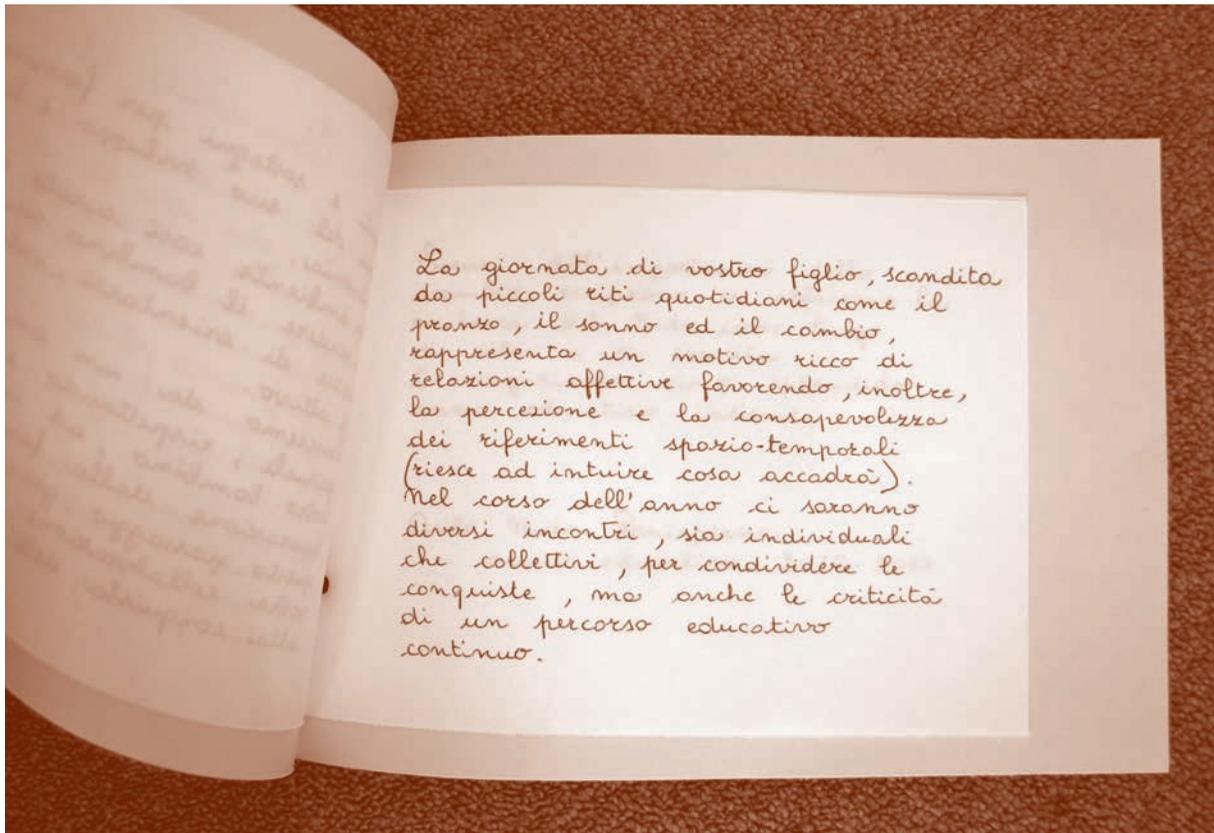
Troverete un ambiente pensato, preparato e curato per lui, troverete vari angoli con lettini e ceste per i più piccoli, tavoli e sedie basse,



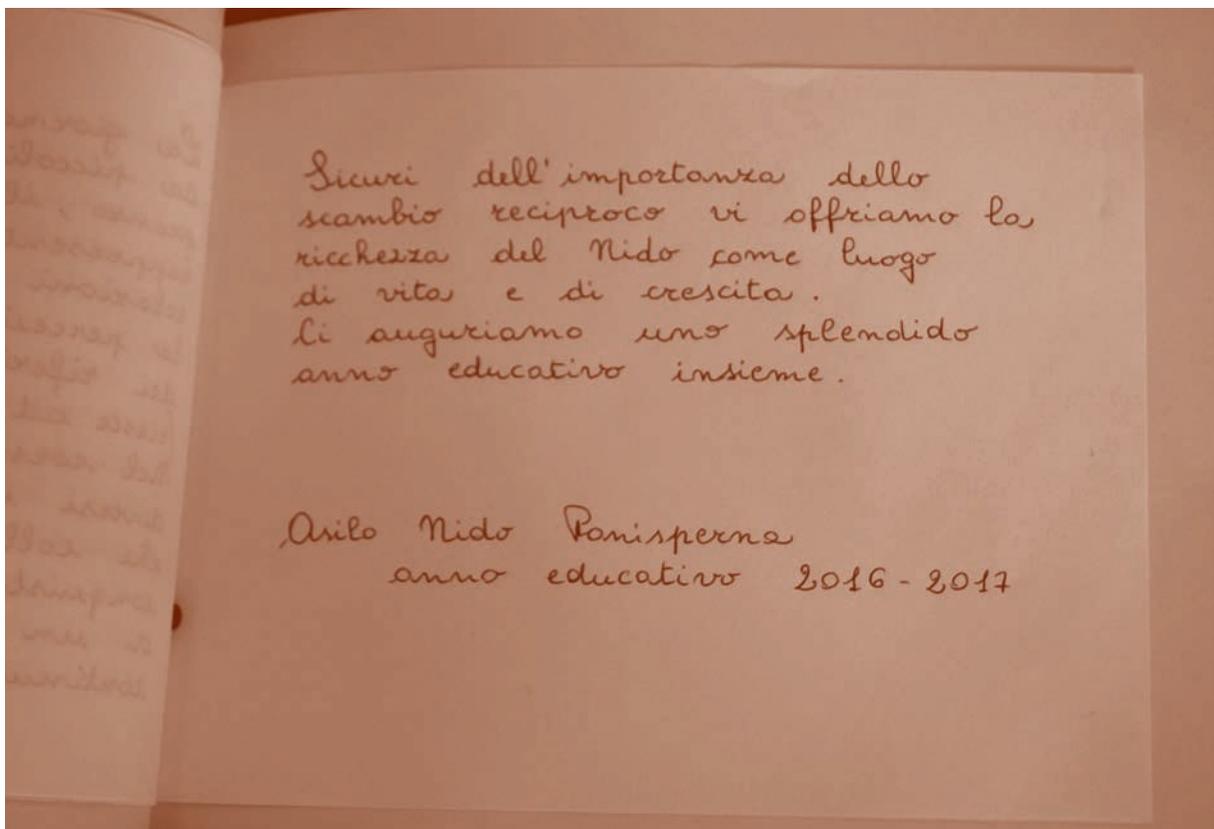
tappeti e sostegni per favorire le tappe del suo sviluppo e la sua autonomia.

Un ambiente così curato contribuisce a rendere il bambino sicuro, libero, capace di orientarsi, interessato ed attivo.

Passeremo da un ambientamento graduale, rispettando i tempi del vostro bambino, ad una delicata separazione dalla famiglia; in questo passaggio, grazie anche alla vostra collaborazione, giungeremo alla conquista dell'indipendenza.



La giornata di vostro figlio, scandita da piccoli riti quotidiani come il pranzo, il sonno ed il cambio, rappresenta un motivo ricco di relazioni affettive favorendo, inoltre, la percezione e la consapevolezza dei riferimenti spatio-temporali (riesca ad intuire cosa accada). Nel corso dell'anno ci saranno diversi incontri, sia individuali che collettivi, per condividere le conquiste, ma anche le criticità di un percorso educativo continuo.



Sicuri dell'importanza dello scambio reciproco vi offriamo la ricchezza del Nido come luogo di vita e di crescita. Vi auguriamo uno splendido anno educativo insieme.

Ariolo Nido Panisperna
anno educativo 2016-2017

Modeste accortezze per grandi cambiamenti

MARTA GELPI – Laureata nel 1999 in Scienze dell’Educazione all’Università Cattolica di Milano, ha lavorato dieci anni presso La Casa di Accoglienza Gaudium Vitae di Como prima come educatrice e poi come responsabile dell’équipe educativa. Diplomata a Toronto nel 2012 presso The Canadian Montessori Teacher Education Institute (accreditato dal MACTE), ha lavorato due anni in una scuola materna Montessori in Québec. Attualmente vive e lavora in Svizzera.

È fine agosto, mi viene affidato un semplice incarico per il nuovo anno scolastico in una scuola elementare comunale (non Montessori): mi viene detto che dovrò occuparmi della *sorveglianza* dei bambini durante la mensa e nella pausa dopo-pranzo.

Detta così l’incarico non mi esalta affatto, ma è tutto quel che ha da offrirmi questo nuovo Paese in cui vivo. Niente mi impedisce comunque di interpretare a mio modo questo ruolo, mettendoci tutto il mio bagaglio di competenze e scoperte accumulate nel tempo! Negli anni scorsi erano le maestre che, a turno, presenziavano al pasto insieme ad alcune mamme volontarie, ma la situazione era divenuta ingestibile, ecco perché il Comune per quest’anno assume due persone esterne: una figura educativa (io), l’altra con un compito di cura del riordino della cucina e degli spazi dopo pranzo... In realtà mi è chiaro da subito che saremo entrambe molto importanti e quindi dovremo cercare delle linee comuni da mantenere con i bambini.

I cibi arrivano caldi e pronti, quello che mi compete è meramente la *mensa*. Non mi viene detto un gran ché rispetto a come erano abituati negli anni scorsi i bambini, trovo solo tanti piatti spaiati e “sbeccati” in un armadio della cucina. Scopro che i pasti si consumano in un atrio-salone piuttosto anonimo dove durante il giorno si svolgono anche altre attività. Ogni giorno quindi i tavoli vanno disposti per il pranzo e poi risistemati.

Chiedo al Comune se ho qualche fondo a disposizione per rendere un pò più accogliente e bello il momento del pasto: mi autorizzano l’acquisto di piatti nuovi e già mi sento fortunata, capisco in

seguito che sono aperti a semplici miglierie e così mi lancio. Trovo delle tovaglie tinta unita in stoffa arancione super scontate, tre piccoli vasi per fiori, nuovi piatti tutti uguali e inizio ad appassionarmi a questo ruolo che per alcuni, come ho già detto, è da mera *sorvegliante* ma io so invece che pasto e tempo libero a questa età possono essere momenti educativi tanto quanto le lezioni in classe. Delle signore del paese ci cuciono tovaglioli in stoffa e semplici pochette personalizzate dove riporli, così eviteremo ogni giorno inutili sprechi di tovaglioli di carta.

Ecco il primo giorno di scuola: mi vesto con una gonna lunga estiva un pò elegante. So che i bambini apprezzano il bello, l'ho già sperimentato nel passato, oltre che averlo letto sui testi. Durante la formazione Montessori ci era stato raccomandato di ricordarci le «4 S» che devono caratterizzare un bravo maestro: S come Scienziato, che prima di tutto ha la capacità di osservare il bambino senza intervenire in modo troppo impulsivo; S come Servo, ovvero la capacità di essere a servizio dell'alunno, S come Seduttore, capace cioè di attirare il bambino alle attività, al lavoro, attraverso la cura dell'ambiente, la disposizione del materiale, il rinnovo dei colori della classe, un uso sapiente della charme per saperli coinvolgere e affascinare; infatti, nonostante alcune credenze popolari, i bambini sono molto sensibili all'ordine e al bello. E infine S come Santo, perché in alcuni frangenti la dose di pazienza e la capacità di attendere del maestro deve essere davvero tanta! Avere fiducia nel bambino e nel suo potenziale, significa saper rispettare il suo ritmo, non mettergli fretta. Tutto quanto ho vissuto nel passato nella scuola materna Montessori e durante il mio tirocinio è ora parte di me, mi accompagna anche in questo nuovo ruolo.

Arrivo a scuola appositamente con grande anticipo: voglio prendermi tutto il tempo necessario per curare l'allestimento del luogo. Porto con me alcuni fiori raccolti nel mio giardino per metterli nei vasi. Scelgo di unire i tavoli perché ci si possa vedere tutti in faccia, apparecchio, e in una zona un po' appartata preparo un tavolo per quando a fine pasto i bambini dovranno sparcchiare ciascuno il proprio posto. La sequenza è visibilmente comprensibile da sinistra verso destra: vi si trova la pattumiera, poi il catino con l'acqua saponata e lo spazzolino, il cestello estraibile della lavastoviglie dove riporre le posate sporche ed infine un vassoio dove appoggiare il proprio bicchiere. Per la distribuzione del cibo ho pensato di nominare ogni giorno due camerieri che serviranno i piatti ai compagni già seduti. Ad un altro bambino affiderò l'incarico di distribuire i tovaglioli e di ritirarli a fine pasto (è una mansione che implica la capacità di leggere il nome di ciascuno scritto sulla pochette). Stabilisco come regola che prima di iniziare a mangiare si deve aspettare che tutti siano seduti e ci si dica *Buon appetito* (attraverso una canzone o in diversi idiomi, sceglieremo man mano durante l'anno).

Tutti questi riti che prevedo di introdurre rappresentano piccole rivoluzioni rispetto agli anni precedenti, scoprirò in seguito, sentendo le reazioni dei bambini. Infatti, al suono della campanella, i

bambini accorrono per vedere cosa prevede il menù del giorno ma si fermano a qualche metro di distanza dal carrello con i cibi e osservano invece incantati la grande tavola apparecchiata. Le loro esclamazioni sono state cariche di meraviglia: «Ooh... è per noi tutto questo?» «Ma sarà così tutto l'anno? Ci saranno sempre fiori?» «Questa è una tavola, l'anno scorso sembrava di essere in una prigione grigia, non avevamo nemmeno la tovaglia!» «Che belli i fiori!» I loro occhi brillano di stupore e sembrano quasi increduli nel ricevere tante attenzioni. Sinceramente, pur sperando di preparar loro un ambiente gradito ed accogliente, neppure io mi aspettavo tanta festa! Le loro reazioni confermano però il fatto che i bambini colgono la cura che l'adulto mette per preparare loro un *ambiente*, che sia una classe piuttosto che delle attività. Percepiscono che tutto è stato pensato e preparato appositamente per loro e ciò li fa sentire davvero importanti ai nostri occhi.

Inoltre, quando i bambini si sentono responsabili di un posto bello o di materiale pulito e nuovo, pongono molta più attenzione per preservarlo bello e integro. Al contrario, quando per esempio il materiale è impolverato, riparato in modo sommario, buttato là sulle mensole senza cura, allora è molto probabile che i bambini non soltanto non saranno attirati dallo svolgere l'attività, ma se anche la dovessero scegliere per lavorarci un pò, poi la riporrebbero facendo meno attenzione. Se riflettiamo facendoci un rapido ed onesto esame di coscienza, ci renderemo conto che anche noi adulti abbiamo la tendenza a funzionare nella stessa maniera: un ambiente pulito e ordinato tenderemo a mantenerlo tale, mentre in un posto trascurato probabilmente faremo poca attenzione anche alle tracce da noi lasciate... La maestra deve essere assolutamente consapevole che per attirare i bambini *verso l'alto* deve lei per prima aiutarli ad *alzare lo sguardo*. Se lei prepara con amore un'attività, se ne cura i dettagli o se per esempio settimanalmente sostituisce qualche piccolo particolare, vedrà nascere l'interesse nei bambini. Nella mia esperienza, il lavoro che la maestra fa in assenza dei bambini per preparare l'ambiente è quasi più importante del lavoro che poi svolge quando loro sono presenti. La cura nello scegliere delle immagini, il tempo per plastificare il materiale, la perizia per renderlo usufruibile dal bambino in autonomia saranno ripagati dalla gioia del bambino nel lavorare con quel materiale. Lei allora potrà *sparire*, restare sullo sfondo, quasi facesse parte della tappezzeria della classe e potrà concedersi il tempo di osservare... È un dovere del maestro (o della maestra) preparare l'ambiente perché sia sicuro, oltre che esteticamente bello, e in più il maestro deve fare in modo che ogni cosa abbia il suo posto. I bambini in questo ambiente potranno muoversi in autonomia, senza dipendere dall'adulto.

Per tornare alla nostra tavola apparecchiata, ciò ha significato per me prevedere delle piccole accortezze come per esempio preparare i condimenti per le verdure e lasciarli a disposizione dei bambini sempre nella stesso posto, allestire la zona per il prelavaggio delle stoviglie affinché i bambini siano responsabili e autonomi nello

sparecchiare ciascuno il proprio posto; non ultimo è ovvio che l'aver introdotto tovaglie e tovaglioli presuppone anche che qualcuno li lavi e li stiri. Me ne sono assunta pienamente la responsabilità, fa parte di quel *di più* che ho scelto liberamente di offrire ai bambini perché vivano con più gusto il momento del pranzo insieme.

Vorrei tentare di spiegare il perché io vada a scuola curata nell'aspetto (non mi trucco, sono davvero una persona semplice ma scelgo per esempio di non andare mai vestita in tuta da ginnastica e non l'ho mai fatto neanche quando lavoravo con la fascia 0-3 anni e quindi il rischio di incidenti era molto alto!). Penso che l'educatore (o la maestra) debba essere molto consapevole di tutto ciò che trasmette attraverso la propria persona: i bambini seguono l'esempio più che le parole. Ciò vale sia per l'igiene personale e la cura di sé che per la grazia nel fare le cose. Soprattutto nelle prime settimane di scuola, è estremamente importante enfatizzare tutti quegli atteggiamenti che si desiderano dai bambini: la maestra con solennità, lentezza e calma sistemerà la propria sedia, sussurrerà al posto di parlare con tono di voce normale, si muoverà nella classe con compostezza, quasi *a rallentatore*, consapevole che i bambini noteranno tutto ciò. Far questo richiede enormi energie per l'insegnante: l'auto-controllo e la consapevolezza dei propri movimenti non sono innati, ma la fatica verrà ripagata. Ricordo che durante la formazione eravamo state avvertite: se entro metà novembre la classe continua ad essere caotica e a non funzionare, allora maestre guardate a voi stesse! C'è qualcosa che dipende da voi...

Mi ha impressionato nel passato constatare come alcuni piccole accortezze nell'educatore producano grandi cambiamenti nel gruppo classe. Se l'adulto sussurra ed evita di fare lunghi discorsi, i bambini faranno grande attenzione a quello che avrà da dire: lo ascolteranno pendendo dalle sue labbra, come se lui stesse rivelando loro un segreto. Viceversa, se l'adulto usa un tono di voce alto, tutti a loro volta lo alzeranno e sarà una terribile *escalation*. Purtroppo, se le maestre nella classe sono due e non sono sintonizzate su questo approccio, allora l'una rischia di disfare il lavoro dell'altra.

