

mama

9

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI





MOMO 9

Online a febbraio 2017 su www.issuu.com/fmi.momo

9772421440x:9; ISSN 2421-440x

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

Direttore del Comitato Scientifico Furio Pesci

Direttrice editoriale Martine Gilsoul

Progetto grafico Elisa Zambelli

rivista@fondazionemontessori.it | www.fondazionemontessori.it

© 2017 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.

EDITORIALE Andrea Lupi	5
DIZIONARIO MONTESSORI	6
AMBIENTE MAESTRO Lo spazio: alleato dell'apprendimento Simona Martino	8
RITRATTO Alice Hallgarten Franchetti (1874-1911) Un nome dimenticato in fretta Daniela Cavini	14
VOCI DAL MONDO Il Maestro è il Bambino Alexandre Mourot	18
ESPERIENZE Innovare a Corinaldo: disimparare per imparare Annunziata Brandoni	24
La Scatola Magica: un incontro tra Psico-motricità e Montessori Cinzia Pavan	28
Il pensiero computazionale: tecnica e pedagogia Iliana Morelli	35
RECENSIONI Sono qui con te Il libro che ogni donna dovrebbe leggere in gravidanza Giulia Bini	42
SAGGIO La noia è un regalo Martine Gilsoul	45
HANDS ON La palla da prensione Chiara Congedo	50
OPINIONI L'arte di aiutare Marta Gelpi	52

EDITORIALE

In questi tempi si parla molto del curricolo 0-6 e anche nel mondo Montessoriano si ragiona sulla natura del curricolo per la prima e seconda infanzia, e sul rapporto che c'è tra nido e casa dei bambini e anche su quali caratteristiche abbia il nido a metodo.

I primi nidi montessoriani nascono in grandi città, Roma soprattutto, e per opera di alcune seguaci dirette di Maria Montessori stessa. Sempre a Roma, ad esempio, nasce l'istituto Centro Nascita che si occupa di estendere le proprie pratiche con i bambini piccolissimi e adattare in genere il metodo e i suoi principi al servizio di nido che si andava affermando in Italia negli anni '70. Il Centro Nascita avrà una storia importante, gestirà molti nidi e diffonderà i principi montessoriani presso un pubblico ampio e ancora oggi il è attivo con opere di formazione del personale del nido, gestione di servizi di nido e organizzazione di eventi di diffusione del metodo e attività di ricerca. Anche l'Opera Nazionale Montessori, ente voluto da Mussolini nel 1927 che oggi ancora si occupa di diffondere il metodo sul territorio italiano, si è occupata di nido, producendo, a partire dalla fondamentale esperienza del Centro Nascita, della letteratura grigia in merito alla struttura teorico-pratica del nido montessoriano.

Oggi, accanto ai primi nidi aziendali (il più celebre tra questi è sicuramente quello di Banca d'Italia supervisionato dalla nostra Fondazione) esistono anche molti nidi comunali e privati che adottano il metodo. Insomma, accanto alla Casa dei Bambini (la scuola dell'infanzia montessoriana) ci sono tantissimi nidi a metodo, e sempre più si diffondono in contesti differenti, pubblici e privati.

Ma qual è il progetto educativo e gestionale del nido montessoriano?

Purtroppo la letteratura in merito è così scarsa da non permettere all'osservatore di farsi un'idea chiara. E la stessa scarsità ci permette di dire che ad oggi una riflessione teorica e di livello pedagogico (e non solo operativo) sul nido a metodo montessori non esiste ancora in Italia, e nei prossimi anni sarà necessario avviare, in corrispondenza con la riflessione curricolare 0-6, una ricerca seria sul nido montessoriano. Esiste un'unica monografia nel sistema bibliotecario italiano che riporti nel titolo le parole "nido" e "montessori", un libro di Grazia Honegger Fresco, e accanto a questo troviamo un numero di rivista e una pubblicazione senza autore.