Un'altra piccola variabile dell'ambiente che la maestra ha il potere di controllare è la luce: se al mattino i bambini entrando trovano un ambiente illuminato solo dalla luce naturale allora saranno più calmi. Capiranno che hanno il tempo di una transizione prima del momento in cui si cominciano le attività vere e proprie. Nel momento in cui si accendono le luci, si rompe l'incantesimo di tranquillità, si invia un segnale di *Start!* e tutto comincia a muoversi più in fretta, si crea disordine. Ogni tanto durante la giornata, spegnere le luci e osservare come cambiano i bambini può essere interessante; certo, per lavorare bene non basta la penombra, ma variare le condizioni esterne può essere un'opportunità da sfruttare. Ricordiamoci che siamo noi gli *scenografi* di quell'ambiente, siamo noi i *contadini* di quel terreno che dovrebbe permettere ai bambini di sbocciare, di tirar fuori tutto il loro potenziale. Non trascuriamo la cura del terreno! Se il semino cadrà sulla buona terra porterà molto frutto! ■



Illustrazione di Elisa Zambelli «Vicino a te»

Dal metodo Montessori alla teoria dell'attaccamento

La figura di riferimento come promotrice di uno sviluppo ottimale

CINZIA ALAGNA – *Psicologa e dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Pavia, è educatrice montessoriana di Prima Infanzia presso l'Asilo Nido "Teresa Sarti Strada" di Ossona (MI); è esperta in valutazione e interventi orientati all'attaccamento.*

La psicologia dell'età evolutiva ha dedicato, negli ultimi trent'anni, una crescente attenzione alle prime fasi dello sviluppo sottolineandone la precocità di molte acquisizioni. Si è scoperto che il bambino, fin dai primi momenti di vita, è competente ed attivo nei confronti dell'ambiente circostante, e dotato di capacità proprie (Bowlby 1969/1982, 1973, 1980). Nello sviluppo affettivo e cognitivo del bambino viene riconosciuta grande importanza al ruolo che possono svolgere le figure con cui il bambino quotidianamente sperimenta occasioni di contatto. Gli studi più recenti, infatti, pongono sempre più enfasi non solo sulle esperienze che il bambino vive all'interno della relazione primaria con il genitore ma anche sulla qualità del legame che si instaura con l'educatrice (Groeneveld, Vermeer, Van IJzendoorn & Linting, 2010). Se da una parte il metodo Montessori fornisce indicazioni fondamentali sulla modalità in cui il bambino acquisisce nuove conoscenze (Montessori, 1999), dall'altra la teoria dell'attaccamento (Cassidy & Shaver, 2008) permette di comprendere come l'educatrice possa costituire una figura capace di provvedere ai bisogni non solo cognitivi ma anche emotivi del bambino.

«Dire che un bambino è attaccato a, o dire che ha un attaccamento con, equivale a dire che egli è fortemente predisposto a ricercare la vicinanza e il contatto con una specifica figura di attaccamento e fa ciò in particolari situazioni più specificamente quando si sente angosciato, spaventato, stanco o malato» (Bowlby, 1969/1982, p. 371). L'attaccamento si connota, dunque, come un sistema motivazionale innato, a base biologica, ossia come una risorsa psicologica di cui sono dotati tutti gli individui, attraverso la quale una serie di bisogni fondamentali vengono gestiti in funzione della realizzazione di un obiettivo o di una meta. Non si tratta, tuttavia, di un sistema volto a regolare l'intera area delle relazioni sociali, bensì di un sistema ad alta specificità, che coinvolge le relazioni affettivamente significative, con lo scopo di ricercare la sicurezza protettiva (Barone & Bacchini, 2009).

Alla base del legame di attaccamento vi è il sistema comportamentale di attaccamento, caratterizzato da una serie di comportamenti che hanno la funzione di garantire la vicinanza alla figura di attaccamento; tra questi troviamo, ad esempio, il pianto, i vocalizzi e, in fasi più avanzate dello sviluppo, la locomozione. Tali segnali facilitano l'attivazione del sistema di cure nell'adulto, permettendo al bambino di ricevere conforto e protezione. Una volta che il bambino avrà raggiunto la vicinanza con la figura di attaccamento e avrà visto soddisfatti i suoi bisogni emotivi, tale sistema si disattiverà per lasciar posto ad un altro sistema complementare a quello di attaccamento, il sistema di esplorazione. L'equilibrio tra i due sistemi (attaccamento – esplorazione) è alla base di uno sviluppo psico-fisico armonico del bambino.

L'adulto, dunque, svolge un ruolo importante nel permettere la regolazione tra i due sistemi: è proprio la figura di attaccamento, infatti, che permette il disattivarsi del sistema di attaccamento a favore del sistema di esplorazione, svolgendo così la funzione di *base sicura* (Ainsworth, 1963). Le diverse configurazioni d'attaccamento rappresentano dunque diversi modi di gestire l'emotività, esito di quanto e come la figura d'attaccamento è stata emotivamente disponibile. In generale, se il caregiver si è dimostrato equilibrato nelle pratiche di accudimento, costante e affettivamente flessibile nell'offerta emotiva avremo lo sviluppo di un pattern sicuro e di un sistema di regolazione

che può spaziare con una certa libertà nell'intera gamma dell'esperienza emotiva (sia di natura positiva che negativa) senza perdere la propria organizzazione. Se invece il caregiver è stato prevalentemente poco disponibile o disponibile in maniera non costante avremo lo sviluppo di un pattern insicuro, in cui la regolazione emotiva è veicolata da specifiche regole implicite atte a mantenere il legame. Egli infatti potrebbe coltivare l'idea che per mantenere una relazione (che negli anni a seguire sarà di tipo amicale, sociale o affettiva con un partner) sia necessario restare "incollati" all'altro, lamentarsi, mostrare segnali di malessere fisico (attaccamento insicuro ambivalente) o al contrario che sia utile non mostrare totalmente sé stessi, il proprio lato "debole", la propria emotività, restando distaccati e "pratici" (attaccamento insicuro evitante).

Dal punto di vista delle educatrici di asilo nido, i legami di attaccamento sicuro con i bambini permettono di aumentare l'efficacia educativa e l'efficienza del proprio operato. La costruzione di un legame di attaccamento sicuro inizia dal primo giorno in cui il bambino entra nell'asilo nido e la teoria dell'attaccamento ci suggerisce alcune strategie che possono facilitare questo processo. Il primo elemento da tenere a mente è quello della disponibilità in termini di presenza e soddisfazione dei bisogni fisici ed emotivi. Il problema che le educatrici si trovano ad affrontare in questo senso consiste nel fatto di essere disponibili contemporaneamente a sei o più bambini.

Una soluzione possibile è quella di focalizzarsi, a turno, su ogni singolo bambino (attraverso il contenimento fisico o mantenendo un contatto oculare per un periodo sufficientemente lungo), dando un po' più di tempo a chi ne ha più bisogno. È importante inoltre porre attenzione ai segnali dei bambini, sintonizzandosi con essi in modo da percepire i bisogni nascenti che possono essere di tipo fisiologico o socio-affettivo (come la richiesta di contatto o vicinanza), interpretarli correttamente e rispondervi in maniera adeguata e contingente. La prontezza nella risposta è inversamente proporzionale allo sviluppo dei bambini: immediata per i lattanti di pochi mesi, più dilazionata via via che i bambini imparano a controllare la propria frustrazione. La coerenza nella risposta parte dall'attenzione dedicata

al feedback che l'educatrice riceve dal bambino quando inizia la risposta stessa. È importante per le educatrici ricordare sempre che gran parte dei bisogni dei bambini sono espressi da piccoli segnali come suoni, gridolini, espressioni facciali, azioni e gesti (come alzare la testa e girarla verso loro) a cui si può rispondere in modo rapido attraverso il contatto oculare, il sorriso, la verbalizzazione con il nome proprio del bambino (adeguata alla situazione), gesti di disponibilità fisica (girarsi con il busto, aprire le braccia, avvicinarsi o farlo avvicinare), attenzione congiunta. La risposta al bisogno del bambino deve avvenire con una interazione tra educatrice e bambino che sia coinvolgente, calda e umana, positiva e responsiva. Se il bambino è abituato a un piccolo rituale, l'educatrice dovrebbe seguirlo (un classico esempio è il cambio dovuto a "incidenti"). Utile è l'uso di verbalizzazioni di apprezzamento e di incoraggiamento. Fondamentale è il fatto che l'intervento delle educatrici non deve mai interferire con il desiderio del bambino di esplorare o esprimersi.

L'intervento diretto delle educatrici può essere limitato ai casi in cui il bambino rischi la propria incolumità fisica o il conflitto con un pari stia degenerando. Un appunto interessante riguarda l'utilizzo dell'attenzione congiunta: in questo caso le educatrici dovrebbero rispecchiare e incentivare le intenzioni di gioco del bambino che le ricerca.

Naturalmente bisogna stimolare ciascun bambino secondo le sue capacità, facendo attenzione al suo temperamento e alle competenze già acquisite. In questo modo si permette al bambino di allontanarsi dall'educatrice attraverso un'esplorazione a lui più congeniale. Infine è fondamentale che l'educatrice rinforzi positivamente i primi tentativi di "base sicura" che il bambino inizia a mostrare. Ad esempio lasciare che si allontani spontaneamente e incoraggiarlo alla partenza, seguirlo con lo sguardo, sorridendo, e stabilire un contatto oculare ogni qual volta il bambino cerca l'educatrice. La possibilità di conoscere e padroneggiare i presupposti teorici della teoria dell'attaccamento rappresenta dunque un valore aggiunto rispetto al metodo Montessori, già ampiamente diffuso in ambito educativo, in quanto permette all'educatrice di organizzare una strategia più adeguata per favorire un ottimale sviluppo socio-emotivo del bambino. ■

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. D. S. (1963). *The development of infant-mother interaction among the Ganda*. In B. M. Foss (Ed.) *Determinants of infant behaviour: Vol.2* (pp. 67-112). New York: Wiley. Trad. it. *Lo sviluppo dell'interazione madre-bambino tra i Ganda*. In M. D. S. Main (Ed.) *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità* (pp. 91-140). Milano: Raffaello Cortina Editore, 2006.
- Barone, L. & Bacchini, D. (2009). *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e perdita. Vol. I: L'attaccamento alla madre: Seconda edizione riveduta e ampliata*. Torino: Bollati Boringhieri, 1999
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e perdita. Vol. II: La separazione dalla madre*. Torino: Bollati Boringhieri, 2000
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3: Loss*. New York: Basic Books. Trad. it. *Attaccamento e perdita. Vol. III: La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri, 2000
- Cassidy, J. & Shaver, P. R. (a cura di) (2008). *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press Inc.. Trad. it. *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*. Roma: Giovanni Fioriti Editore, 2010
- Groeneveld M. G., Vermeer H. J., Van IJzendoorn M. H., Linting M. (2010). *Stress, cortisol, and well-being of caregivers and children in home-based child care: A case for differential susceptibility*. *Child: Care Health & Development*, 38, 251-260
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti Libri

Per un cambiamento di prospettiva: accogliere invece di accettare

MARTINA PICCIONI – *Maestra di sostegno, lavorando con la metodologia TEACHH per un bimbo con disturbo pervasivo dello sviluppo, ha riscoperto Maria Montessori. Dopo aver verificato quotidianamente il successo che questi lavori strutturati riscuotevano su tutti i bambini della classe, ha deciso di ampliare la sua formazione con il Programma di Arricchimento Strumentale (met. Feuerstein) e successivamente il metodo Montessori per la fascia 3/6 anni.*

La disabilità viene sempre trattata con riguardo o timore. Le parole vengono pesate, scelte, cambiate, omesse, pensate per non urtare diverse sensibilità o semplicemente per evitare fraintendimenti dovuti ad una scarsa conoscenza dell'argomento oppure dall'alone di misterioso tabù che l'handicap continua ad avere.

L'insegnante che si avvicina ad un bambino in situazione di handicap viene spesso visto come una figura angelica, custode e protettore di qualcosa di fragile e delicato. Anche il bambino con handicap può e deve essere educato, non "trattato" o esclusivamente riabilitato.

In una scuola incentrata sulla competizione e sul raggiungimento di obiettivi uguali per tutti in tempi stabiliti, si rischia di vedere il bambino disabile solo nei suoi limiti, antepoendo i punti di debolezza ai punti di forza.

Esso verrà accettato per ciò che può fare.

Ma se si cambiasse la prospettiva? Supponiamo di non accettare il bambino disabile così com'è. Supponiamo di accoglierlo, invece. Lo accogliamo esattamente come accoglieremmo ogni altro bambino: vedendo in lui non solo il soggetto presente, ma il potenziale ancora inespresso.

Nell'ambito dell'educazione cognitiva spicca il nome di Reuven Feuerstein che pone al centro dell'attenzione lo studente come persona: considerando come fattori "caldi" dell'apprendimento i bisogni, le emozioni, la motivazione. L'insegnante, lo studente, il compito e l'ambiente sono i quattro fattori chiave che influenzano il processo di apprendimento. I fattori non possono essere considerati singolarmente poiché sono interconnessi tra loro e si influenzano variando il sistema di continuo.

R. Feuerstein scrive *Non accettarmi come sono*: un inno alla modificabilità cognitiva strutturale (MCS), una sfida a non arrendersi anche di fronte ai casi che vengono normalmente considerati ineducabili poiché l'apprendimento non avviene solo in fasi di sviluppo predeterminate ma si può realizzare lungo tutto l'arco della vita. L'intelligenza si può imparare. Fondamentali i postulati che propone come "test" per verificare se una persona, che è stata preparata per operare con soggetti disabili, è pronta ad assumere questo ruolo.

GLI ESSERI UMANI SONO MODIFICABILI

Tutti gli esseri umani devono essere considera-

ti come sistemi aperti, soggetti a essere significativamente modificati dall'intervento ambientale. La modificazione di persone con Handicap plurimi è possibile.

L'INDIVIDUO CHE STO EDUCANDO È MODIFICABILE

Il modo in cui un particolare individuo reagisce all'intervento educativo può indurre l'insegnante a considerare il concetto di modificabilità "non applicabile" a quel bambino. E una tale convinzione negativa può precludere molte delle attività necessarie per ottenere la modificazione. Per iniziare il persistere in un intervento a lungo termine, nonostante gli insuccessi, è necessario che la fiducia dell'educatore nella modificabilità umana sia forte e si riferisca a quel bambino particolare, con il quale sta interagendo.

IO SONO IN GRADO DI MODIFICARE L'INDIVIDUO

Questa terza proposizione si riferisce alla sensazione dell'educatore di adeguatezza e competenza, come forze attive capace di produrre modificazioni nello studente con il quale si sta lavorando.

IO STESSO SONO UNA PERSONA CHE PUÒ E DEVE ESSERE MODIFICATA

Il pieno sviluppo professionale può essere ottenuto solo con un investimento a lunga scadenza, dell'educatore, nella propria auto-modificabilità. L'indisponibilità a modificarsi ha spesso come conseguenze, da un lato, quella di porre eccessive richieste di adattamento del bambino, dall'altro la difficoltà di adattarsi ai suoi bisogni..."

Il compito dell'educatore è quindi permettere la crescita dell'individuo senza ostacolare il piano individuale: ciò è possibile se siamo in grado di carpire la motivazione intrinseca che muove un allievo, permettendogli di sperimentarsi in un'attività pensata e collocata all'interno dell'ambiente preparato grazie all'osservazione attenta della maestra che ne è la guardiana. L'anello fragile è a mio avviso in questo punto. A volte osservare un bambino e predisporre l'ambiente non è sufficiente, ci sono compromissioni psicofisiche o sensoriali o momenti di fragilità psicologica per le quali è assolutamente necessario l'intervento

dell'adulto educatore. Come intervenire senza ostacolare il piano individuale dell'allievo? La risposta arriva da R. Feuerstein attraverso l'esperienza di apprendimento mediato (EAM).

Il bambino non impara solo grazie all'esposizione di stimoli offerti da un ambiente, ma perché tra lui e l'ambiente esiste una figura che interviene con una funzione di mediazione. Il mediatore seleziona e organizza gli stimoli che devono arrivare al bambino, li filtra e li struttura; un ambiente con stimoli precisi e mirati favorisce il processo di autoregolazione del bambino permettendo autonomia crescente. Pensando ad un bambino non verbale si selezioneranno gli stimoli in modo da richiamare la sua attenzione e creare situazioni in cui il bambino sia portato a richiedere la mediazione (ad esempio posizionare un oggetto gradito in una posizione irraggiungibile al bambino in modo che sia necessario l'intervento di un adulto per accedervi).

Il senso dell'apprendimento mediato può essere meglio compreso facendo riferimento alla metafora dell'impalcatura (*scaffolding*), essa permette di lavorare sulla costruzione. Nel momento in cui gradualmente verranno tolti i sostegni la struttura non cadrà. Il compito del mediatore è quello di diminuire l'entità del proprio intervento per permettere al bambino di usare le proprie competenze.

L'apprendimento mediato non è sostituirsi al bambino ma prestare i propri occhi, le proprie mani e sfumare questo aiuto gradualmente.

M. Montessori e R. Feuerstein offrono spunti sempre attuali. Mi chiedo se ci sia differenza e se ci deve essere differenza nella relazione tra alunni con disabilità e alunni a sviluppo regolare. Chi crede nella modificabilità umana si contrappone all'accettazione passiva e questo vale e deve valere per tutti i bambini che abbiamo di fronte. ■

BIBLIOGRAFIA

R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, ed. Bur Rizzoli, Milano 2011



Illustrazione di John Philip Falter «Future Engineer»

Lo sguardo che vede davvero

ANTONELLA ARIOLI – Docente a contratto di Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza e di Pedagogia degli adulti presso l'Università Cattolica del S. Cuore (sede di Piacenza). Si occupa di formazione a insegnanti, educatori e genitori. È membro del Direttivo di Alaef (Associazione di Logoterapia e Analisi Esistenziale Frankliana).

Il mestiere di educare chiama in causa molte abilità, come sosteneva una giovanissima Maria Montessori all'indomani di una sua visita alle scuole elementari della capitale. Visita dalla quale ricavò un'impressione assai negativa, che descrisse in questi termini: «*Nelle classi c'è il maestro faccendiere che travasa le cognizioni nelle teste degli alunni*» (M. Montessori 2000, p. 97). Oggi si ripete spesso che l'educazione non si riduce al riempire le teste di nozioni e, soprattutto, che non tutti/e possono educare: occorrono doti e competenze propriamente *umane* che vanno continuamente coltivate. Su questa linea, secondo la pedagogia fenomenologico-esistenziale, l'azione educativa risulta connotata – prima che dalle tecniche o dal *fare qualcosa* – dall'atteggiamento di chi educa: dal suo modo di relazionarsi con gli altri e di stare nel mondo. Si tratta dunque di un compito – quello di educare – certamente complesso quanto affascinante, che implica prima di tutto il *saper vedere davvero* i bambini e le bambine nella loro interezza. Ma cosa significa “saper vedere”?

L'EDUCAZIONE COMINCIA DALLO SGUARDO

La preoccupazione, ancora oggi piuttosto dif-

fusa, di far-fare qualcosa ai bambini ad ogni costo (che potremmo denominare come *ansia da produzione* delle/degli insegnanti) dovrebbe lasciare maggior spazio alla necessità di conoscere ogni bambino nelle sue specificità, abbandonando la presunzione di sapere ormai tutto o di aver già messo a fuoco ogni aspetto della sua situazione.

Ciò nella convinzione che il primo atto autenticamente educativo consista proprio nello sforzo di *comprendere qualcuno*. Questo significa, per l'insegnante, coltivare il desiderio di *guardare davvero* i bambini, per scorgerne le risorse, intravederne gli spazi di autonomia e farne emergere le potenzialità. Il termine stesso *educazione*, a ben vedere, suggerisce non solo l'azione maieutica del "tirar-fuori" (dal lat. *e-ducere*), ma anche quella di *partire dal soggetto*. Quest'ultimo, infatti, non può mai essere trascurato, pena il fallimento dell'educazione stessa (che, anziché formare ogni soggetto nel rispetto delle sue caratteristiche, scade nel rischio di conformare secondo un modello prestabilito di bambino). Se la finalità del processo educativo è, come sosteneva Maria Montessori, l'autonomia (ovvero, «*rendere l'essere spirituale [...] capace di trovar da solo la sua strada*» (Montessori 2009, p. 46), ciò presuppone che l'educatore/insegnante debba tirar-fuori il meglio da ciascuna persona, scoraggiando ogni tentativo di uniformare le peculiarità. Su questa linea, allora, lo sguardo di chi educa deve riferirsi al soggetto concreto ed unico, che necessita – per essere visto in modo autentico – di uno sguardo pedagogico: quello di chi non pensa di conoscere in anticipo, che non presume di sapere, perché ciò impedisce di farsi domande e di lasciarsi stupire dalla realtà. È lo sguardo di chi intende superare modi di vedere spesso distratti, affrettati, incostanti e dunque superficiali. Di chi, in altri termini, è consapevole di non sapere mai abbastanza: per questo ha bisogno di tenere gli occhi ben aperti. Edith Stein raccomanda di avere "*occhi spalancati sul mondo*" (E. Stein 2009, p. 37), affinché nulla di ciò che un bambino ha in sé sfugga.

Si tratta di uno sguardo, inoltre, che è pedagogico nella misura in cui è capace non solo di cogliere il soggetto nella sua unicità, ma anche di intuire ciò che egli ancora non è: ciò che può diventare. Uno sguardo *profetico*, dunque, che non si ferma a quanto appare e/o a quanto il bambino o la bam-

bina manifestano, ma che va al di là di questo, alla ricerca di interessi, aperture e possibilità di crescita. In questa prospettiva, chi ha scelto il mestiere di educare ha perciò anche il compito difficile – e, insieme, entusiasmante – di affinare il proprio sguardo sulla realtà, per alimentare lo stupore di fronte al mondo dell'infanzia e per coltivare un saper-vedere che sappia includere i bambini nella loro interezza: nella molteplicità delle dimensioni che ne caratterizzano la personalità.

VEDERE I BAMBINI NELLA LORO INTEREZZA

I bambini non sono solo corpo (*bios*) o mente (*psiche*), ma anche spirito (*nous*). Affermare questo significa dichiarare una precisa concezione antropologica che influisce, inevitabilmente, sul modo di educare. Tale scelta teorica – in linea con quanto affermava Maria Montessori, quando definiva il bambino un *essere spirituale* – presuppone infatti che l'educazione debba considerare i molteplici bisogni dei soggetti che stanno crescendo: quelli legati alla dimensione fisica (ad esempio, il bisogno di muoversi, di sperimentare le diverse posture del proprio corpo, di esplorare l'ambiente circostante con i sensi ecc...); quelli legati alla dimensione psichica (come il bisogno di comprendere, di conoscere, di relazionarsi, di appartenere ad un gruppo, di sentirsi sicuri ecc...). A questi si aggiungono, tuttavia, altre esigenze che non sempre vengono menzionate: ovvero, quelle legate alla dimensione esistenziale (o spirituale) dei bambini, che hanno a che fare con il senso ed il significato che essi intuiscono nelle situazioni, o che cercano nelle esperienze che vivono. Tali esigenze sono state messe particolarmente a fuoco da Viktor E. Frankl, psichiatra viennese fondatore della Logoterapia a Analisi Esistenziale. Egli asserisce che è proprio la dimensione spirituale quella che differenzia l'uomo rispetto agli animali e che, in altre parole, rende "umano l'umano". In tale dimensione risiede una profonda forza interiore che muove le persone, e che le motiva ad andare avanti, nonostante tutto: quella che egli chiama volontà di significato, ovvero «*la tensione radicale dell'uomo a trovare e realizzare un senso e uno scopo*» (V. Frankl 2005a, p. 59). Un'esigenza, questa, che è presente fin dall'infanzia: testimonianza ne sono i «grandi interrogativi esistenziali dei piccoli». Essi, infatti, vogliono comprendere il

senso di quello che vivono, non accontentandosi di spiegazioni “di comodo”, ed esprimendo importanti ed autentici quesiti – spesso condensati nei tanti “perché?” – capaci di mettere in difficoltà proprio il mondo adulto. Essi, inoltre, cercano e manifestano il senso mediante linguaggi perlopiù attivi (il movimento), iconici (il disegno) ed analogici (il gioco simbolico), che differiscono da quelli simbolici (maggiormente impiegati dal mondo adolescenziale ed adulto) e che richiedono agli insegnanti e ai genitori lo sforzo di cogliere la portata di significatività che hanno tali modalità pre-simboliche. L'esigenza e l'attenzione per il senso, dunque, esiste fin da piccoli: ciò che cambia, crescendo, è il grado di consapevolezza e d'intensità con cui si avverte tale esigenza, nonché il modo di esprimerla e di rispondervi. Infatti, come asserisce lo stesso Viktor Frankl, la volontà di significato assume una forza peculiare nel periodo dell'adolescenza; quando il giovane «*matura spiritualmente e spiritualmente si tortura*» (V. Frankl 2005b, p. 64). Particolarmente nell'infanzia, purtroppo, il rischio è che si sottovalutino i bisogni di senso dei bambini, non considerando che le esperienze che essi vivono (anche quelle difficili, come ad esempio la perdita di qualcuno, o la separazione della coppia genitoriale) interpellano la loro esigenza di dare un significato agli eventi. L'educazione può e deve far leva sull'esigenza di senso dei bambini, legittimandone gli interrogativi e incoraggiando in loro – e con loro – la ricerca di risposte. Senza contare che, come talvolta sentiamo dire ai genitori o agli stessi insegnanti, “*ai bambini non si possono tenere nascoste le cose, perché capiscono più degli adulti*”, e hanno già maturato dentro di sé – nella loro coscienza – delle risposte. Il compito dell'educazione, in un'ottica maieutica – è di aiutarli a prendere coscienza di tali significati, incitandoli a *tirarli fuori*, a esplicitarli. In questa prospettiva, chi educa deve allora accogliere la sfida di insegnare ai bambini l'attitudine della ricerca, affinché divengano degli adulti capaci di individuare da sé le proprie risposte o, per usare un concetto cardine del pensiero montessoriano, di autoeducarsi.

COLTIVARE UNO SGUARDO PEDAGOGICO

La capacità di andare al di là di quanto appare e di cogliere le esigenze di senso dei bambini non si

improvvisano. Si guadagnano, invece, attraverso una formazione professionale attenta agli aspetti “personali” di chi educa. Tale formazione consiste nell'allenare a mettere “tra parentesi” – almeno inizialmente – tutte le pre-comprensioni e i pregiudizi che vengono dal senso comune, dall'abitudine, dalle certezze scientifiche consolidate, dalla chiacchiera, dall'esperienza pregressa. Si tratta di formare, in campo educativo, all'esercizio dell'epoché: della sospensione del giudizio, per affrancarsi dai modi consueti del conoscere, per uscire dalle modalità stereotipate di rispondere ai bisogni del soggetto e per lasciare che ogni bambino si possa manifestare per come è. Ciò si rivela di fondamentale importanza affinché venga scoraggiato il rischio di assumere, nella quotidianità, un fare insensato, dove le routines divengono la ripetizione di gesti automatici, e dove si conferisce più importanza a ciò che si fa rispetto a ciò che si è. Occorre inoltre coltivare la capacità di mettere in gioco la propria sensibilità: di vedere attraverso uno sguardo emotivamente connotato gli interessi, le risorse, i desideri di ciascuno. È quanto comunemente si esprime col termine empatia (Einführung), intendendo l'abilità di sintonizzarsi sui vissuti dei bambini, di porsi in un atteggiamento di ascolto autentico e sincero, nel tentativo di cogliere il modo di pensare, di sentire e di essere-nel-mondo di ciascuno di loro. Una conoscenza del sentire, insomma, che permette davvero di far emergere ogni bambino nella sua unicità irriducibile e che, per chi educa, non può essere elusa. ■

BIBLIOGRAFIA

V.E. Frankl, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso* (a cura di D. Bruzzone e E. Fizzotti), Erickson, Trento, 2005a.

V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 2005b.

M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini, edizione critica a cura dell'Opera nazionale Montessori*, Roma 2000.

M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2009.

E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 1998.

Alla ricerca di una dimensione spirituale

ELISA LO PRETE – *Formatrice per Fondazione Montessori Italia, è pedagoga e maestra Montessori di Nido e della Casa dei Bambini.*

*Immagini scattate presso la scuola
Montessori Villa Clara Vigliani
Albertini, Candelo (Biella)*



Essere parte della scuola è senza dubbio un'esperienza di vita complessa per una maestra e per un maestro. A scuola si gioca una scommessa antropologica, esistenziale: educare alla vita i bambini e le bambine in bilico tra il vecchio con cui si confrontano ed il nuovo che porteranno al mondo. Desideri, progetti e prospettive urtano quasi naturalmente con i limiti, le imminenze e i vincoli di una scuola piena di chiaro scuri. Succede normalmente che si entri la mattina con un nobile intento, e si esca al pomeriggio con il peso di un fallimento. Ma succede anche che una mattina inizi difficile e un attimo dopo si trasformi in una meravigliosa quanto inattesa avventura. E qui ciascuno ha le sue storie da raccontare...

In queste situazioni che hanno dell'ordinario, il rischio di perdere la bussola è altissimo. La frustrazione è sempre dietro l'angolo, soprattutto quando si lascia prendere il sopravvento a quell'Io giudicante, quello che valuta il prodotto del lavoro, che scandaglia il quotidiano con rigidità, che misura la soddisfazione rispetto alle aspettative proprie, dei bambini, dei colleghi o delle famiglie. Sono spaccati quotidiani non solo della scuola, ma della vita, di cui in fin dei conti la scuola è solo uno specchio. Allora, per «*naufregar dolcemente in questo mare*» o per restare tra quelli che al momento giusto issano comunque una vela, è essenziale riuscire a trascendere la scuola «*reale*». Solo con questo distacco la maestra può vedere quell'«*essenziale che è invisibile agli occhi*» e che diventa faro, stella polare, mission. La dimensione spirituale di una maestra sta proprio in questa attitudine: oscillare continuamente tra il reale e la sua trascendenza.

Maria Montessori ci dice che sono i bambini stessi, nel loro rivelarsi, che guidano la maestra verso questo approdo: «*all'opera dei bambini che con la rivelazione della loro spiritualità hanno profondamente commosso la maestra, sollevandola ad un livello di cui essa stessa non conosceva neppure l'esistenza.*» (Montessori 1991, p. 147)

Non è però fuori luogo pensare che, per coltivare questa attitudine così speciale, bisogna scegliere di farlo: lasciarsi andare, abbandonarsi e cedere alle proprie rigidità, correre il rischio di perdersi senza farsi troppo prendere dalla paura.

Nella ricerca di spiritualità, un contributo interessante potrebbe essere quello di fare «*endo-*

maternage»: mettersi, cioè, «*all'ascolto del proprio bambino interiore e trasformarsi in vista dell'incontro con il bambino esterno*». (Balsamo 2010, p. 175)

È quasi come se si capovolgesse il Metodo e si chiedesse alla maestra di rivolgere, per un momento, a sé stessa tutte le attenzioni che solitamente rivolge al bambino. Così facendo l'educare un bambino si trasforma profondamente in un pretesto per ripercorrere, come in un romanzo di formazione, i passaggi fondamentali della propria vita. In questo rispecchiamento, si svelano tutti i lutti della vita, i conti in sospeso che non si sono mai regolati, le storie educative che hanno fatto male e di cui restano ancora le ferite. La maestra può raccontarsi non tanto per risolvere, quanto per prendere maggior consapevolezza di sé. In questa sua «*evoluzione spirituale*» la meta da raggiungere è una maturità che non coincide con l'aver dato il compimento ad una impresa, ma è piuttosto la ricerca di uno star bene con sé stessi, con una identità mutevole, che ha le sue contraddizioni, i suoi non sensi, i suoi momenti di crisi e le sue rinascite. Prendere dimestichezza con questi luoghi significa non sottoporsi più ad una rigida e frustrante autovalutazione, ma provare ad accettarsi guardando con amore a punti di forza e limiti, a desideri e a quello che nella realtà si riesce a fare. Una maestra che sceglie in questa direzione, quando torna al bambino vero e alla scuola di tutti i giorni è diversa e la sua opera educativa ne risulta trasfigurata.

Un secondo movimento interiore lo spiega benissimo Maria Montessori regalandoci questa splendida immagine: «*autopreparazione dell'immaginazione*». La maestra «*vede con gli occhi dello spirito.*» (Montessori 1991, p. 144)

Significa intravedere il bambino che diventerà, immaginarsi il compimento di quel bambino normalizzato dal lavoro e riportato alla sua natura primordiale. Quel piccolo fanciullino che Saint-Exupéry fa parlare al posto suo dice: «*È molto semplice: non si vede bene che con il cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi.*» (Saint-Exupéry, p. 98)

Il bambino vede un elefante nella pancia di un serpente dove l'adulto riconosce soltanto un cappello. Anche la maestra può provare a giocare a questo gioco. E se si allena, è consapevole che il bambino che vede non finisce lì. Riconosce come sia del tutto naturale che molto del lavoro di

crescita e di sviluppo si svolga nel silenzio e nel nascondimento, in una preziosissima finezza di sensazioni e di pensieri che non sempre emerge, perché magari neanche il bambino riesce ad esserne del tutto consapevole. La maestra sa che la crescita del bambino è costellata di sobbalzi in avanti e di battute di arresto, di attimi di gioia e di momenti di smarrimento. Solo così può imparare ad amarlo e allora le naturali fatiche di un lavoro educativo si trasformano in energia e fiducia nell'Uomo. Maria Montessori dice proprio così: «*conoscendo il segreto del bambino, la nostra maestra ha per lui un amore profondo: forse comprende ora per la prima volta cosa sia veramente l'amore*». (Montessori 1991, p. 147)

Ma il nutrimento spirituale della maestra non può esaurirsi in un lavoro introspettivo, seppur di portata trasformativa. Una maestra studia, si mette continuamente in formazione, desidera sempre conoscere perché sa innamorarsi della natura come della cultura. Riflettendo sul bambino, Maria Montessori dice che la sua mente assorbe come una spugna e quanto assorbito diventa parte del suo essere, diventa sé stesso. Allo stesso modo, per una maestra conoscere non può significare riempirsi di informazioni. Conoscere presuppone un processo attivo che si compie non solo intellettualmente: come per il bambino, la conoscenza prende forma nella maestra intellettualmente ma anche sensorialmente ed emotivamente e trasforma il suo modo di essere, di pensare e di lavorare. Alla maestra non serve l'erudizione, ma serve una profondità e una varietà di significati e di interpretazioni attraverso cui far riecheggiare il lavoro e le attività di un bambino. Solo così riesce ad osservare bene il bambino e ad isolare i suoi interessi; a rilanciare uno spunto del quotidiano e trasformarlo in conoscenza; ad avere in mente tanti possibili percorsi per individualizzare al meglio la scelta di lavoro di un bambino; a leggere quello che i bambini fanno sotto punti di vista differenti. Parlando di conoscenza oggi, è doveroso confrontarsi con il fatto che le informazioni cui abbiamo accesso sono tante (per non dire sovrabbondanti), sono immediate, sempre accessibili e corrono veloci: tablet e smartphone anche a scuola ci possono sempre dire come stanno le cose (sic!). Ma occorre stare attenti ed esercitare di continuo un buon discernimento.

Pensando a come si conosce, anche da adulti, il Piccolo Principe ci viene ancora in aiuto con un modello: «*Non si conoscono che le cose che si addomesticano. Gli uomini non hanno più il tempo di conoscere nulla*». (Saint-Exupéry, p. 94)

Ci si avvicina in punta di piedi e anche un po' circospetti a quello che si vuole scoprire. Conoscere è anche rispettare i propri tempi interiori, che sono spesso i tempi di una conoscenza che si deve metabolizzare, che deve necessariamente risuonare interiormente per poter prendere significato, un significato del tutto personale. E quando succede così, ogni maestra diventa, nel suo genere, unica al mondo!

Maria Montessori descrive la maestra in diversi passaggi delle sue opere e ce la fa immaginare quasi come una creatura idealizzata: «*La maestra deve essere attraente, preferibilmente giovane e bella. Vestita con buon gusto, profumata di pulizia, allegra e graziosamente dignitosa*». (Montessori 1991, p. 144)

A prima vista un po' naïf, queste descrizioni vogliono portare sicuramente altrove. Basta proseguire nella lettura per ritrovare quell'attitudine spirituale di cui si è parlato finora: «*Questo è l'ideale e se non potrà esser sempre raggiunto del tutto, almeno la maestra che si rivolge ai bambini tenga presente che ha davanti delle persone grandi, a cui deve rispetto e comprensione*». (Ibidem)

E prima di mettersi nell'ombra, la maestra deve «*deve essere convincente, deve avere un certo fascino e saperlo adoperare [...] per conquistare l'attenzione dei piccoli*». (Ibidem) E ancora deve «*saper chiamare entro l'anima del fanciullo l'uomo che vi sta assopito*». (Montessori 1999)

La visione d'insieme sembra proprio condurre nuovamente ad una bellezza e ad un fascino della maestra che stanno nello spirito, laddove si riesce a risvegliare il bambino intorpidito in un mondo che non è a sua misura e di cui lui spesso diventa l'oggetto. I bambini vedono questa bellezza, perché primordiale e a questa maestra si affidano lasciandosi condurre al mondo. L'abilità di saper affascinare e far brillare piccoli occhi sorpresi si concretizza però quando anche la maestra si meraviglia, osserva il mondo stando dalla parte dei bambini, prendendo da loro quello stupore e quell'ingenuità che fanno sembrare ogni cosa sempre nuova.



L'energia che la maestra riesce così a sprigionare attrae veramente e lo fa in modo autentico. Alle volte basterebbe proprio solo una domanda per iniziare: affacciata alla finestra del mondo con i suoi bambini potrebbe mostrar loro quando bello sia farsi domande, abbandonarsi in un susseguirsi di ipotesi più o meno fantasiose in cui il tempo e lo spazio non sono importanti ma è affascinante l'indagare. «Allora Mika con voce limpida e chiara scandì alcune parole che non ho mai dimenticato: "Una risposta non merita mai un inchino: per quanto intelligente e giusta ci possa sembrare, non dobbiamo mai inchinarci a una risposta". Annuì con un cenno della testa, pentendomi immediatamente perché Mika poteva pensare che mi ero inchinato alla sua risposta. "Chi si inchina si piega" continuò Mika. "Non devi mai piegarti davanti a una risposta". "E perché no?" chiesi io. "Una risposta è il tratto di strada che ti sei lasciato alle spalle. Solo una domanda può puntare oltre".» (Gaarder 1997)

BIBLIOGRAFIA

- E. Balsamo, *Libertà e amore. L'approccio montessoriano per un'educazione secondo natura*, Il Leone verde, Torino 2010.
- A. de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano 1990.
- J. Gaarder, *C'è nessuno?*, Salani, 1997.
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
- M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1991.