Dalla ricognizione di questa poca letteratura emergono tuttavia 3 punti di fondo del nido montessoriano da cui far scaturire la ricerca futura:

1. Il nido nasce operativamente come una casa dei bambini in miniatura, o meglio come un allargamento della frequenza della casa dei bambini ai bambini che sapevano camminare, e approda fin da subito all'ibridazione di esperienze montessoriane con esperienze tipicamente non montessoriane (Goldschmied e Pikler, su tutte)

2. Il nido si organizza a partire dai principi psicopedagogici che Maria Montessori ha elaborato sul bambino piccolo nei suoi testi, anche se parla solo di bambini in famiglia o dei più piccoli della Casa dei Bambini

3. Il nido è pensato in continuità con la casa dei bambini in un progetto più ampio di educazione 0-6 anni Sicuri che in futuro si dovrà definire sempre meglio la natura dello 0-6 a metodo ci ripromettiamo di avviare nel futuro prossimo una ricognizione critica delle esperienze teoriche e pratiche del nido montessoriano.

Andrea Lupi

La mente assorbente



Questi fenomeni straordinari rivelarono una parte ignota dell'anima infantile. Ecco la ragione per cui queste esperienze e il metodo su di esse basato non possono essere compresi, se non si riconosce che essi sono connessi alla particolare forma mentale propria soltanto del periodo creativo della prima infanzia. [...] Nel bambino al di sotto dei sei anni esiste una "forma mentale" diversa da quella che si sviluppa dopo i sei o i sette anni, e che è perciò diversa da quella dell'adulto.

Noi chiamiamo questa forma la "mente assorbente". I poteri della mente assorbente si oscurano via via che avanza l'organizzazione della mente cosciente; in ogni modo essi permangono durante l'infanzia, e permettono, come risulta dalla nostra esperienza universale, "l'assorbimento" della cultura in estensione oltremodo sorprendente.

Il bambino nei primi due anni di vita, prepara con la sua mente assorbente tutti i caratteri dell'individuo, sebbene egli non se ne accorga. A tre anni si palesa l'attività motoria, attraverso cui le esperienze stabiliscono la definita "mente cosciente".

Ma è certo che le cose acquisite nel periodo di assorbimento sono quelle che rimangono fisse non nella memoria, ma nell'organismo vivente, poiché diventano la guida per la formazione della mente, per il carattere dell'individuo.»

M. Montessori, La scoperta del bambino, pp. 351-353

Lo spazio: alleato dell'apprendimento

SIMONA MARTINO – Architetto, dopo diversi anni di collaborazione con studi di architettura e design di profilo internazionale ha avviato nel 2006 la libera professione. Collabora con la Fondazione Montessori Italia come responsabile dell'Ufficio Architettura e formatrice sui temi dell'ambiente Montessori, architettura e pedagogia negli spazi per l'apprendimento. Nel 2015 ha fondato Craftabile, azienda artigiana che produce materiali montessoriani con tecnologie di fabbricazione digitale sotto la supervisione scientifica di Fondazione Montessori Italia.



HERMAN HERTZBERGER (AMSTERDAM, 1932) È UNO DEI PIÙ importanti architetti contemporanei. Le sue opere e i suoi contributi teorici costituiscono un pilastro fondamentale della ricerca in architettura; vengono studiati e analizzati dagli architetti già a partire dalla loro formazione universitaria e costituiscono uno stimolo potentissimo alla costruzione di un approccio critico con i temi chiave della progettazione architettonica e di una consapevolezza profonda del ruolo sociale dell'architetto, responsabile del benessere di individui e società che abitano l'ambiente costruito.

Allievo di scuole Montessori nell'infanzia, appassionato e conoscitore profondo dei legami forti fra spazio e apprendimento, l'architetto mette a fuoco nei suoi scritti e progetti di edifici scolastici (molti pensati, fra l'altro, per accogliere scuole Montessori) alcuni concetti di base che, letti nel contesto montessoriano, possono aiutare insegnanti e architetti a lavorare insieme per costruire ambienti che siano più adatti ad accogliere quel tipo di lavoro quotidiano che si distingue – ricordiamo – dal trasferimento della conoscenza secondo il modello del “vaso da riempire”: un lavoro che è basato sulla libera scelta in un ambiente preparato; che pone il bambino al centro del suo processo di apprendimento e accompagna l'insegnante verso una presenza fisica sempre meno focale ma che diventa al tempo stesso così importante, cioè il ruolo di mediatore fra bambino e ambiente.