Vedere con l'intelligenza

MARTINE GILSOUL – *Maestra elementare, formata in pedagogia all'Università di Liège e in metodo Montessori per la Scuola dell'Infanzia all'Università di Roma Tre, dottoranda in Filosofia dell'Educazione all'Università Salesiana, è formatrice della Fondazione Montessori Italia.*

«Perché non si vede con gli occhi, si vede con l'intelligenza; se lo spirito è bloccato da idee false, non si vede niente, neanche i fatti più evidenti».
(Guéritte 1932, p. 167)

Queste sono le parole pronunciate da Maria Montessori durante le sue vacanze in Savoia nell'estate 1932 per commentare l'atteggiamento sbagliato di alcuni adulti che non correggevano le posture o abitudini sbagliate dei bambini. Per vedere, l'intelligenza deve essere nutrita. Non si può negare che Maria Montessori ha fatto di tutto per arricchire la sua intelligenza, sfidando anche le convenzioni sociali del suo tempo e spaziando dalle scienze all'antropologia, passando dalla psichiatria. Se fosse vissuta oggi si sarebbe molto interessata agli sviluppi delle scienze cognitive e delle neuroscienze, in particolare per le conoscenze che queste ci offrono dello sviluppo del cervello. Ma anche se per noi le conoscenze si divulgano in modo più veloce e facile grazie a Internet, non si può negare che a volte la formazione degli insegnanti manca di profondità.

«Alcuni insegnanti conoscono meglio il funzionamento della loro macchina che quello del cervello del bambino». Questa è la provocazione con la quale Stanislas Dehaene, noto psicologo cognitivo francese, inizia la sua conferenza I grandi principi dell'apprendimento, destinata a trasmettere agli insegnanti le ultime scoperte delle scienze cognitive. Il suo scopo è migliorare l'apprendimento dei bambini dando ai loro insegnanti una buona rappresentazione mentale del cervello. Un insieme di conoscenze che si potrebbe riassumere con

“ciò che non si può non sapere”, ma che troppi insegnanti ancora non sanno. Si tratta di decifrare il modo di funzionare del cervello, che è lo strumento di lavoro principale del bambino. Conoscendo le intuizioni naturali presenti dalla nascita, possiamo facilitare l'apprendimento di certe nozioni sfruttando semplicemente i momenti favorevoli e appoggiandoci sulle potenzialità del cervello.

Insegnare è una scienza è il titolo dell'articolo nel quale Dehaene si domanda come sia ancora possibile che nel 2013 il 77% degli insegnanti che lavorano nelle zone svantaggiate intorno a Parigi usino un metodo di lettura inappropriato, che non conduce quindi i bambini a padroneggiare in modo sufficiente le difficoltà della lingua francese. Anni di ricerche internazionali hanno dimostrato che tutti i bambini imparano a leggere usando la stessa rete di aree cerebrali, dove l'analisi visuale della catena di lettere viene legata al codice fonologico. Allenare a decodificare i grafemi-fonemi è il modo più veloce di sviluppare questa rete, anche per i bambini dislessici.

Secondo Dehaene la formazione degli insegnanti non ha mostrato né proposto loro un approccio scientifico dell'apprendimento.

Leggendo i suoi libri, ci si meraviglia di fronte alle ingenti potenzialità del cervello del neonato. In effetti, il cervello del bambino piccolo non è, come pensava Piaget, sprovvisto di competenze logiche astratte, Dehaene anzi lo equipara ad un «super-computer dotato di potenti e rigorosi algoritmi di inferenza statistica». Tocca quindi alla maestra presentare materiali adatti, in un modo strutturato e in un ambiente che favorisca la scoperta e il lavoro individuale, nella serenità e senza timore dell'errore.

Dehaene propone quattro principi che migliorano la comprensione e facilitano l'apprendimento, confermati da decine di ricerche internazionali. Il primo che cita è l'attenzione: dato che il suo raggio d'azione è limitato, tocca all'insegnante trovare il modo di mantenerla viva e costante; poi viene l'impegno attivo del bambino nel processo di apprendimento, che prevede anche momenti di autovalutazione del proprio lavoro; la necessità del feed-back: per modificare il proprio sistema, il cervello ha bisogno di ricevere segnali di errori, che sono quindi indispensabili all'apprendimento; infine l'automatizzazione consente di spostare le nozioni imparate verso circuiti neuronali automatici e non più coscienti, ciò libera le risorse della corteccia prefrontale. È da aggiungere che anche il sonno svolge un ruolo preponderante nella consolidazione dell'apprendimento.

Per i montessoriani non c'è molto di nuovo, ma queste conferme possono aiutare a considerare da un altro punto di vista i gesti che diamo per scontati e rinnovano così lo slancio per vivere con più impegno i piccoli gesti della quotidianità, che a volte possono diventare semplice routine.

Conoscere le tappe di sviluppo del bambino e i modi di funzionamento del suo cervello aiuta anche a rendere obiettivi alcuni punti fondamentali. Fatti che leggiamo come disattenzione o dispetto di

chi non ci vuole fare piacere riproducendo in modo garbato le nostre presentazioni sono solo il segno che un bambino ha bisogno di tempo per registrare le informazioni o integrare nuove abitudini. In effetti, Catherine Gueguen (pediatra e autrice del libro *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*) afferma che quando le esperienze vissute sono ripetute, le connessioni e i circuiti neuronali hanno bisogno di cinque o sei mesi per consolidarsi. Conoscere queste esigenze di tempo aiuta ad avere maggiore pazienza. E spiega la fondatezza di alcuni principi montessoriani facilitatori dell'apprendimento come l'analisi dei gesti, la lezione dei tre tempi, dove la maestra è seduta accanto al bambino, il che gli consente di riprodurre esattamente i suoi gesti, ma anche la necessità di non insistere se si vede che il bambino non è ancora pronto.

L'ignoranza dei meccanismi cognitivi induce spesso atteggiamenti sbagliati nell'adulto. Vogliamo risparmiare fatica ai bambini piccoli e quando loro vorrebbero essere attivi nelle faccende casalinghe o semplicemente nel vestirsi da soli, neghiamo loro questa possibilità di crescita. Queste attività danno ai bambini la possibilità di sviluppare le loro funzioni esecutive che con la memoria di lavoro, l'inibizione, l'attenzione e la flessibilità cognitiva sono predittori dei futuri apprendimenti scolastici migliori del convenzionale quoziente intellettuale. L'inibizione è per esempio un fattore essenziale per il buon svolgimento delle proprie azioni. Un bambino può benissimo sapere ciò che deve fare ed essere motivato a farlo senza riuscire ad inibire attitudini spontanee che parassitano il suo lavoro: per esempio, di fronte ad enunciati con numeri, i bambini hanno tendenza a fare un'addizione anche quando si chiede loro di fare una sottrazione. Le funzioni esecutive sono legate alla corteccia prefrontale: questa non è matura prima dei venti anni, ma è importante sapere che gli anni dagli tre ai cinque sono decisivi per sviluppare questa zona del cervello.

Maria Montessori raccomandava la conoscenza e la manipolazione approfondita dei materiali, non tanto per farne una presentazione perfetta del punto di vista estetico, ma per poter rispondere al bisogno preciso di azione del bambino. Più che sapere esattamente quale dev'essere la posizione di ogni dito per prendere tale oggetto, la maestra deve sapere quali sono gli obiettivi a cui si mira e a quali bisogni del bambino si risponde. Forse abbiamo perso questo aspetto di rigore sensato e molto spesso ci si arrangia.

Mi ricordo che anni fa una maestra mi mostrava molto orgogliosa i diversi materiali che aveva comprato per la sua classe. Tra questi, c'erano delle piccole tavolette di legno con il segno della lettera scavato e non in rilievo come nelle lettere smerigliate. Avevo appena finito di leggere un libro molto interessante: *La main, le cerveau et le toucher* (Édouard Gentaz, Dunod, 2009), che conferma tra l'altro numerose intuizioni della Montessori. Riportava risultati di studi che mostravano la maggiore efficacia delle lettere in rilievo.

Vedevo che lei non era tanto convinta, forse perché sapeva quan-

to erano costate quelle lettere, e quindi mi disse: «*Va bene, gliele farò riempire di fagioli*». Forse sarà un buon esercizio di motricità fine della mano, ma certo non avrà aiutato il bambino a memorizzare in modo efficace il segno della lettera.

Troppo spesso vediamo il materiale come il fine dell'apprendimento e dimentichiamo che si tratta solo di un mezzo, scelto non per aiutare la maestra a spiegare meglio, ma pensato esclusivamente per il bambino. Invece di usare il materiale come un mezzo al servizio dello sviluppo integrale del bambino, a volte ricorriamo al bambino come una “cavia” per poter usare il materiale.

Si deve essere prudenti, tanti errori nelle pratiche pedagogiche sono apparsi anche a causa di teorie psicologiche sbagliate o sbrigative. Ma l'impostazione scientifica auspicata da Maria Montessori e verificata da più di un secolo di osservazioni precise dovrebbe evitarci troppi errori. Non ha voluto applicare una teoria calata dall'alto, ma è partita dalle reazioni dei bambini ai lavori proposti, modificando se necessario alcuni aspetti. Questo richiede una grande capacità di osservazione abbinata ad una conoscenza profonda della personalità del bambino. La presenza della maestra è quindi imprescindibile. Troppo spesso alcuni seguaci dell'“*educazione nuova*” hanno relegato il suo ruolo a quello di mera animatrice o preparatrice dell'ambiente. Ho avuto la possibilità di fare osservazioni in numerose scuole Montessori anche all'estero, ed è incredibile come la personalità della maestra sia cruciale. Ho visto sezioni apparentemente uguali, con la stessa disposizione del materiale nell'aula, ma con una qualità di ambiente del tutto diversa grazie alla presenza discreta ma salda della maestra. Maria Montessori ribadisce spesso che alla maestra tocca essere il «*punto di collegamento tra il bambino e il materiale*». È a lei che spetta dare i principi di base, avviare il bambino sulla strada del sapere fornendogli il mezzo di formare la sua intelligenza. Forse ci può rallegrare che Maria Montessori stessa riconosceva che non era un'impresa semplice: «*Per vedere occorre mantenere uno spirito fluido, sempre attivo, e che non si lascia bloccare da niente. Non è facile.*» (Guéritte 1932) ■

BIBLIOGRAFIA

A. Diamond (2009), *Apprendre à apprendre, Les dossiers de la recherche*, p. 88-92.

S. Dehaene (20/12/2013), *Enseigner est une science, Le Monde. I neuroni della lettura e Il pallino della matematica sono tradotti in italiano e pubblicati da Cortina Raffaello*

T. J. Guéritte (1932), *Notes de vacances, La Nouvelle Éducation*, 109.

Maestra Montessori? Una delicata missione

LAURA BOGGIO – Appassionata di arte, diplomata alla Scuola Magistrale, lavora da più di 20 anni nella Scuola dell'Infanzia statale. Specializzata nel Metodo Montessori per la fascia 3-6, ha portato il pensiero e le pratiche montessoriane nella realtà multiculturale che caratterizza il suo plesso scolastico.



«Qual'è il maggior indizio di riuscita per un'insegnante Montessoriana? Il poter dire: Ormai i bambini lavorano come se io non esistessi.»

Maria Montessori

Quando qualche anno fa ho iniziato a studiare, conoscere ed applicare il Metodo Montessori, questa frase mi colpì molto. Dopo 25 anni di insegnamento tradizionale questo mi sembrò impossibile. Solo con il tempo ho potuto comprendere quanto, questa, in realtà possa essere veramente la chiave che fa la differenza.

«La maestra Montessori punta sull'indipendenza del bambino, sulla sua centralità, essa interviene solo se strettamente necessario.»

Ma come poteva succedere? Più ci pensavo e più mi sembrava difficile. Solo quando ho puntato l'attenzione su me stessa ho capito: dovevo partire da lì. Era indispensabile un cambiamento profondo a livello "spirituale", "un'autopreparazione", avrebbe detto Maria Montessori.

Il primo passo è stato non lasciarmi distrarre dall'irrequietezza dei bambini che avevo in sezione, non mi capivano, avevano lingue e culture diverse dalla mia, ma tutti avevano occhi attenti e manine che toccavano ogni cosa. Ho pensato di calmarmi e rimanere ad osservare. Era necessario passare dall'idea di *disordine* a quella di *libertà* e al contempo sostituire il *comando* con l'*invito*.

Tra noi si doveva prima di tutto stabilire un'intesa, un'equilibrio, non dovevano pensare come me o essere costretti ad agire come io desideravo, certo forse sarebbe stato più comodo e semplice proporre un'attività uguale per tutti, magari seduti insieme ad un tavolo.

Ma quando ho scelto Montessori era proprio ciò che non volevo più fare, spinta dalla convinzione che, siamo tutti individui diversi ed è impensabile aver voglia di fare tutti la stessa cosa, nello stesso momento, soprattutto è improponibile portare i bambini a credere che ciò che noi pensiamo e proviamo sia incontestabile ed immutabile.

La fede di cui parla Maria Montessori è ciò che spinge ogni maestra ad essere libera dai pregiudizi, dalle idee preconcepite, da simpatie e antipatie e da un'unica idea di bambino. Queste caratteristiche dell'insegnante sono tutt'altro che passive e semplici da delineare; in realtà richiedono una passione molto particolare che solo un'intensa e prolungata formazione può sviluppare. L'educazione è un processo che coinvolge tutti gli esseri umani per tutta la vita, ogni giorno può essere fonte di nuovi apprendimenti, verso la realizzazione di sempre nuovi obiettivi. In quest'ottica l'incontro con i bambini è diventato un momento per poter continuamente migliorare, accogliere nuovi punti di vista e conoscere le varie sfaccettature della realtà.

Spesso, penso, durante le osservazioni quotidiane di aver capito, ma a volte l'attesa è carica di aspettative e rischio di diventare ansiosa, devo continuamente esercitare un controllo sulle mie emozioni, sugli stati d'animo e sugli atteggiamenti. Cosa non fa-

cile, quando davanti ad inaspettati risultati, non si può restare in silenzio, i miei bambini hanno presto imparato la lingua italiana e a convivere in una situazione molto particolare per loro; utilizzano ora a quattro anni quasi tutto il materiale presente in sezione con precisione e concentrazione: davanti a queste *magie* a volte, anche se so non essere troppo *montessoriano*, vince un abbraccio, un sorriso o un rinforzo verbale fortissimo. Anche quando i bambini fanno errori ora è più facile intervenire con calma, con frasi come «*Ops, hai fatto cadere l'acqua... perché non prendi lo straccio per pulire?*»

Questa, diventa anche l'occasione per fare qualcosa di pratico insieme. Rifletto spesso, a questo proposito, perché molti bambini mi chiedono in continuazione attenzioni, dicendo: «*Maestra facciamo qualcosa insieme?*» Inizialmente pensavo, dato gli insegnamenti ricevuti che forse stavo sbagliando qualcosa, i bambini dovevano lavorare come se io non ci fossi e continuavano a cercarmi? Perché? Ho concluso che, probabilmente, si è stabilita una stretta relazione con ognuno di loro: durante le presentazioni, io sono solo per quel bambino e, ciò crea una relazione esclusiva che a loro piace molto, produce continua sicurezza e fiducia in se stessi e che si rafforza quando si rendono conto del risultato e gridano: «*Fatto io!*»

In definitiva, secondo me, il grande valore del metodo risiede nel fatto che permette ai bambini di fidarsi delle proprie sensazioni, di mettersi alla prova, non costringendoli ad una continua ricerca di approvazione esterna. Questo significa regalargli uno dei mezzi più potenti per stare al mondo in modo pieno e consapevole: la libertà interiore.

Come insegnante ho dovuto anche accettare la mancanza di traguardi prestabiliti uguali per tutti e, pertanto, anche alle guide didattiche con i programmi e le attività imposte dalle case editrici del momento. Personalmente però trovo molto utili e comunque anche vicine al metodo Montessori le *Indicazioni Nazionali del 2012* perché anch'esse puntano l'attenzione sul bambino, sull'importanza dell'osservazione e sui traguardi in uscita, al momento del passaggio ad un ordine di scuola superiore.

Concludo, racchiudendo i miei pensieri in una frase di Maria Montessori tratta dal libro *Alla scoperta del bambino*: «*È difficile preparare teoricamente tale maestra, che deve 'formare se stessa', apprendere osservare ed essere calma, paziente e umile e trattenere i propri impulsi e che ha un compito eminentemente pratico nella sua delicata missione. Essa ha più bisogno a sua volta di una palestra per l'anima che di un libro per la sua intelligenza.*» ■

L'educatrice che ero

MARTA GELPI – Laureata nel 1999 in Scienze dell'Educazione all'Università Cattolica di Milano, ha lavorato dieci anni presso La Casa di Accoglienza Gaudium Vitae di Como prima come educatrice e poi come responsabile dell'équipe educativa. Diplomata a Toronto nel 2012 presso The Canadian Montessori Teacher Education Institute (accreditato dal MACTE), ha lavorato due anni in una scuola materna Montessori in Québec. Attualmente vive e lavora in Svizzera.

Prima del 23 settembre 2011, data di inizio della mia formazione come insegnante Montessori, avevo una buona stima di me come educatrice. I miei studi universitari, il tirocinio ma soprattutto i miei dieci anni di lavoro in una comunità per bambini in difficoltà, mi avevano modellata e formata. Mi sentivo desiderosa di confrontarmi e scoprire un nuovo metodo ma ritenevo di avere un bagaglio mio di *certezze* acquisite durante la mia esperienza. Certezze che credevo *universali*, assodate in campo educativo e preziose per lavorare con i bambini.

Mi credevo un'educatrice attenta, capace di osservare i bambini e anche molto tempestiva nell'intervenire. Credevo di essere efficace proprio perché intervenivo velocemente, per esempio in caso di pianto del bambino o in caso di una lite fra due piccolini. Pensavo che i bambini avessero bisogno proprio del mio intervento.

Ritenevo importante cogliere ogni loro sforzo e lodarli, incoraggiarli, entusiasmarli per ogni loro conquista. Gioivo con loro e manifestavo tutto il mio entusiasmo! In caso di dolore (per una separazione, una delusione o una semplice caduta), mi fermavo al loro fianco e li coccolavo a lungo: mai li lasciavo soli con la loro piccola o grande disperazione. Ritenevo che avessero bisogno di un adulto che li accogliesse immediatamente e non li facesse sentire abbandonati nella loro frustrazione.

Ma ecco che improvvisamente *inciampo* nelle prime letture dei testi di Maria Montessori... e alcune mie certezze iniziano a scricchiolare!

«Ogni aiuto inutile è un ostacolo allo sviluppo delle loro forze naturali» - «Aiutami a fare da solo» - «Nel nostro metodo, deve essere più passiva che attiva» - «La maestra deve quindi cercare di sparire» - «L'essenziale è di avere fede nel bambino». E ancora: «Essi sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci (...) E si esprime solo quando l'adulto non interviene colle sue direttive fatte di verifiche, di consigli e di esortazioni. Egli si dimostrerà sensibile alle conquiste superiori che va facendo.» (La scoperta del bambino p. 93-105)

Ecco come ho iniziato ad interrogarmi sul mio modo di educare i bambini. Leggendo, studiando, ascoltando le colleghe e soprattutto durante lo stage ho osservato stupita le insegnanti della classe dove ero. Tante volte è stato faticoso per me osservare e non intervenire usando i miei vecchi schemi. Mi sentivo interpellata in molte situazioni. Questo è quanto avrei fatto, con le mie migliori intenzioni, se non avessi avuto un ruolo forzatamente di sola osservatrice: *Il bambino piange, io accorro in suo aiuto. Un'altro bimbo disturba l'attività di un compagno, io intervengo per impedire ciò e richiamare il disturbatore. Una bambina non sa cosa scegliere nella classe e vaga alla ricerca di qualcosa che attragga la sua attenzione, io le suggerisco un lavoro.*

Mi sono astenuta dal fare tutto ciò ma mi è costato fatica perché *«niente era più difficile per la maestra che rinunciare a vecchie abitudini e ad antichi pregiudizi»* (La scoperta p. 64).

Ho capito quanto il mio intervenire rapidamente, senza dare la possibilità al bambino di risolvere da solo le proprie difficoltà, non lo aiutasse affatto a diventare autonomo e responsabile di sé. Il mio essere sempre presente può davvero confermare nel bambino l'idea che da solo lui non può nulla, che gli serve sempre l'incoraggiamento o l'aiuto di un adulto per affrontare difficoltà e novità.

Invece il fine dell'educazione per Maria Montessori è quello di aiutare il bambino a diventare membro a pieno titolo dell'umanità e quindi ha bisogno di essere sostenuto in un percorso che parte dalla dipendenza totale del neonato alla realizzazione di un cittadino attivo, maturo e responsabile. Per raggiungere questa metà la maestra deve dare la possibilità al bambino di scoprire e rivelare il proprio potenziale e questo non è possibile se lei si sostituisce a lui in ogni occasione. *«Nessuno può addossarsi le fatiche del bambino e crescere per lui». «Il bambino non chiede mai di essere dispensato dalle sue fatiche, ma chiede di effettuare la sua missione da solo. Il lavoro di crescere costituisce la sua vita stessa».*

Per me questa è stata davvero una rivoluzione copernicana: prima mi sentivo importantissima e indispensabile per aiutare i bambini, credevo che i miei interventi e sforzi avessero il fine di far sentire amato il bambino, incoraggiato, difeso e pensavo allo stesso tempo che questo potesse aiutare lo sviluppo della sua fiducia e stima in se stesso.

Ora ho capito che il mio ruolo, e quello di una buona insegnante, può essere più nell'ombra, indiretto, meno invasivo. Non è produttivo intervenire rapidamente, posso fiduciosamente osservare il bambino e guardare quali risorse riesce a trovare da solo, quali parole è

capace di usare per chiedere ad un compagno di non disturbarlo.

Posso essere attiva in modo meno diretto, posso agire sull'ambiente affinché il bambino vi trovi da solo quello di cui ha bisogno e possa quindi lavorare e concentrarsi trovando calma e quiete. Nella vita dovrà confrontarsi quotidianamente con difficoltà, sfide, decisioni da prendere, responsabilità da assumere. Il mio ruolo è di vigilare accanto a lui adesso ma non di sostituirmi a lui. Non voglio che resti dipendente!

Ho anche capito che il rischio di sostituirsi alla volontà del bambino è alto. Maria Montessori non accennava solo a una manipolazione volontaria e subdola fatta dall'adulto verso un essere piccolo e suggestionabile, ma esortava a fare attenzione all'impatto delle nostre parole sullo sviluppo dei bambini. Questi assorbono tutto e purtroppo il loro sviluppo normale può venire deviato da interventi non corretti dell'adulto che possono incidere profondamente nel bambino rappresentando poi nel futuro barriere, paure, complessi di inferiorità...

Il secondo aspetto che ha rappresentato per me una rivelazione è che *«l'intelligenza cresce e porta frutto solo nella gioia»*. Il tema della gioia ha rappresentato per me il filo conduttore della mia formazione: mi sembrava che da ogni parte mi venisse ricordato che il vero motore per apprendere non sono le ricompense materiali né gli obiettivi imposti dall'esterno ma il benessere interiore, il fare qualcosa che risponde ad un bisogno profondo e che ha valore per noi. Penso che ciò sia un principio valido per gli adulti tanto quanto per i bambini.

Certo è che per noi adulti il percorso per ricordarci che *«il premio dell'uomo può essere solo divino»* (*La scoperta del bambino*, p. 18) è lungo perché siamo cresciuti in una società che invece basa tutto sull'apparire, sui risultati esterni, sui voti, sui soldi guadagnati come se tutto ciò fosse più importante dell'aver realizzato il nostro vero potenziale, la nostra unicità.

Noi adulti pensiamo di offrire dei giocattoli a dei bambini come se potessero trovare la felicità in essi, crediamo che dolcetti o medaglie possano premiare i loro sforzi e sottolineare le loro conquiste, invece Maria Montessori porta molti esempi per dimostrare che *«la felicità sta nell'attività del corpo e della mente»* e che *«il bambino che si concentra è immensamente felice e soddisfatto»*.

Sto provando di gioire delle conquiste dei bambini senza renderli dipendenti dalla mia approvazione o dalle mie parole. Vedo crescere in loro la gioia di utilizzare il materiale e ripetere più volte l'attività da loro scelta lasciandoli fieri del loro lavoro. Se davvero *«uno dei criteri di validità di un processo educativo è la felicità manifestata dal bambino»*, allora è questo al quale un'insegnante deve mirare.

Perché insegnare non è travasare delle informazioni ma aiutare la vita, accendere una fiamma in ciascun bambino, trasmettere passione e rispetto per tutto ciò che ci circonda. ■

La conversione dell'insegnante

La maestra montessoriana a confronto con la crisi dell'istruzione e con le critiche di Hannah Arendt

CLAUDIA ELISA ANNOVAZZI – Dottore di ricerca in filosofia e laureata in Scienze religiose. Si è specializzata in ermeneutica ed estetica della religione concentrandosi su Paul Ricoeur e Hans Urs von Balthasar. Nel 2016 ha conseguito il diploma di abilitazione al Metodo Montessori organizzato dalla Fondazione Montessori Italia a Novara. Dal 2013 insegna nelle scuole secondarie di secondo grado come docente di religione e sostegno.

ROVESCiare LA PROSPETTIVA

La Maestra non costituisce uno dei centri d'interesse del Metodo Montessori. Una delle ragioni di distacco rispetto ai metodi pedagogico-didattici tradizionalmente adottati nelle scuole consiste proprio nello spostare il fuoco dell'attenzione dal docente al discente. Ciò non significa che all'insegnante venga attribuita una funzione di minore importanza.

La decentralizzazione del ruolo dell'insegnante nella pedagogia montessoriana risulta evidente anche dalla disposizione dell'aula scolastica, radicalmente ribaltata rispetto a quella delle scuole tradizionali. Questo tipo di ribaltamento della prospettiva univoca delle aule scolastiche richiama da vicino una critica simile all'univocità della prospettiva pittorica avanzata dal filosofo russo Pavel Florenskij, nel testo significativamente intitolato *La prospettiva rovesciata*. In questo saggio l'autore contesta le forme d'arte pittorica che tendono ad appiattire la ricca e complessa tridimensionalità della realtà, osservabile da un'infinità di punti prospettici, a un'unica centrale prospettiva bidimensionale.

Tali opere presuppongono la rigida immobilità del loro osservatore, pietrificato nell'unico punto prospettico immortalato nell'opera.

Similmente alle opere monoprospettiche criticate da Florenskij, anche l'organizzazione spaziale delle aule scolastiche tradizionali, contestata da Maria Montessori, tratta gli studenti come gli schiavi della caverna platonica. L'unica cosa che questi possono osservare è il teatro messo in scena dall'insegnante, che, proprio come un abile sofista, mette in mostra un'impeccabile (nella migliore delle ipotesi) "finzione di sapere", un'immagine di un'immagine del mondo, mediata in prima battuta dalla propria personale lettura del manuale e in secondo grado dall'interpretazione delle fonti fornita dal manuale stesso. L'insegnamento concepito in questo modo non consisterebbe in altro che nel travaso di conoscenze da un contenitore che si presume pieno (ma riempito per lo più dalla reiterata ripetizione degli stessi argomenti) verso contenitori che si presumono vuoti, (le povere menti dei discenti considerate come *tabulae rasae* sulle quali all'insegnante sia lecito sovrascrivere qualsiasi cosa).

Si potrebbe pensare persino che da questa visione impoverita del compito dell'insegnante sia derivata la denigrazione del suo ruolo e della sua funzione nella società. Ridotto a un'attività meccanica facilmente replicabile da un computer, il mestiere dell'insegnante viene percepito come un *lavoro*, piuttosto che come una *professione*: esso occupa gran parte del tempo di un individuo in un'attività il cui fine è esterno all'attività stessa (e perciò è marxianamente alienante) e consiste per lo più nel guadagno di uno stipendio. *La professione dell'insegnante o dell'educatore* è invece appunto uno sorta di *vocazione*, la chiamata a un compito che coinvolge l'intera esistenza di chi la svolge. In questo consiste la sfida e il rischio di questa (come di ogni altra) professione, nella misura in cui allo stesso tempo si dà forma al mondo (*si insegna*) e si dà forma alla propria esistenza.

Maria Montessori, nel riformulare il ruolo dell'insegnante, ha perfettamente compreso quest'intima correlazione tra soggetto e oggetto: modificare l'approccio all'insegnamento significa, secondo la Dottoressa, esercitarsi a un profondo lavoro interiore su se stessi, soprattutto sull'autorità indiscussa del proprio punto di vista, ed essere

pronti a intraprendere un viaggio fuori di sé, dalle proprie strutture preconcepite, per essere educati, attraverso l'ascolto e l'osservazione, alla scoperta di quell'altro-per-l'adulto che è il bambino.

LA MAESTRA MONTESSORIANA: L'EDUCATORE EDUCATO

Nella riforma pedagogica del Metodo Montessori, la maestra occupa un ruolo decentrato, per lasciare il posto centrale al bambino nella sua relazione con l'ambiente. Anche questo aspetto è immediatamente visibile nell'organizzazione dello spazio delle aule montessoriane, dove il materiale didattico è disposto intorno a chi apprende. In questo spazio, la maestra svolge tuttavia un ruolo fondamentale, anzitutto in quanto parte stessa dell'ambiente scolastico, in secondo luogo in quanto mediatrice del rapporto tra il bambino e l'ambiente-mondo. Da questo punto di vista il pensiero di Maria Montessori incontra quello della filosofa tedesca naturalizzata statunitense Hannah Arendt. Nel saggio del 1961 *La crisi dell'istruzione* (Arendt, pp. 228-255), Arendt prova a interrogarsi sulle ragioni della crisi in cui vede investito il sistema educativo del proprio paese d'adozione. Ragionando intorno a questo tema, ella si sofferma soprattutto sul riconoscimento del carattere di novità del bambino, che nella sua assoluta originalità deve relazionarsi a un mondo necessariamente più vecchio di lui, che lo precede. Il compito dell'educatore è anche secondo Arendt quello di mediare l'introduzione del bambino nel mondo, cercando di preservare il delicato equilibrio tra entrambi: «*Il bambino deve essere protetto con cure speciali perché non lo tocchi nessuna delle facoltà distruttive del mondo. Ma anche il mondo deve essere protetto per non essere devastato e distrutto dall'ondata di novità che esplode con ogni nuova generazione.*» (Arendt, p. 243)

Secondo la filosofa tedesca, il primo stadio di introduzione del nuovo nato al mondo avviene nell'*oscurità* della tana domestica, nell'ambiente sicuro e protetto della famiglia: «*tutto ciò che vive [...] sgorga da un'oscurità; e per quanto forte sia il suo impulso a gettarsi nella luce, esige, per crescere, la sicurezza dell'oscurità.*» (p. 244) Ma in un secondo momento, è la scuola ad assumere il ruolo di mediatore tra l'ambito privato della famiglia e quello pubblico della società.

«In questa fase dell'educazione sono ancora una volta gli adulti, senza dubbio, ad assumere una responsabilità verso il fanciullo [...] quello che chiamiamo stimolare il libero sviluppo di qualità e talenti peculiari [...]. Poiché il bambino non conosce ancora il mondo, deve esservi introdotto un poco alla volta [...], qui gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili, anche se non l'hanno fatto loro e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso.» (Arendt, pp. 246-247)

Qualcosa di simile si trova anche nell'approccio educativo montessoriano, nella misura in cui la maestra deve tutelare non solo il corretto sviluppo e la crescita del bambino, ma anche che quest'ultimo impari a instaurare una corretta relazione con il mondo-ambiente, interagendovi e manipolandolo, ma conservandolo anche intatto per il futuro proprio e altrui. Secondo la pedagogia montessoriana l'insegnante funziona da mediatore in primo luogo perché introduce al bambino il materiale presente nell'ambiente scolastico e le regole del suo corretto utilizzo; ma in secondo luogo perché lei stessa allestisce l'ambiente scolastico che costituisce lo strumento fondamentale di mediazione tra il bambino e il mondo. L'ambiente assume un ruolo talmente importante nel pensiero montessoriano da sopravanzare l'attenzione che si rivolge al bambino stesso: «come custode e protettrice dell'ambiente, la maestra concentra la sua attenzione sulle cose, invece di preoccuparsi dei problemi dei bambini difficili, sapendo che dall'ambiente stesso verrà la cura». (Montessori 2013, pp. 85-86)

Per assolvere questo arduo compito Maria Montessori delinea un profilo della propria educatrice ideale che appare talvolta talmente elevato da risultare irraggiungibile: «Il materiale didattico dovrà essere sempre bello, lucente e in buone condizioni, senza pezzi mancanti, in modo che sembri nuovo al bambino e sia completo e pronto all'uso. La maestra, che fa parte dell'ambiente, deve essere anch'essa attraente, preferibilmente giovane e bella, vestita con buon gusto, profumata di pulizia, allegra e graziosamente dignitosa». (Montessori 2013, p. 86)

Per approssimarsi a questo alto ideale, occorre secondo la Dottoressa che l'educatore compia un percorso di conversione mentale, non preoccupandosi tanto dell'obiettivo estrinsecamente

imposto al discente, ma ponendosi anzitutto in ascolto del bambino, per poterlo accompagnare nel suo personale processo di sviluppo. Secondo la Montessori, l'educatore deve essere come un medico, capace di valutare e distinguere gli aspetti patologici da quelli fisiologici, di rimuovere ogni forma di ostacolo all'esperienza euristica del bambino, anche quando questo ostacolo possa venire da un intervento inopportuno dell'insegnante stesso, e di intervenire con calma fermezza per bloccare sul nascere l'insorgenza di un comportamento negativo, deviandolo verso un atteggiamento più positivo (Montessori 2013, p. 226).

Maria Montessori è consapevole della difficoltà di fronte alla quale pone le proprie educatrici; ma è anche conscia di come sia questa l'unica strada percorribile. La distinzione tra quando è bene intervenire e quando non lo è risulta particolarmente difficile da attuare, proprio perché non può che essere demandata al buon senso dell'insegnante: «La maestra deve prendere i suoi materiali dalla scuola e i suoi principi da ciò che ha imparato e poi essa deve affrontare praticamente da sola la questione del richiamo. Soltanto la sua intelligenza può risolvere il problema che sarà differente per ogni caso [...]. I particolari vanno lasciati al giudizio della maestra [...]. Una corda del pianoforte colpita vigorosamente spegne il disordine come una sferzata». (p. 230)

La maestra montessoriana può tuttavia preparare i bambini con un approccio graduale all'ordine e alla disciplina. In una prima fase «l'insegnante può fare più o meno quello che vuole: ove sia necessario può intervenire nell'attività del bambino» (Montessori 2013, p. 238). La prima cosa che deve fare la maestra è attrarre l'attenzione del bambino: «Ho letto di un santo che cercò di raccogliere bambini abbandonati per le strade [...]. Che cosa fece? Cercò di farli divertire. Ecco ciò che l'insegnante deve fare a questo punto: valersi di poesie, rime, canzoni, racconti. L'insegnante che affascina i bambini, li interessa in esercizi vari, che anche se non sono molto importanti di per se stessi, hanno il grande vantaggio di attirare il bambino».

A questa fase segue un momento transitorio, di assestamento, che è come una «convalescenza dopo una malattia» (p. 231-232). È un momento delicato in cui l'insegnante deve sorvegliare e

impartire lezioni individuali, per trasmettere un poco alla volta il senso del corretto uso del materiale. Una volta acquisita questa capacità fondamentale alla concentrazione, si passa al secondo stadio. Mentre nel primo stadio, se «vi è qualche bambino che persiste nel molestare gli altri, la cosa più pratica sarà interromperlo», in questo secondo stadio l'intervento risulta molto più delicato: «l'inizio è così fragile, così delicato, che basta un tocco per farlo sparire come una bolla di sapone» (pp. 239-240). Persino il solo sguardo risulta una fonte di distrazione per il bambino in questa fase. Il flusso di concentrazione, la simbiosi che sta nascendo tra il bambino e il proprio compito è talmente profonda che non va interrotta in alcun modo. Ancora più importante è il caso in cui il bambino fatichi a trovare una soluzione al proprio compito: secondo la Montessori egli va lasciato libero di confrontarsi con le proprie difficoltà, al fine di raggiungere autonomamente il piacere tanto più grande del superamento dell'ostacolo.

«L'abilità dell'insegnante nel non interferire viene, con tutte le altre, dalla pratica, ma non viene con la stessa facilità. Ella dovrà assurgere ad altezza spirituale. La vera spiritualità è realizzare che anche l'aiuto può essere superbia. Il vero aiuto che l'insegnante può dare non sta nell'obbedire a un sentimento impulsivo, ma deriverà dal disciplinare la carità, dall'usarla con discernimento, perché la carità dà maggiori soddisfazioni a chi la fa che a chi la riceve.» (p. 241)

In questa fase, si osserverà il bambino acquisire sempre maggiore autonomia, sia nelle capacità di scelta dell'oggetto sul quale concentrare la propria attenzione, sia nella concentrazione stessa con la quale svolgerà l'attività intrapresa, superando ostacoli e regolandosi nelle relazioni sociali. Montessori descrive questo momento come una sorta di estraniamento del mondo, una sorta di estasi mistica in cui il bambino è totalmente rapito dal lavoro che sta svolgendo. E una volta conclusa l'attività, il bambino torna alla realtà rigenerato. Dopo l'immersione nel lavoro e la soddisfazione che ne è derivata il bambino riacquista l'armonia nel rapporto con l'ambiente e con gli altri.

Gradualmente l'insegnante avrà l'impressione di svolgere un ruolo del tutto minore e quasi superfluo, avrà la sensazione che le attività possano proseguire indipendentemente dalla sua pre-

senza e che i bambini possano fare a meno della sua mediazione. In questo passaggio conclusivo della sua esperienza educativa, però, l'insegnante comincerà a percepire la soddisfazione e il valore aggiunto del proprio difficile compito:

«Se il comportamento dell'insegnante corrisponde alle esigenze del gruppo di bambini che le è affidato, l'insegnante vedrà nella sua classe le qualità sociali fiorire in modo sorprendente e godrà di osservare queste manifestazioni dello spirito del bambino. È un grande privilegio poterle vedere; è il privilegio del pellegrino che arriva all'oasi e ode le acque che sgorgano dal senso sabbioso di quel deserto che sembra aridamente infuocato, senza speranza [...] e nel comportamento del bambino vede l'uomo quale dovrebbe essere: il lavoratore che non si stanca mai perché ciò che lo spinge è l'entusiasmo perenne; quello che cerca il massimo sforzo perché la sua aspirazione incessante è rendersi superiore alle difficoltà; colui che cerca veramente di aiutare il più debole, perché ha nel cuore la carità vera che sa come rispettare gli altri; perché il rispetto dello sforzo spirituale di ogni individuo è l'acqua che inaffia le radici della sua anima. In queste caratteristiche essa riconoscerà il vero bambino, padre dell'uomo vero.» (Montessori 2013, pp. 121-242)

A questo livello, l'insegnante comprende di essere stata non soltanto l'accompagnatrice del fanciullo nella sua crescita personale, ma di essere stata lei stessa coinvolta in una crescita interiore. La scoperta da parte dell'educatore delle impensate capacità nascoste nello spirito umano fa percepire di essere stato lui stesso condotto in un percorso educativo: «è l'insegnante che si è sentita portare a un livello che non conosceva. Il bambino l'ha fatta crescere fino a portarla nella sua sfera».