Si propone di seguito – tradotta liberamente – una visione molto interessante che l'architetto ci offre: essa porta alla luce un'analogia particolare che può divenire una base preziosa su cui sviluppare linee guida operative per un progetto di ambiente per l'apprendimento, indipendentemente dalla scala nella quale ci si trova ad operare.

Un senso di spazio nasce dall'abbattimento di un confine; dall'andare oltre, più in profondità, più in alto, oltre l'immaginabile, il conosciuto, il familiare. Come l'acquisizione della conoscenza, un senso di spazio è una dimensione universale nelle nostre menti. L'alleanza sorprendente dello spazio con l'apprendimento è qualcosa a cui non possiamo resistere. In effetti, molte parole ed espressioni concernenti l'apprendimento hanno connotazioni spaziali. Sviluppare, portare alla luce, evolvere, svelare, scoprire, esplorare, profondità di significato, puntare in alto [...]

Non dovremmo vedere il cervello come qualcosa che diviene più grande e più pieno man mano che si riempie di informazioni e queste vi si

imprimono e immagazzinano. Anche l'espressione "immagazzinare" – "store", "storage" spesso oggi legata al mondo digitale – è fuorviante in quanto pare suggerire che la nostra memoria possa diventare "piena" come quella di un computer. Se l'apprendimento è la costruzione di sentieri attraverso il cervello, dovremmo guardare ad esso come ad una rete di collegamenti piuttosto che una massa. L'apprendimento, l'acquisizione di nuove consapevolezze espande e aggiunge a questa rete, cosicché rimane meno "massa" ed emerge più spazio. Così, se imparare è rimuovere barriere, blocchi e restrizioni, è allora anche, soprattutto, aprire ciò che era chiuso e così creare spazio dove prima c'era solo massa.

Qualunque sia l'essenza dell'apprendimento, questi legami che prendono forma nel cervello sono sentieri che si potrebbero considerare tridimensionali, più simili alle strade nella città, larghe o strette e che si ramificano in vicoli dove [...] trovano alloggio i ricordi più lontani. E così, più impariamo e più l'apporto aumenta, i nostri cervelli non diventano "più pieni" ma di fatto guadagnano spazio, autocoscienza, consapevolezze, prospettive. Questo spazio aumentato all'interno del cervello può essere visto come un aumento nel numero di associazioni, che danno quindi forma a nuovi collegamenti fra i centri. Imparare è creare ordine e coerenza nella mente, formare delle strutture dove prima non ve ne era alcuna. Formare lo spazio è applicare una struttura laddove prima prevalevano vuoto e caos. Imparare, quindi, è un modo per creare spazio nella mente; spazio per altri aspetti, idee, relazioni, interpretazioni, associazioni. Così, l'apprendimento è forse il più bell'approccio al concetto di spazio che si possa immaginare.

(H. Hertzberger, p. 67)

LEARNING CITY: UNA SCUOLA COME MICRO-CITTÀ

Questa suggestiva analogia, fra l'atto di imparare come costruire ordine all'interno della mente e l'azione di strutturare uno spazio fisico con un ordine gerarchico di relazioni e quindi una sua chiara leggibilità, potrebbe guidare insegnanti e progettisti a formulare progetti di spazi più adeguati con le esigenze degli approcci educativi moderni.

Anzi, si può andare anche oltre specificando che un atteggiamento progettuale così consapevole, che scaturisce da questa visione forte, può davvero rafforzare il ruolo dell'ambiente maestro che è così prezioso nel contesto educativo montessoriano. Un buon progetto architettonico struttura spazi diversi dando ad essi un'articolazione secondo uno schema gerarchico chiaro, riconoscibile e quindi abitabile, vivibile quotidianamente dai ragazzi anche in sicura autonomia; in maniera analoga, alla scala dell'ambiente di lavoro, nei nostri spazi montessoriani gli elementi fisici (dagli arredi ai materiali) sono organizzati dall'insegnante secondo criteri di accessibilità (equilibrio fra spazi "pieni" e "vuoti" di arredi), usabilità (accessibilità dei materiali in base alle capacità fisiche dei bambini, spazi liberi sufficienti e necessari per trasportare i materiali e utilizzarli nelle condizioni più comode), contiguità dei gruppi di materiali, e così via. Non solo: il corpus stesso dei materiali

montessoriani (si pensi in particolare ai materiali sensoriali) come concretizzazione di concetti astratti, ha la finalità di rendere leggibile e appropriabile un ordine, che i bambini più piccoli possono riconoscere nell'ambiente che li circonda. Al centro dell'attenzione, come condizione necessaria al funzionamento di questo approccio spaziale, vi è la libertà dell'allievo che manifesta interesse e deve trovare dunque le condizioni per apprendere, da questo interesse guidato.

È molto importante notare questa sorta di richiamo, che ancora porta in luce la relazione fra spazio e apprendimento: appare naturale che ambiente maestro non sia più soltanto l'aula, ma che il ruolo si possa estendere a tutto l'edificio, in una continuità che con particolare coerenza va dal globale (architettura) sino alla scala dell'oggetto (il materiale).

Come l'autore citato stesso sottolinea, l'approccio Montessori si è rivelato essere, storicamente, un precursore delle contemporanee teorie del *learning landscape*: un paesaggio dell'apprendimento che, dal punto di vista dell'architettura e dell'organizzazione degli spazi, sostituisce gli schemi tradizionali aule/corridoio (che nell'evoluzione del "tipo" edificio scolastico permangono invariati dalla fine del XIX secolo sino ad oggi).

La libera scelta dell'attività da parte dell'allievo, nell'ambito dell'offerta di possibilità presentata con esatta definizione di limiti (si utilizzano i materiali esposti e visibili, presenti all'interno della "classe" in una copia ciascuno), comporta un continuo movimento dei ragazzi alla ricerca delle condizioni spaziali che consentano di svolgere il lavoro scelto; condizioni spaziali che devono poter consentire:

- il lavoro individuale nella massima concentrazione;
- il lavoro a piccoli gruppi o insieme all'insegnante;
- i momenti collettivi di condivisione;
- la relazione serena con la figura adulta e fra i ragazzi.

È evidente come lo schema distributivo tradizionale, che designa l'aula – blocco ripetuto in serie – come lo spazio focale dell'attività di apprendimento (per di più organizzata secondo il modello monocentrico del trasferimento verbale della conoscenza) e relega gli spazi confinanti a puro ruolo funzionale, con la superficie minima utile (il corridoio, le scale) non risponda affatto alle esigenze del lavoro quotidiano di allievi e insegnanti.

Progettisti come Herman Hertzberger, o Rosan Bosch con le sue famose "scuole senza aule" (*Quando lo spazio insegna*, Indire) attestano con la loro esperienza i vantaggi derivanti dalla trasformazione del modello concettuale di edificio scolastico secondo una visione più ricca, che sia coinvolgente e stimolante per gli allievi e dia loro la possibilità di far proprio lo spazio in cui - e da cui - possono apprendere (si ricordi che imparare è anche far proprio qualcosa che prima era al di là del nostro confine). Il modello che si è rivelato più efficace è proprio quello della città: *learning city* è una struttura

gerarchica che organizza luoghi a differente vocazione, che rispondono in primo luogo al modello di relazione fra pari (i bambini, i ragazzi) e fra ragazzi e figure adulte di riferimento:

- la casa madre, cioè la classe propriamente intesa, che rimane – soprattutto per i bambini più piccoli, con un forte bisogno di sentirsi sicuri e “a casa” – il luogo di riferimento dove svolgere la maggior parte dell’attività accanto alla presenza amica dell’insegnante;
- la soglia, una serie di spazi che può assumere differenti configurazioni e che marca in maniera flessibile l’interfaccia fra la dimensione privata (la relazione e il lavoro individuali) e quella più collettiva (il rapporto con il gruppo ampio); è anche lo spazio che meglio può accogliere l’espressione dell’identità del gruppo che abita la casa madre (gruppo classe);
- le vie e le piazze, intese come spazi a vocazione collettiva che vedono manifestarsi e consolidarsi le relazioni fra i vari gruppi; non più corridoi - dove un tempo si poteva anche venire confinati per punizione – relegati a meri spazi funzionali (gli spostamenti controllati), ma veri e propri luoghi abitabili, anche ricchi dal punto di vista dell’articolazione spaziale, con una propria gerarchia di ordine e in grado, per questo, di accogliere molta parte dell’attività che tradizionalmente ha luogo nell’aula.