«Prima di allora essa sentiva che il suo compito era nobile, ma era contenta delle vacanze e aspirava, come tutti gli esseri umani che lavorano per gli altri, a meno ore di lavoro e a miglior retribuzione. Le sue soddisfazioni erano forse l'autorità e il sentimento di essere l'ideale a cui i bambini aspiravano e che seguivano, e la sua felicità quella di diventare direttrice o forse ispettrice. Ma chi passa da questo livello all'altro, capisce che quella non è la vera felicità [...]. L'insegnante al di fuori delle autorità a cui deve dare conto della sua opera, sente il suo lavoro e l'opera compiuta in una sua soddisfatta vita spirituale che è vita perpetua ed è in sé preghiera da un mattino

all'altro. È difficile capire ciò, per chi non è entrato in questa vita [...]. Ciò che quasi nessuno capisce è che non si tratta di sacrificio, ma di soddisfazione, che non è rinuncia ma una vita nuova nella quale i valori sono differenti, dove esistono veri valori della vita prima sconosciuti.» (p. 245)

MONTESSORI E ARENDT: DUE PROSPETTIVE A CONFRONTO

Come si vede il percorso educativo proposto da Maria Montessori conduce a una trasformazione dell'insegnante stesso che si trova ad essere coinvolto nel processo di apprendimento, incentrato sull'apprezzamento del proprio lavoro. La riscoperta dell'uomo nuovo nascosto nel bambino coincide con un ripensamento complessivo del proprio compito, alla scoperta di quanto esso sia una missione e un privilegio, e non già un semplice mezzo di sostentamento e neppure un'occupazione di scarso valore sociale. Il metodo montessoriano potrebbe allora costituire non solo un'efficace opportunità educativa, ma soprattutto la possibilità di affrontare in modo nuovo l'importante compito educativo che l'insegnante svolge nella comunità.

Stupisce in particolare constatare come lo stesso saggio sopra citato di Hannah Arendt sia attraversato da una generica vena polemica diretta contro quelle nuove forme emergenti di pedagogia pragmatista che hanno la pretesa di formare l'uomo nuovo proprio a partire da un nuovo impianto educativo e da una marcata attenzione verso il benessere del bambino. La Arendt non indirizza chiaramente tali critiche al Metodo Montessori, benché in diversi punti l'indirizzo pedagogico bersaglio delle sue contestazioni sembri avvicinarsi notevolmente. Eppure, come abbiamo avuto modo di comprendere, il cuore della proposta pedagogica montessoriana converge con l'assunto della filosofa tedesca circa il ruolo dell'educatore nello sviluppo individuale del bambino.

Non è possibile in questa sede sviscerare se e fino a che punto la Arendt avesse in mente proprio il Metodo Montessori quando muoveva le sue critiche; ma rivestono per noi un certo interesse le argomentazioni su cui esse si fondano. Hannah Arendt vede nella pretesa di cambiare il mondo a partire dalle riforme sull'istruzione in

realtà un sopruso nei confronti delle nuove generazioni, che vengono private così della possibilità di compiere esse stesse il loro originale percorso a partire dalla tradizione che gli viene trasmessa. Inoltre Arendt vede come problematica un'eccessiva sottolineatura dell'autonomia del bambino: essa provocherebbe in realtà una separazione netta del mondo del bambino da quello dell'adulto, costituendo una sorta di mondo a sé stante, che lascerebbe i bambini in balia della loro autarchia anarchica e farebbe decadere la responsabilità dell'adulto rispetto al mondo che egli lascia in eredità.

Il Metodo Montessori non si prefigge affatto una tale separazione tra l'educatore adulto e il bambino. Il loro lavoro appare anzi in stretta sinergia. Cosicché si potrebbe dire che in questo caso le critiche di Hannah Arendt non possano colpire il cardine della pedagogia montessoriana. Quanto alla pretesa di *educare per un mondo nuovo*, potremmo dire che la filosofa tedesca abbia ragione nel criticare gli atteggiamenti radicalmente innovatori, tipici dei totalitarismi rivoluzionari, che tentano sempre, non casualmente, di agire sulle riforme dell'istruzione scolastica proprio con lo scopo di poter plasmare le menti delle nuove generazioni secondo i propri ideali e non secondo quelli delle stesse generazioni emergenti. In questo senso possiamo condividere il pensiero arendtiano che *«l'educazione non può trovare posto nella politica»* (p. 232). L'anelito montessoriano per un cambiamento utopico dell'umanità a partire dall'istruzione nasce però da tutt'altro intento e da presupposti completamente differenti.

Ancora una volta il pensiero di queste due grandi personalità intellettuali femminili sembra convergere più di quanto non appaia superficialmente. La stessa Arendt ricorda, con un'affermazione di grande attualità, come la soluzione alla crisi dell'istruzione, da lei assunta a partire dal caso americano, non possa venire da una strategia meritocratica, come quella adottata nei paesi di stampo anglosassone. In questo caso, infatti, non si farebbe altro che sostituire all'appiattimento ugualitario tipico della plutocratica società di massa americana, un'oligarchia fondata sull'eccellenza *«(o da un'aristocrazia, se vogliamo supporre che i più dotati siano anche i migliori, il che non è affatto sicuro)»* (p. 236). Analogamente Ma-

ria Montessori rileva a proposito di questo aberrante concetto di giustizia: «Anche nelle scuole l'insegnante si dovrebbe guardare bene dal carezzare un bambino, altrimenti dovrebbe carezzarli tutti: deve essere giusta. Questa è una giustizia che mette tutti al livello più basso, come se, in un senso spirituale, noi tagliassimo la testa dei più alti per mettere tutti alla stessa altezza». (Montessori 1999, p. 245)

E in modo simile a quanto sostiene Arendt, secondo cui il compito dell'educatore è appunto quello di «stimolare il libero sviluppo di qualità e talenti peculiari» (p. 246.), anche Maria Montessori afferma: «Nel livello educativo superiore, la giustizia è veramente spirituale, cerca di far sì che ogni bambino raggiunga il massimo delle sue possibilità. Giustizia è dare a ogni essere umano l'aiuto che può portarlo a raggiungere la sua piena statura spirituale». (Montessori 1999, p. 245)

Il pensiero montessoriano sfugge dunque anche alla critica secondo cui possa proporsi come un metodo rivoluzionario, per soppiantare una vecchia ideologia con una nuova. Esso mira a tutt'altro scopo, che è quello appunto di favorire il senso critico degli individui, quel senso critico capace di apportare la novità all'interno della stessa tradizione. ■

BIBLIOGRAFIA

- H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2009.
 M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 2013.
 M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
 P. Florenskij, *La prospettiva rovesciata*, Gangemi, Milano 1990.

La funzione educativa nel metodo Montessori

ANDREA LUPI – *Pedagogista 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.*

Credo che la riflessione più importante che ci ha lasciato Maria Montessori riguardo alla funzione docente sia particolarmente sovversiva. Solitamente quando parliamo di docenti o maestri tutta l'attenzione insiste sugli individui che esercitano la professione insegnante e sulle azioni, i comportamenti e gli atteggiamenti che essi debbono attuare, ma nel caso della Montessori lo sguardo si sposta dalle persone e il ruolo che svolgono alla funzione educativa più in generale.

Storicamente quando si affronta il problema dell'insegnamento-apprendimento ci si concentra su alcuni poli, i più importanti dei quali sono il docente, il discente, i materiali didattici, gli spazi e le regole disciplinari. Chiaramente fin dai primi esperimenti educativi formali, che si possono far coincidere con l'istituzione delle scuole per scribi dell'antico Egitto e della Mesopotamia, per ottenere i risultati sperati si è sempre considerato fondamentale il comportamento, rispettivamente del docente e del discente. Era sufficiente scomporre gli apprendimenti in parti semplici e il docente le spiegava, aspettando che poi gli apprendisti (non erano ancora apprendenti, ma veri e propri apprendisti di un'arte e di un mestiere) li ripetessero accuratamente. Il docente era colui che conosceva la pratica e la presentava in brani semplici ai bambini, che dovevano essere attenti quando il maestro faceva vedere o diceva qualcosa e dovevano rimanere quieti mentre ripetevano un esercizio proposto. Risulta facile scovare il nocciolo del metodo tradizionale che dagli scribi dei faraoni arriva alle aule delle nostre scuole, un inse-

gnante che mostra e degli studenti che ascoltano o guardano e poi ripetono un esercizio. Inoltre il maestro controlla l'esercizio e corregge eventuali imprecisioni o scorrettezze, e se necessario ripete la spiegazione o la lezione. Anche nel metodo Montessori ritroviamo la stessa sequenza, che costituisce la struttura di ogni presentazione del materiale o di ogni lezione: la maestra in maniera breve, semplice, precisa, mostra ai bambini una particolarità del reale e attende che essi con l'esercizio che consegue alla lezione apprendano. L'unica differenza, certo significativa, è rappresentata dalla gestione del controllo dell'errore. In un capitolo de *La scoperta del bambino* (Montessori, 1999: 169-79) troviamo una accurata descrizione della tecnica di insegnamento della maestra montessoriana in cui è possibile leggere che l'aiuto che l'adulto rivolge al bambino risiede soprattutto nel risvegliarne l'attenzione, impedire la confusione, isolare l'oggetto della lezione e presentarne le caratteristiche in modo che rimangano impresse e spingano all'esercizio. Anche per la Montessori dunque l'adulto che svolge il ruolo dell'insegnante deve guidare il bambino per passi, gradualmente, verso la conoscenza di oggetti che hanno un significato speciale (oggetti fisici e simbolici assieme, come nel caso dei materiali sensoriali o di quelli del linguaggio e della matematica). L'utilizzo corretto di questi materiali e l'apprendimento che ne deriva richiedono, come dice la Montessori stessa, che la maestra guidi il bambino e gli dia «*l'aiuto necessario a procedere con sicurezza e rapidità sul cammino dello sviluppo intellettuale.*» Questo aiuto è determinato principalmente da due azioni del docente: 1) dare al bambino ciò di cui ha bisogno e che gli è necessario per comprendere qualsiasi difficoltà o caratteristica del mondo o, più limitatamente, di un apprendimento; 2) evitare di dare al bambino insegnamenti o parole inutili e superflui.

Lo scopo del docente è che il bambino raggiunga autonomamente l'attività spontanea di esercizio e dunque in essenza il lavoro che egli svolge è un lavoro di dimostrazione e guida: dimostrazione perché deve mostrare >1 al bambino come si utilizza un oggetto o come si manipola un concetto, e guida perché deve cercare di spingerlo a concentrarsi, esercitarsi e sviluppare una disciplina consona all'attività.

L'esempio che riporta la Montessori nel capitolo che abbiamo citato poco sopra è quello dell'insegnante di pianoforte che «*insegna allo scolaro la posizione del corpo, gli dà la nozione delle note, gli mostra la corrispondenza tra ala nota scritta e il tasto da toccare, la posizione delle dita e poi lo lascia a se stesso affinché si eserciti*» (Montessori, 1999: 178). Ora è evidente che questo docente mostra l'uso e le difficoltà del suonare e poi invita lo studente a provare ed esercitarsi, proprio come fin dagli albori dell'insegnamento ogni docente che in contesti informali e formali indica l'uso corretto di qualcosa e poi lascia che l'apprendente si applichi all'utilizzo corretto. Proprio sulla correttezza dell'utilizzo e dell'esercitazione subentra la più grande differenza che allontana la Montessori dal modello tradizionale a cui fa, per la gran parte, riferimento. Anche nell'esempio

>1 *Insegnare significa propriamente indicare, mostrare, e già in greco la radice del verbo διδάσκω e in latino doceo (insegnare) sono legate ai verbi che significano indicare.*

del giovane pianista appena letto, la Montessori dimentica di mettere in evidenza il ruolo del docente nel correggere l'alunno, poiché è evidente che nel modello tradizionale filo docente non si può esimere dal controllare l'esercizio e correggere l'alunno. Ma per la Montessori ciò non è necessario perché il controllo dell'errore viene delegato al materiale stesso. Difatti i materiali con cui i bambini si esercitano (ricordiamo che parla per lo più di quelli sensoriali e di quelli per l'apprendimento della scrittura e della matematica) sono autocorrettivi e lo spingono a esercitarsi in maniera controllata, senza che l'adulto debba intervenire per correggere ciò che il materiale stesso segnala come errore. Questo ausilio che proviene dal materiale in realtà non è diretto al maestro, e benché lo dispensi dal controllo tradizionale, è invece pensato per favorire un atteggiamento riflessivo e meta-cognitivo nell'apprendente stesso.

Questo ruolo metacognitivo dell'autocorrezione è particolarmente importante in una fase della vita in cui alcuni abiti riflessivi e lo stesso orientamento (anche emotivo) verso l'apprendimento si vengono definendo in maniera da influenzare il successivo sviluppo scolastico personale. Come ricorda Bloom (2006: 184) i bambini sviluppano una disposizione positiva o negativa verso la scuola, verso gli insegnanti, le materie e verso l'apprendimento in generale. Questa disposizione si genera a seguito di una accumulazione di esperienze di successo o insuccesso e si può stabilire precocemente e durare a lungo o per sempre, influenzando sia la carriera scolastica sia la predisposizione ad apprendere. Il fatto che i bambini e le bambine possano svolgere attività educative e cognitive di successo è indispensabile soprattutto in quadro di lunga scolarizzazione e di apprendimento continuo (Faure et al., 1972). La Montessori con la scoperta del fatto che il docente poteva essere esentato dal controllo dell'errore, se questo veniva esercitato direttamente dallo scolaro attraverso le proprietà del materiale didattico, ha contribuito con un grande apporto allo sviluppo di una disposizione positiva verso l'apprendimento e la scuola che nasce fin dai primi momenti di vita e origina dalla nuova prospettiva dell'autocorrezione, che spinge i bambini a provare, trovare soluzioni e risolvere problemi, fissare l'attenzione e la concentrazione sulle ipotesi e lo svolgimento del compito, e a provare autostima, fiducia di sé, autoefficacia (Bandura, 1977).

Il docente montessoriano dunque non manca di attenzioni metacognitive, emotive ed affettive, come da alcune parti si è protestato, ma semplicemente le esercita condividendo la sua funzione educante con l'ambiente. Il suo ruolo viene svolto in simbiosi con l'ambiente, con i materiali educativi e con le caratteristiche che appartengono alla classe o alla sezione. Il ruolo educativo del docente, senza il supporto dell'ambiente e senza la conseguente attivazione dell'apprendente, non risolverebbe la funzione educativa. Questa distinzione tra ruolo e funzione educativa è di somma importanza e segna tutto il dibattito pedagogico attivista, che non si accontenta di immaginare che i bambini debbono solo ricevere indicazioni e

compiti da un adulto esperto di una determinata materia, ma crede che l'esperienza educativa per essere genuinamente tale debba anche coinvolgere spontaneamente il bambino e i suoi interessi, il suo mondo. Dunque il ruolo educativo dell'adulto non esaurisce la funzione educativa, che viene anzi ripartita tra adulto, ambiente (sociale e fisico) e bambino. Ciò che educa, che permette al bambino di essere educato ed educarsi, non è solamente l'intervento dell'adulto, ma un complesso di fattori che sono in relazione tra loro in una maniera che non è banale o ovvia. Se mantenessimo l'idea che il ruolo educativo e la funzione educativa siano la stessa cosa non saremmo in grado di comprendere appieno la posizione che occupa il docente nella teoria e nella pratica montessoriana. Spesso la confusione tra ruolo educativo e funzione educativa è già linguistica, visto che qualsiasi oggetto e soggetto che educa svolge la funzione educativa, mentre il ruolo educativo è l'azione e la missione che compie un individuo impegnato a educare dei bambini e dei giovani, evidentemente il ruolo educativo ricade nell'insieme della funzione educativa.

La Montessori compie una ripartizione della funzione educativa tra maestro, ambiente e bambino che è particolarmente interessante perché non relega l'ambiente e il bambino in ruoli comprimari, anzi ne promuove la più ampia influenza sul risultato d'apprendimento. Il bambino viene considerato un conoscitore attivo che ha bisogno di trovare intorno a sé una moltitudine di stimoli e supporti, e l'adulto è uno di questi (benché il più importante). Il riferimento culturale e teorico più vicino alla situazione descritta da Montessori è quello dello scaffolding che proviene dalla prospettiva costruttivista. Secondo lo scaffolding intorno all'allievo bisogna costruire una impalcatura di sostegni umani, tecnici, organizzativi, che costituiscano una risorsa a cui l'apprendente possa appigliarsi per poter procedere nella costruzione delle proprie conoscenze (Calvani, 2007: 133). Tutto ciò che sostiene l'apprendimento e che si trova intorno al bambino è dunque chiamato a svolgere una funzione educativa di supporto, impalcatura e sostegno alle naturali capacità intellettuali e cognitive che fanno sì che il bambino costruisca il suo mondo e cresca.

All'interno di questo riferimento l'attenzione si posa su due dimensioni, quella strutturale e quella del supporto, il supporto non sostituisce in nessun modo il lavoro di costruzione e la sua natura è essenzialmente strutturale, altrimenti non potrebbe svolgere alcun lavoro di supporto alla crescita e all'apprendimento. La Montessori crea un ambiente educativo in cui tutto è chiamato a educare (svolgere la funzione educativa) e così i materiali diventano risorse fisiche e l'educatore una risorsa immateriale. Qui risulta utile richiamare un concetto che è stato in origine della sociologia e che in ambito pedagogico è famoso grazie a Wenger (2006), quello di oggetti di confine. Secondo Wenger esistono alcuni oggetti di confine che facilitano il compito di chi deve mettere in comunicazione due sistemi, come nel caso di un modulo per una richiesta di rimborso

da rivolgere ad una assicurazione. Gli oggetti di confine tra insiemi e sistemi differenti possono essere traslati e per somiglianza riportati nel rapporto tra docente e apprendente, e se usualmente si parla di oggetti di confine per artefatti, documenti, forme di reificazione intorno alle quali le comunità creano le loro interconnessioni (come nel caso del modulo per il rimborso che mette in contatto l'assicurazione con il danneggiato), nel nostro caso si può parlare di oggetti di confine per tutti i mezzi didattici che mettono in contatto il docente (i suoi obiettivi, la sua idea di curricolo, le sue intenzioni) con il bambino. Nella classe montessoriana dunque riscontreremo un caso particolarmente ricco di ambiente educativo costituito da oggetti di confine, manufatti, cose, materiali, che servono per promuovere l'apprendimento e le connessioni. Il docente montessoriano crea intorno a sé una serie di oggetti di confine che gli permettono di entrare in contatto con la mente infantile, cosa che altrimenti gli sarebbe difficile o addirittura impossibile. Proprio come l'assicurazione fornisce dei moduli per entrare in contatto con gli assicurati, così il docente montessoriano crea un sistema coerente di materiali, di artefatti, di oggetti classificati, che gli permettono di raggiungere il bambino e favorire i suoi apprendimenti.

Per Maria Montessori il bambino che apprende è infatti un essere che si impegna facilmente con il mondo, ama stare alle prese con dei materiali, con la realtà, che per lui è sempre da scoprire, gestire, manipolare direttamente, prima ancora che da ascoltare attraverso le parole dell'adulto; e se l'adulto deve favorire gli apprendimenti di un essere che li sviluppa principalmente con la manipolazione della realtà, allora ha bisogno di oggetti di confine che si trovano tra la sua mente e quella del bambino, oggetti che mettono in contatto le strutture del sapere adulto con la struttura d'apprendimento della mente infantile.