Uno degli effetti più dirompenti e appariscenti dell’introduzione dell’approccio *learning city* nell’organizzazione degli spazi per l’educazione è sicuramente lo “sconfinamento” dello spazio di lavoro, tradizionalmente localizzato nell’aula, al di fuori della porta, del muro; anzi, porte e pareti diventano flessibili, si aprono e diventano più trasparenti e modulabili sino a diventare parte di quello spazio di “soglia”, entità a sé stante e accogliente luogo di attività, di cui si parlava prima; sino a raggiungere l’estrema “navigabilità” degli spazi aperti e continui delle “scuole senza aule”. Anche qui, vi è una connessione strettissima fra approccio educativo e configurazione dello spazio: la possibilità di sconfinamento del lavoro individuale o di gruppo all’esterno della casa madre dipende e acquista senso soltanto dalla possibilità di scegliere liberamente l’attività da parte dell’allievo, nonché dal ruolo dell’insegnante che non ha l’obiettivo di controllare con lo sguardo continuamente ogni angolo dello spazio ma è osservatore attento e silenzioso, dedito a lasciare spazio al bambino e offrirgli supporto qualora richiesto. Un’ulteriore conferma della validità del modello *learning city* nel contesto montessoriano.

A sostegno di quanto qua analizzato presentiamo alcune immagini, gentilmente concesse dallo studio Herman Hertzberger: esse esemplificano come un intervento in sé abbastanza semplice su un edificio esistente, strutturato secondo lo schema tradizionale aule/corridoi, possa generare una grande ricchezza di luoghi interconnessi che mantengono la loro gerarchia, la loro identità e accolgono quello “sconfinamento” tanto utile al compimento del lavoro guidato dall’interesse.

14a Scuola Montessori ‘De Jordaan’,
Amsterdam, NL (2003-2006) - Scuola
primaria

La fotografia a pagina 10 è di Herman Hertzberger; per la planimetria qui a lato ringraziamo la disponibilità di AHH.



Una scuola tradizionale del 1922 (Arch. A.J. Jooling), che consisteva solo di stretti corridoi centrali separati con muri spessi da aule allineate su entrambi i lati, è stata convertita in un annesso della scuola moderna che si trova sul lato opposto della strada.

Nelle pareti portanti interne sono state inserite ampie aperture con partizioni vetrate a fisarmonica, e una delle quattro aule poste su ogni piano è stata utilizzata per ampliare il corridoio in uno spazio extra, aperto e collettivo, una piazza per attività al di fuori delle aule.

L’uso di un secondo corpo scala, che risultava necessario per l’adeguamento dell’edificio alle normative antincendio, ha permesso di collegare queste piazze fra di loro, in continuità ai vari livelli, dando origine ad un ambiente per l’apprendimento che, con una moltitudine di luoghi di lavoro disposti sia all’interno che all’esterno delle aule, offre spazio all’enorme varietà di attività individuali e di gruppo che si ritrovano in ogni scuola Montessori. ■

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

H. Hertzberger (2008) *Space and learning*, Rotterdam, 010 Publishers.
Quando lo spazio insegna: studio condotto da Indire: <http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/eventi/2012/miur/>

Alice Hallgarten Franchetti (1874-1911)

Un nome dimenticato in fretta

DANIELA CAVINI – Giornalista, dopo avere lavorato per la Commissione Europea in Bosnia e in Africa del Nord, ha trascorso alcuni anni in Giordania dove lavorava per il dipartimento umanitario della Commissione. Dal 2010 vive a Firenze e insegna in alcune Università italiane. Scrive per il Corriere della Sera. La versione lunga di questo articolo si trova su www.danielacavini.eu.



Le foto allegate sono di Daniela Cavini.