Se è utile il prestito di questo concetto di oggetto di confine come medium didattico, come oggetto che reifica qualcosa di un sapere o di una disciplina, allora dobbiamo tenere presente che la funzione educativa nella classe montessoriana è in parte assorbita da questi oggetti e che il medium linguistico, tanto valorizzato in tradizioni come quella attualistica, qui non ha il peso che ha altrove, e il docente sarà più attento a curare la presentazione e l'allestimento dei materiali didattici (medium fisici) che a parlare ai bambini o fare lezioni verbali (medium linguistico tradizionale). I medium didattici, gli oggetti di confine tra docente e discente, possono essere di tipologie differenti, ma la natura del medium prescelto influenza fortemente il ruolo docente. I materiali educativi montessoriani, con la loro caratteristica di isolare una qualità, attivare l'interesse, favorire l'esercizio, permettere l'autocorrezione e la libera scelta individuale, ci insegnano un docente che agisce sul bambino in maniera attiva ma per lo più indiretta, con lo scopo di liberare la spontaneità infantile cosicché i bambini imparino naturalmente e senza dipendere dall'autorità dell'adulto. Per liberare la spontaneità infantile però è necessario che l'adulto appia che la funzione edu-

cativa la condivide con l'ambiente e il bambino stesso, e per questo si deve dedicare alla cura dell'ambiente (nei suoi oggetti di confine) e alla cura delle naturali tendenze del bambino (interesse, motivazione all'apprendimento, costanza).

Come viene ricordato dalla stessa Montessori (1970) in *Educazione per un mondo nuovo*, al capitolo *Come deve essere la maestra montessoriana*, il docente ha un ruolo attivo nell'educazione del bambino e questo ruolo ha tre fasi di sviluppo. La prima prevede che la maestra si concentri sull'ambiente, sulle cose, sugli oggetti di confine tra lei e il bambino. In questa fase la maestra cura l'ambiente, i materiali, e sa che dall'attrazione dell'ambiente nasce l'interesse del bambino. Nella seconda fase invece suggerisce attività ai bambini, risveglia il loro interesse, tiene a freno chi molesta, conquista con ogni mezzo (tranne la violenza) l'interesse dei bambini al lavoro. Nell'ultima fase invece, quando si è suscitato l'interesse del bambino, ed egli si dedica ai lavori e ai materiali, è in pratica assorbito dall'oggetto di confine tra sé e il mondo dell'adulto, allora la maestra si ritira e si limita a presentare nuovi materiali (svolgere nuove lezioni) mano a mano che il bambino perde interesse per le vecchie.

Questo lavoro del docente dovrebbe esaurire il suo ruolo, mentre la funzione educativa è così ottemperata dall'adulto, dall'ambiente e dal bambino stesso, in solido. Quando la funzione educativa è svolta in questa maniera si dovrebbe manifestare il bambino quale esso è, ovvero, nelle parole della Montessori, «*il lavoratore infaticabile, l'alunno tranquillo che si impegna volentieri con tutte le sue forze, che cerca di aiutare il debole, mentre sa come rispettare l'indipendenza degli altri: insomma il bambino autentico.*» ■

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, in *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bloom, B. (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma: Armando
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma: Carocci
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti
- Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*, Milano: Garzanti
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Cortina xxx



Illustrazione di Elisa Zambelli «Pasta di sale»

“Maestra, guardami!”

Osservare i bambini al Nido e nella Scuola dell'Infanzia

ROSSELLA TROMBACCO – *Direttrice di Nido e Scuola dell'infanzia a metodo Montessori, è formatrice impegnata in progetti rivolti a educatrici e insegnanti della fascia 0-6 anni ed esperta dell'apprendimento linguistico nei primi anni di vita.*

Ogni giorno, a Scuola come al Nido, le maestre vedono e guardano i bambini e le bambine affidati alle loro cure e alla loro opera educativa mentre lavorano con loro, vigilano su di loro, li osservano.

I verbi vedere, guardare, osservare e vigilare presuppongono l'azione di posare gli occhi su uno specifico oggetto (nel nostro caso i bambini e le bambine), percepiscono l'immagine tramite il senso della vista > 1, e hanno una parte rilevante del proprio campo semantico in comune, tanto che nell'uso comune possono essere usati come sinonimi; tuttavia ciò non vale per il linguaggio tecnico della pedagogia, nel quale attorno al lemma “osservare” si sono raccolti una serie di significati fondamentali per la pratica e la riflessione educativa.

Osservare deriva dal latino *observare*, dove *ob* ha il significato di *attorno* (circoscrive dunque il nostro campo di indagine), e *servare* quello di *custodire*: osservare significa dunque *considerare, guardare diligentemente, tanto con gli occhi fisici che con quelli della mente.* > 2

Maria Montessori identifica nell'osservazione l'*habitus* scientifico proprio della maestra: *La capacità di vedere della maestra dovrebbe essere insieme esatta come quella dello scienziato e spirituale come quella del santo. [...] L'attitudine della maestra deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale. Positiva e scientifica perché c'è un compito esatto da compiere e con rigore di osservazione bisogna mettersi in rapporto esatto con la verità.* > 3

La rilevanza data nel Metodo Montessori all'atto dell'osservare ha una doppia finalità: da una parte una costante pratica osservati-

va, unita allo studio della pedagogia e della psicologia, come abbiamo accennato sostiene e nutre la formazione scientifica e spirituale della maestra, d'altro canto osservare attentamente i bambini e le bambine permette di perfezionarsi sul piano della pratica educativa, delle *tecniche didattiche* che costituiscono i *ferri del mestiere* di ogni maestra montessoriana: nel *Vademecum della Maestra Montessoriana* scritto tra il 1930 e il 1931 Maria Montessori scrive come la maestra debba «osservare il bambino, perché non sfugga lo sforzo vano di chi cerca un oggetto nascosto e l'ansia di chi ha bisogno di sostegno: l'osservazione è strumento prezioso che permette di entrare in sintonia e di capire certe manifestazioni del bambino.» > 4 Una delle finalità di questo osservare è sicuramente saper scegliere quali materiali inserire nell'ambiente e offrire al bambino presentandoglieli.

Osservare le bambine e i bambini in classe tuttavia non significa solamente “*serbare nella mente e nel cuore*” ciò che fanno e dicono, ma è fondamentale che ciò che si cattura con gli occhi e con le orecchie venga fissato su carta, attraverso la scrittura: come sostiene Anne-Marie Fontaine, osservare non significa vigilare, e questa distinzione si realizza attraverso “*la pratica della scrittura, che è ineludibile.*” > 5

Confronteremo ora rapidamente due modelli di osservazione, l'*Infant Observation* di Esther Bick e l'*Observation Project* di Anne-Marie Fontaine, a cui seguiranno due diverse trascrizioni di osservazioni ad essi ispirate colte in una Scuola dell'Infanzia e in un Nido.

L'INFANT OBSERVATION E LA SUA APPLICAZIONE NEI NIDI

Esther Bick elaborò a partire dagli anni '40 del XX secolo in Gran Bretagna la metodologia chiamata *Infant Observation*: pensato per gli psicoanalisti in formazione, prevede che lo psicoanalista chieda a una famiglia senza problemi particolari di poter osservare per un'ora la settimana lo sviluppo affettivo e mentale del proprio nuovo nato, a partire dalla nascita fino ai due anni di età, per un totale di circa 100 ore di osservazione. Il processo osservativo comporta tre momenti:

1. Il primo è costituito dalla seduta di osservazione a casa, l'osservatore deve mantenere un'attitudine di profondo rispetto ed umiltà, osservare tutto ciò che succede senza interpretare, essere osservatore silenzioso e non interferire nella situazione.

2. Il secondo momento prevede il rendiconto: subito dopo l'osservazione, si redige il *film* di ciò che è stato visto durante l'ora di osservazione, arricchendolo con il maggior numero di dettagli possibile sui comportamenti del bebè, le mimiche, i gesti, le interazioni con la mamma, gli elementi del contesto, le proprie reazioni emotive (questo tipo di osservazione sia *partecipata*, ovvero avviene un profondo scambio di emozioni tra chi osserva e il suo *soggetto di studio*).

3. Il terzo è rappresentato dal seminario di supervisione: lo psicoanalista legge le sue osservazioni all'interno dell'equipe di osservazione e alla presenza del supervisore. La riformulazione delle osservazioni è chiaramente un lavoro di tipo psicoanalitico, sugli

aspetti di transfert e contro transfert legati al ruolo di osservatore.

I lavori di Esther Bick furono diffusi in Francia e in Italia a partire dagli anni '70 e trasposti nelle realtà dei Nidi, in una prospettiva di prevenzione e cura precoce. La proposta dedicata alle educatrici di Nido consiste in un *vedere insieme*: a turno le educatrici dedicano all'osservazione da mezz'ora a un'ora ogni settimana, concentrandosi in particolare su alcuni bambini, guardando la situazione senza a priori e a distanza. Subito dopo l'osservazione, l'educatore-osservatore stende lo scritto personale, ricco di dettagli, a cui poi segue in sede di elaborazione comune delle osservazioni. Poiché questo tipo di incontri vengono di solito moderati da uno psicologo, è possibile dare all'osservazione una chiave di lettura psicoanalitica.

Per quanto la pratica dell'*Infant Observation* sia nata per l'osservazione del bambino nel periodo primale fino al compimento del secondo anno di vita, e, a partire dagli anni '70, applicato nei Nidi, è uno strumento utile anche all'osservazione di bambine e bambini nella Scuola dell'Infanzia, dove tuttavia la ricchezza degli scambi verbali tra bambini può richiedere l'ausilio di registrazioni video e/o audio. > 6

Punto di forza e contemporaneamente di debolezza dell'*Infant Observation* è il suo essere *osservazione partecipe*: tra l'osservatore e i suoi *soggetti* di studio, ossia il bambino, ma anche la madre, il padre, eventuali fratelli e sorelle, vengono suscitati una molteplicità di sentimenti che possono arricchire ma anche deformare la conoscenza che l'osservatore costruisce settimana dopo settimana.

In un contesto scolastico, di Nido come di Scuola dell'Infanzia, la maestra-osservatrice è in grado di arricchire la sua conoscenza di tutti gli elementi che raccoglie al di fuori della seduta di osservazione, oltre che del vissuto emotivo e affettivo evocato dal bambino che osserva, dunque aumentando il rischio di deformazione già riscontrato nel lavoro puramente psicoanalitico. Per questo motivo in molti casi, al fine di garantire una maggiore inter soggettività della conoscenza derivata dall'osservazione nelle equipe educative si ricorre a strumenti in cui si fa uso di tabelle. Tra i più interessanti e funzionali a mio avviso c'è il lavoro proposto da Anne-Marie Fontaine con l'*Observation Project*.

L'OBSERVATION PROJECT: UNA GUIDA PER L'OSSERVAZIONE NEI NIDI E NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

Lo scritto personale esce di scena e emerge la scelta di fissare quanto osservato su tabella, una tabella creata su misura dall'equipe educativa per osservare e analizzare uno specifico problema sorto al Nido > 7 e riconosciuto dalle maestre.

Scrivere Anne-Marie Fontaine: «la pratica della scrittura è ineludibile, ma non sotto forma di annotazioni spontanee e sotto l'impulso di chi è presente a vedere, ma sotto forma di annotazioni precise, organizzate in vista di uno scopo, una scheda di osservazione su misura, preparata per rispondere ad ogni domanda.» > 8

Secondo la metodologia proposta da Fontaine attraverso l'*Obser-*

> 1 T. De Mauro, *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET

> 2 Ottorino Pianigiani, *Vocabolario Etimologico della lingua italiana*, www.etimo.it

> 3 Maria Montessori, *L'Autoeducazione*, Roma, Garzanti, 1916.

> 4 Il memorandum è un documento che Maria Montessori scrisse nel 1930/31 nel quale vengono esplicitate le regole di comportamento a cui si deve attenere la maestra montessoriana; questa versione è a cura di Costanza Buttafava, che ha riadattato il Memorandum in modo da renderlo attuale nella forma, ma senza alterarne il contenuto.

> 5 Marie Fontaine, *Observation Project*, Erickson

vation Project è importante innanzitutto precisare la domanda della ricerca: che cosa si vuole descrivere? Che cosa si vuole comprendere?

È dunque necessario passare dalle constatazioni, dalle impressioni, dalle intuizioni di una situazione a delle vere e precise domande da analizzare. Quando un'equipe vuole fare un lavoro di osservazione di questo tipo, bisogna cominciare da una riunione in cui emerga un argomento, un problema sentito da tutti (ad esempio le interazioni tra un gruppo specifico di bambini, il modo di giocare o di lavorare, lo stato di benessere) che si trasformi in una serie di domande, di quesiti precisi, concreti, volti a comprendere ciò che i bambini vivono: inizialmente è necessario passare da un livello di giudizio sommario di una situazione (*Questo non va, bisogna cambiare questo...*) a un livello di descrizione concreta di ciò che succede, esplicitando delle ipotesi utili per comprendere o migliorare le circostanze. Durante la riunione si prendono degli appunti, ed è proprio a partire da questi appunti che si può iniziare a formulare il progetto di osservazione sotto forma di domande con punto interrogativo.

Quali sono le domande essenziali da discutere in questo momento? Che cosa vogliamo sapere con l'osservazione? Che cosa vogliamo testare in riferimento alle nostre ipotesi, alle nostre intuizioni di partenza? L'obiettivo è di concentrarci su una o due domande, non di più.

Il gruppo di lavoro educativo deve chiedersi: *All'interno di questo argomento, nella nostra struttura, a proposito dei bambini che vi sono inseriti, in questo momento in cui ci poniamo questi problemi, qual è la domanda principale alla quale vogliamo rispondere? > 9*

Una domanda precisa è largamente sufficiente per costruire un progetto di osservazione. Tuttavia la domanda iniziale rappresenta soltanto un momento intermedio del lavoro dell'equipe verso la domanda che guiderà l'osservazione: le domande di partenza vengono precisate riformulando le domande degli adulti dal punto di vista dei bambini, e infine il tema che ha generato le domande viene scomposto in domande semplici, volte a determinare ciò che è più importante da guardare dal punto di vista dei bambini.

In estrema sintesi per ogni progetto di osservazione l'equipe elaborerà una *scheda di osservazione* ed ogni scheda sarà realizzata *su misura* per ogni progetto, affinché si possa innestare direttamente sulle domande che l'equipe ha deciso di approfondire.

Le domande sono non più di tre o quattro, altrimenti il progetto rischia di essere troppo pesante.

Per cominciare a concepire la scheda di osservazione:

- Si parte da un foglio formato A4;
- Si indica in alto l'obiettivo dell'osservazione, la data e l'attività durante la quale si intende osservare e, secondo i casi, le indicazioni utili per memorizzare la situazione (i nomi dei bambini, i lavori o i giocattoli messi a disposizione, ecc.). Se si tratta di una scheda individuale, si indica il nome del bambino;
- Si tracciano poi tante colonne quante sono le domande alle quali si vuole rispondere;

- Si deve prevedere anche un certo numero di righe che permettono di fare osservazione per la durata prevista (scheda individuale) o di osservare più bambini nello stesso tempo (scheda collettiva).

La temporizzazione delle osservazioni è anch'essa *su misura*: si potrà riservare una mezz'ora di osservazione ogni giorno per un dato periodo, o un'ora a settimana, sarà importante comunque che la maestra che si dedica all'osservazione sia concentrata sul suo compito e lasci alle colleghe la mansione educativa in quel momento specifico.

DUE OSSERVAZIONI

Riportiamo ora due esempi di osservazioni: una tabella costruita da un'equipe di maestre di un Nido, seguendo il procedimento proposto dall'*Observation Project*, e compilata seguendo i criteri suggeriti da Anne-Marie Fontaine, e lo scritto elaborato a posteriori di mezz'ora circa di osservazione su un piccolissimo gruppo di bambini che lavoravano con l'impasto con la loro maestra nella Scuola dell'Infanzia, secondo la metodologia descritta dall'*Infant Observation*.

Lo scopo è quello di evidenziare l'importanza dell'osservazione quale guida per l'agire educativo, e a mio avviso tanto la tabella ispirata all'*Observation Project* quanto il report che si riferisce alla tradizione dell'*Infant Observation* svolgono questa funzione, e si offrono come una pluralità di strumenti possibili al servizio del processo di coscientizzazione della relazione educativa e dell'azione didattica all'interno del Nido e della Scuola dell'Infanzia.

ALICE NON FA NULLA!

Il progetto di osservazione da cui scaturisce la tabella che andremo ora ad esaminare parte da un'equipe in cui emerge il bisogno di far uscire una bimba di 23 mesi da uno stato che la sua educatrice di riferimento definisce di *apatia*. Questa bimba, che qui chiameremo Alice, a detta della maestra è sana e intelligente, parla poco ma con una certa correttezza, si muove poco ma con padronanza, entra serenamente al Nido tutte le mattine e mostra affetto nei confronti della maestra, le sorride e si lascia curare volentieri, tuttavia non appare reattiva di fronte a nessuna proposta educativa e ludica: sul piano dell'autonomia personale rifiuta di togliere le scarpine e di indossare le pantofoline, rifiuta di mangiare da sola, non partecipa in alcun modo al cambio del pannolino, non lava le manine da sola, rifiuta di muoversi se non sollecitata, non sceglie il materiale con cui giocare e lavorare. Il rifiuto non si esprime mai in termini di un'opposizione attiva e violenta, ma sempre attraverso una resistenza immobile e passiva. Anche sul piano dell'attività, Alice assiste passivamente a tutte le presentazioni che le fa la maestra (siamo in un Nido Montessori), ma alla presentazione segue di rado l'esecuzione del lavoro presentato, e se questo avviene, avviene per un brevissimo lasso di tempo, dopo di che l'attività si interrompe, la bimba rimane seduta e cerca la sua maestra con lo sguardo, il lavoro rimane sul tavolo, inutilizzato, finché la maestra generalmen-

> **6** *A tale proposito è interessante il lavoro svolto nell'Asilo di impostazione psicoanalitica di Piazzale Aquileia a Milano, fondato negli anni '60 da Loris Rosenholz e da Masal Pas Bagdadi. Tracce del loro lavoro si trovano nei loro libri, quali ad esempio „Il cigno magico“ di Rosenholz e „Il guardiano del Palazzo“ di Bagdadi.*

> **7** *Come per l'Infant Observation, anche l'Observation Project in ambito educativo è stata sperimentata essenzialmente nei Nidi, tuttavia a mio avviso si tratta di uno strumento utile e utilizzabile anche nella Scuola dell'Infanzia.*

> **8** *Anne-Marie Fontaine, op. Citata.*

> **9** *Anne-Marie Fontaine, op. cit.*

te si siede accanto alla bambina e la invita a riprendere il lavoro o a riporlo; allorché Alice a volte riprende debolmente un'attività, a volte lascia che la maestra riordini. La preoccupazione destata da questo atteggiamento è molto forte.

La domanda emersa da quanto descritto in equipe è la seguente: *Cosa possiamo fare per rendere Alice meno passiva e più reattiva?*

A questa prima equipe ne segue dopo poco una seconda in cui si cerca, parlando ancora della bambina e delle osservazioni condotte su di lei informalmente, di trasformare la domanda adottando il punto di vista della bambina. Si sceglie di focalizzare l'attenzione sul lavoro e non sulle cure routinarie, considerando il lavoro come fonte di benessere e maturazione psicologica. La domanda da cui partiamo è: *Come e con quale ritmo lavora Alice?*

Questa è la scheda di osservazione generata dalla domanda:

Nome e cognome:	...
Data:	...
Momento della giornata:	...
Attività (nome e breve descrizione):	...
Sceglie liberamente il lavoro:	sì/no
La maestra le sta vicino mentre lavora:	sì/no
Tempo di lavoro continuativo, minuti:	...
Interruzione del lavoro con atteggiamento passivo, Motivo e risoluzione:	...
Ripresa dell'attività:	sì/no
Se sì:	Dopo quanto tempo e quando termina il lavoro
Se no:	Perché? (La maestra finisce l'attività/La bambina si allontana/La bambina rimane inerte)

L'osservazione è stata condotta da una delle educatrici che curano l'apertura e la chiusura della struttura dalla seconda metà di Novembre per circa mezz'ora al giorno per un mese. Al termine di questo periodo viene svolta un'altra equipe, in cui vengono analizzati i dati raccolti nella tabella.

Il quadro dedotto presenta una certa regolarità: Alice non sceglie mai la sua attività, assiste alla presentazione e lavora per un certo lasso di tempo, ovvero finché la maestra sta accanto a lei; allorché la maestra si alza dal tavolino per dedicarsi ad altri bambini Alice si interrompe e rimane passiva, guardando la maestra; quando la maestra si avvicina Alice riprende il lavoro, ripetendo lo stesso schema comportamentale per un certo numero di volte, finché la maestra la conduce al riordino e le propone un altro lavoro.

A fronte di queste osservazioni si è scelto di lavorare scindendo i due piani del lavoro e delle cure routinarie: durante le cure si è smesso di chiedere ad Alice atti di autonomia e la maestra ha adottato un atteggiamento affettuoso e sollecito, mentre durante il lavoro la maestra ha continuato a scegliere e a presentare ad Alice i lavori, lasciandola poco dopo che inizia a svolgere l'attività, e rivolgendole parole di incoraggiamento quando si interrompe.

Tutto ciò è stato osservato e monitorato attraverso la scheda di osservazione per un altro mese: Alice ha cominciato a ritenere sufficiente la voce della maestra come fonte di rassicurazione e ha prolungato progressivamente il tempo di lavoro. Verso la fine del mese Alice ha iniziato sporadicamente a scegliere da sola un lavoro, chiedendo comunque alla maestra di mostrarle l'attività, benché in molti casi già la conoscesse.

L'uso della scheda è stato sospeso per lungo tempo, ma la modalità di lavoro con la bambina è rimasta invariata. A maggio la scheda è stata ripresa in mano e per due settimane sono stati raccolti dati sufficienti a definire l'evoluzione di Alice: pur rimanendo un bimba estremamente bisognosa della presenza dell'adulto di riferimento, Alice sceglie spesso il suo lavoro, chiedendo sempre una breve presentazione. Alza spesso lo sguardo cercando la maestra, che le rivolge un breve incoraggiamento, e così riesce a soffermarsi a lungo sulla stessa attività; quando il suo interesse scema, attende che la maestra la guidi al riordino. Ama seguire la maestra che cura e lavora con gli altri bambini tra un lavoro e l'altro. Mangia molto lentamente ma da sola, mentre, benché non sia più completamente passiva nel ricevere le cure, ancora non è autonoma nello svestirsi e nel vestirsi e nel lavarsi le manine.

Lavorare con una scheda costruita sullo spunto dell'*Observation Project* ha permesso a tutte le maestre del Nido frequentato da Alice di compiere un lavoro analitico su qualcosa che, partito come *sensazione*, è stato precisato come una serie precisa di quesiti, che oltretutto si sono concentrati su un solo aspetto, importantissimo, della vita della bambina al Nido. Lavorare per stimolare la crescita e il progressivo raggiungimento di autonomie solo nella sfera dell'attività libera, del lavoro quotidiano, lasciando che Alice sperimentasse un totale abbandono e non fosse costretta a crescere in tutti gli aspetti legati alla cura di sé, ha fatto sì che la bambina accedesse con un ritmo necessariamente lento, il suo, alla zona prossimale di sviluppo che l'attendeva. È proprio la domanda di partenza, quella *buona* domanda che da sola è già *largamente sufficiente per costruire un progetto di osservazione*, che ha dato alle maestre la sicurezza necessaria per studiare e scegliere la strada più facilitante, quella che rappresentasse un vero *aiuto alla vita*, al percorso di crescita di Alice.

RAFFAELE E MATTEO IMPASTANO

Due bambini di tre anni, Raffaele e Matteo, sono rimasti in stanza con maestra Margherita e con me, che svolgo l'osservazione, mentre i compagni escono dalla classe e si recano in altre zone della scuola per svolgere delle attività con altre maestre. Margherita è l'educatrice di sostegno di Raffaele, e questo scritto fa parte di una serie di osservazioni, svolte circa una volta a settimana per trenta minuti circa l'una, che si sono svolte da gennaio a marzo, e che sono servite poi come strumento di analisi e confronto in sede di equipe con la neuropsichiatra, la logopedista e la psicomotricista.

Raffaele e Matteo reagiscono alla permanenza in sezione con un

pianto molto forte e una fortissima resistenza iniziale, Margherita cerca di prendere in braccio Raffaele ma il bambino dimostra un'opposizione fisica decisa. La maestra lo prende in braccio a forza e ripristina subitaneamente la calma, tenendo il bambino in braccio, parlandogli con dolcezza e intanto avvicinandolo al tavolo dove sono già pronti gli ingredienti per fare l'impasto, qualche sasso lucido e liscio e delle conchiglie. Matteo ha smesso di piangere non appena la maestra ha indicato il tavolo con il materiale. A questo punto i bambini accettano di preparare l'impasto con farina, acqua e sale, si siedono e iniziano a mescolare gli ingredienti.

L'impasto è pronto, i bambini toccano e manipolano l'impasto con la punta delle dita. Maestra Margherita mostra ai bambini come fare serpentine di pasta.

Raffaele continua a toccare la pasta con la punta delle dita, ha un'espressione sorridente ma lo sguardo vaga da un punto all'altro della stanza; Matteo subito imita la maestra e fa quattro serpenti di pasta, guarda la maestra e dice: *Papà*.

Maestra: *Chi è il papà?* Matteo: *Quetto è nonno, quetta è nonna, quetto è papà, quetta è mamma.*

Il nonno e la nonna sono i due serpenti più grossi, mentre la mamma e il papà sono i due serpenti più piccini.

Maestra: *Dove sono i bambini?*

Matteo prende un pezzo di pasta e lo porge alla maestra, invitandola a fare lei i bambini. Lei avvia la manipolazione e poi dà l'impasto al bambino, affinché termini e dia forma alla pasta. Matteo in effetti modella altri due piccoli serpenti.

Sono passati circa cinque minuti dall'inizio dell'attività. In tutto questo tempo Raffaele ha abbandonato la manipolazione della pasta e si è messo a travasare le conchiglie dal loro contenitore alla ciotola in cui è stato fatto l'impasto, sempre sorridendo e sempre guardandosi intorno. Alcune conchiglie cadono a terra, ma il bambino non sembra avvedersene, Margherita allora le raccoglie e le rimette nel contenitore, e con un sorriso porge nuovamente la pasta a Raffaele, che la scansa e ricomincia a travasare le conchiglie.

Matteo: *Quetto è nonno, quetta è nonna, quetto è papà e quetta è nonna Teresa, quetto è Matteo, quetta è Rebecca.* (Rebecca è la sorella maggiore, di pochi anni più grande.)

Maestra: *E la mamma dov'è?*

Matteo indica uno dei due serpenti che rivestiva il ruolo della nonna. *Faccio una casetta* dice a questo punto, e prende i tre serpenti più grossi e li dispone a forma di contenitore. Dentro vi mette gli altri tre serpenti. Ha un'espressione profondamente assorta. Prende un altro grosso pezzo di pasta e lo dispone sopra i sei serpenti dicendo: *Tetto*. Matteo dispone una conchiglia sul tetto, nel frattempo Raffaele ha ripreso a manipolare debolmente la pasta con la punta delle dita, facendola a pezzetti, che un po' mangia e un po' lancia, sempre con un'espressione sorridente e priva di attenzione.

Margherita lo guarda negli occhi, con le sue mani ferma le sue manine e dice calma e ferma: *No, non lanciare la pasta.*

Maestra Margherita prende i piccoli pezzi di pasta fatti da Raffaele e li inserisce nelle conchiglie, Raffaele la imita per poco, ma non appena Matteo richiede nuovamente l'attenzione della maestra, Raffaele comincia a toccare la pasta senza manipolarla. Matteo intanto ha alzato il *tetto* di pasta, e guardando i serpenti, ormai un po' schiacciati, chiede angosciato: *E io, dove sono? Dov'è Matteo?*

Maestra: *Qui, tu sei questo serpente.*

Matteo ha un'espressione smarrita, sembra non riconoscersi più in nessuno di quei serpenti appiattiti, così Margherita, toccandoli lievemente, ridà loro forma.

Maestra: *Ecco, vedi, questo sei tu, lo possiamo aggiustare, vedi? È di nuovo bello.*

Matteo: *E mamma?*

Maestra: *Ecco, anche la mamma.*

Matteo si è rasserenato e con il dito indice comincia a fare gli occhi al *suo* serpente e a quello della mamma.

Margherita ora si china leggermente verso Raffaele, e gli porge un bel pezzo di pasta, nuovamente ricompattata; Raffaele allora ricomincia a strappare tanti pezzetti che prende in mano dicendo: *Mamma, papà, Rele, Lalla, Lulù*. Mentre nomina i cinque membri della sua famiglia strappa un numero più elevato di pezzetti, sorride e guarda Margherita negli occhi. Non appena finisce di spezzettare tutto il suo impasto indica il sacchetto di carta in cui sa che può portare a casa la sua pasta, Margherita glielo porge e lui mette dentro tutti i suoi pezzettini. Anche Matteo ripone con cura nel sacchetto di carta i suoi serpenti e la conchiglia che aveva messo sul *tetto*. I bambini escono dalla stanza per andare a mettere i sacchetti con l'impasto dentro ai loro armadietti.

Attraverso i circa dieci scritti che corrispondono ad altrettante sedute di osservazione fatte su Raffaele è stato possibile leggere le interazioni, le attività, gli interessi, le rare verbalizzazioni di un bambino affetto da un ritardo psico-motorio e del linguaggio, e ciò ha rappresentato una guida per la progettazione successiva: già in questo singolo scritto emerge come Raffaele goda della presenza della maestra, senza tuttavia trarre da lei sollecitazioni importanti, che invece coglie dall'attività di Matteo: dopo aver assistito, apparentemente distratto, al lavoro di identificazione proiettato sulla pasta dal compagno, Raffaele ha avviato un suo piccolo lavoro proiettivo, concluso con il riconoscimento dell'importanza del proprio lavoro, che il bambino ha voluto portare via con sé. La tendenza di Raffaele a cogliere l'attività degli altri bambini e ad imitarla compare in tutte le osservazioni in cui Raffaele lavora con uno o due compagni, e non la troviamo quando il bambino è solo con la maestra o quando lavora un numero di bambini più elevato; ciò ha rappresentato un'indicazione da tenere presente con molta attenzione, e il lavoro con il piccolissimo gruppo ha rappresentato la base metodologica su cui progettare le differenti proposte didattiche che hanno coinvolto Raffaele quotidianamente a scuola. ■



*Il primo corso di Pedagogia
Montessori, 1909. (Immagine su
gentile concessione di Daniela Cavini)*

Non c'è educazione senza amore

XX Conferenza del Ventesimo Corso Internazionale

Nizza 12 Settembre 1934

MARIA MONTESSORI

Traduzione di Martine Gilsoul

*Non c'è educazione senza amore: in questa penultima conferenza del corso di formazione, inedita, Maria Montessori si ferma sul significato della parola *amore* e spiega lo spirito che deve animare la maestra per «mettere il bambino sulla via giusta».*

Segue un estratto della XX Conferenza del Ventesimo Corso Internazionale sul metodo Montessori tenuto dalla stessa Maria Montessori a Nizza, tradotto dal francese da Martine Gilsoul.

Per capire bene il metodo, e questo vale per ogni metodo, si deve penetrarlo fino in fondo e passarvi del tempo. Le idee devono potersi radicare in noi, altrimenti non si fa un buon lavoro. Non si deve giudicare il valore di un libro, di un metodo su una sola frase presa a caso. Ci si deve dare la pena e prendere il tempo di capire il sistema.

Ciò che abbiamo insegnato sono principi intellettuali, direttive per l'educazione che ci sono state fornite dall'esperienza scientifica. Seguendoli, si consente al bambino di svilupparsi normalmente, si soddisfa la sua sete di sapere e di formarsi. Purtroppo troppo spesso offriamo a lui, come a Cristo, solo una bevanda amara. E allora il bambino è indebolito, sminuito. C'è una ragione che spiega questo: ci si accontenta di possessioni e non di amore. Alla nostra epoca, si vuole possedere per il piacere di possedere, ma non si ama ciò che si possiede. Non c'è educazione senza amore, non c'è un perfezionamento possibile, e per il bambino e per noi, senza una conoscenza vera e propria, acquisita perché ci si interessa alla cosa.

Lo stesso vale per il diploma che distribuiamo. Non serve a nien-

te se siamo sulla via del possesso e non quella dell'amore. Senza interesse e senza amore per il nostro lavoro, niente progresso per l'umanità, il nostro sforzo non serve a niente.

Dobbiamo intenderci sulla parola "amore". Qui si tratta, come in spiritualità, del vero amore, che si oppone alla passione. La passione è solo possesso.

Gli inventori dei metodi nuovi non hanno ricevuto le loro idee innovatrici da loro maestri e dai loro genitori, dato che questi hanno solo insegnato cose che non avevano niente in comune con ciò che essi hanno scoperto. Che cosa hanno seguito dunque? Hanno seguito la forza impulsiva e interiore che portava loro a capire e ad amare l'ambiente nel quale vivevano.

Il nostro scopo è dunque arrivare a quest'amore benefattore.

È innato, fa parte della nostra natura creata. È la caratteristica dell'uomo. Amore materiale, psicologico, ma anche amore intellettuale dello spirito. Quest'amore si manifesta solo quando siamo sulla via giusta, sul cammino che raggiunge la meta. L'amore sessuale ha manifestazioni grandiose, è una forza immensa che può giungere a dare l'eroismo, che ispira sentimenti di poesia, che riempie di gioia e che dà capacità insospettite di ogni genere. Si giunge a dire di colui che ama: «è cieco», perché lo vediamo ammirare cose di cui si nega perfino anche l'esistenza. Amare l'ambiente è anche il modo di vedervi cose che sono passate assolutamente inosservate fino ad ora. L'amore materno produce simili effetti e va ancora oltre perché richiede abnegazione. Nell'amore c'è qualcosa di positivo, di indistruttibile, ma anche di impossibile a dare perché non è l'opera dell'uomo, è depositato dal Creatore nella creatura. L'amore è un effetto del tutto normale e inevitabile, che sboccia appena l'uomo è sulla giusta via, quella che la natura gli traccia per realizzare la sua finalità.

Il nostro unico potere nell'educazione è mettere il bambino sulla via giusta. Aiutarlo ad interessarsi è tutto ciò che dobbiamo fare. È impossibile creare l'interesse in lui. Inutile del resto, esso è presente, ne possiamo essere certi, ma dobbiamo essere attenti perché lo possiamo facilmente soffocare.

Che il bambino non passi mai tramite il cammino del possesso per colpa nostra. Il compito è semplice a prima vista, ma dobbiamo essere molto vigilanti. Il microbo del possesso è minuscolo ma molto pericoloso. Se lo lasciamo infiltrarsi, porterà con sé la malattia e anche la morte. Sappiamo che questo piccolo microbo esiste, e non è poco.

Occorre quindi assolutamente cercare di cogliere l'interesse del bambino. Allora, andrà avanti e presto sarà anche capace di creare, perché ha in sé potenti forze interiori che occorre mettere in moto. Se le deviazioni iniziano della tenera età, aumenteranno in un modo temibile. È quindi al piccolo che dobbiamo indirizzarci. Lo dobbiamo mettere nella possibilità di seguire la guida ammirabile che è in lui, ma allo stato embrionale, si potrebbe dire. Aiutare la crescita di questo essere spirituale che è solo un embrione è un la-

voroso meticoloso che richiede un'attenzione ai piccoli dettagli.

È anche un lavoro molto profondo, che si farà soprattutto con un grande rispetto dell'essere che vogliamo aiutare a formarsi.

Dobbiamo vigilare molto che la confusione non si faccia nella sua intelligenza. Dobbiamo aiutarlo a conquistare una visione sempre più netta della realtà. Dobbiamo dargli tutto ciò che deve contribuire allo sviluppo della sua intelligenza: se si lascia scappare un punto e si va avanti con il lavoro a maglia, si arriva ad un risultato sbagliato. Nella formazione del bambino, non si deve volere andare troppo in fretta, ma si deve vegliare a non omettere niente di ciò che deve contribuire alla costruzione dell'insieme, di ciò che deve consentire all'intelligenza di realizzarsi in modo completo.

Seguire l'ordine e le leggi della natura umana significa fare essere forti. La debolezza non è sempre un disordine, una trascuratezza?

Qui, in questa scuola alberghiera, la maggior parte del tempo si insegnano cose molto semplici, come servire bene a tavola. Però, si è voluto un ambiente sociale permeato di civiltà e di progresso. E, in questo, si ha avuto ragione. L'uomo vive in un ambiente «soprannaturale» che si è costruito ed è così che si perfeziona. Poco importa se si beve il caffè in un calice di vino! È anche un dettaglio essere servito a tavola da un cameriere con fare affettato! Ma non si tratta solo di occuparsi della propria vita come animali. Si tratta di elevarsi e di non far decadere il valore umano. Le scuole del vecchio modello distribuiscono, si potrebbe dire, il cibo intellettuale che assicura la cura della vita. Ma le nostre scuole lo distribuiscono in un modo del tutto superiore. Il nostro scopo è di aiutare a conservare la fiamma di vita, che chiamiamo l'amore, depositata nella creatura. Con questo mezzo, il bambino va avanti in modo molto più veloce, malgrado le apparenze contrarie che sembrerebbero indicare che si perde tempo fermandosi ai dettagli. No. Diamo il necessario al bambino. Una volta assicurato questo, tutto il resto verrà in sovrappiù...

Ciò che diamo al bambino non è l'ultima parola della scienza, è solo l'inizio. Dobbiamo attenerci ai principi che ho insegnato e non solo agli oggetti. Non vogliamo meccanizzare l'intelligenza, ma dare uno scopo a tutto ciò che fa il bambino e attrarre la sua attività tramite oggetti alla sua portata e che può manipolare. Dare al bambino il mezzo per formare la sua intelligenza, questa deve essere la nostra preoccupazione. Ma non dimentichiamoci che in questo lavoro è facile sviare e invece di guidare il bambino sulla via dell'amore, si può per un nonnulla avviarlo su quella del possesso. Per evitare questa strada sbagliata, lasciamo il bambino libero, fornendogli tutto l'occorrente. ■



MOMO 8
www.fondazionemontessori.it
rivista@fondazionemontessori.it