SI CHIAMA ALICE HALLGARTEN FRANCHETTI E Wikipedia le dedica mezza riga, per definirla “moglie di”. Eppure è stata lei a lanciare Maria Montessori, è lei che l’ha scoperta, sostenuta, finanziata. Lei lo spirito superiore che ha spinto un’idea verso il libero volo.

“Ero rimasta nell’oscurità, senza aiuto – scrive la stessa Montessori nel Corso di pedagogia scientifica, 1909 – nessuno aveva compreso lo sforzo, a volte tragico, per sollevarmi, per sorreggermi, in questo lavoro umano, arduo come tutti quelli che nel mondo non hanno ancora il loro posto (...). Molti visitavano la Casa dei Bambini per ritemparsi in quel bagno spirituale: solo la baronessa Franchetti ha compreso che quell’acqua avrebbe rinvigorito l’umanità”.

Nata nel 1874 negli Stati Uniti da una famiglia dell’alta borghesia tedesca di origini ebraiche, Alice cresce fra Francoforte e New York come una qualsiasi facoltosa figlia della Belle Epoque, fra viaggi e musica, esposizioni universali e filantropia. Ha una buona formazione cosmopolita, è curiosa, sensibile, nutrita di una forte spiritualità. Ma nulla di più fino all’incontro con le plebi agricole dell’alta valle del Tevere. E con il barone Leopoldo Franchetti, deputato del Regno d’Italia, intellettuale conservatore ma attento ai problemi sociali.

Leopoldo ha quasi trent’anni più di Alice e un carattere chiuso e solitario, tendente alla depressione. L’incontro con la giovane Hallgarten, a Roma, gli scompiglia la vita: nel 1900 il barone la sposa, mettendo terre e patrimonio a disposizione del vibrante umanitarismo della moglie, ben lieto di farsi trascinare dalla sua energia.

Davanti alla miseria dei contadini, e soprattutto alla disperata condizione delle donne, la carità velatamente aristocratica di Alice si impregna di un imprevisto senso di giustizia: meglio il lavoro dell’elemosina, solo un’attività retribuita può

affrancare dal bisogno e restituire dignità a vedove, lavandaie, ragazze-madri. Solo liberando dall’analfabetismo i loro figli si può costruire una società più degna.

Così nel 1901 – ben prima di incontrare la Montessori – la baronessa Franchetti apre la sua prima scuola rurale sulle colline di Città di Castello, al secondo piano della villa della Montesca, di sua proprietà. L’anno successivo, viene inaugurato un secondo istituto nella tenuta di Rovigliano.

Per offrire istruzione elementare gratuita ai figli dei contadini, Alice raccoglie quanto di meglio esista in fatto di educazione infantile, e chiama ad insegnare pedagogiste europee ed americane d’avanguardia, da Lucy Latter a Vida Dutton Scudder. Le sei classi delle scuole elementari Franchetti diventano una fucina di sperimentazioni, incontri, dibattiti. Un’accademia fertile di nuove metodologie. Quella che entra in classe è una sorta di scuola-giardino, luogo in cui l’infanzia cresce accudita da maestre-giardiniere. I bambini sono spinti all’osservazione diretta delle cose, e alla loro riproduzione attraverso il disegno. Si impegnano nello studio della natura, delle scienze e della geografia, coltivano orti e giardini, si dedicano al canto e alla tessitura. Pensando a San Francesco – ma sfiorando Marx – la Franchetti fonda anche il Laboratorio Tela Umbra (tutt’oggi in funzione), un’officina che riuscirà a salvaguardare negli anni l’antica arte della tessitura. L’azienda nasce come *aiuto alle madri bisognose attraverso l’offerta di lavoro*: 40 telai, due grandi saloni, persino l’asilo nido per i bimbi delle lavoranti, che vengono salariate e partecipano agli utili dell’impresa.

L’incontro fra Alice Franchetti e Maria Montessori avviene a Roma, sul divano della scrittrice Sibilla Aleramo, femminista, attiva nell’educazione dei bambini dell’Agro Pontino. Sono anni in cui

molto si discute di promozione sociale dei contadini, di educazione popolare e riscatto femminile. Per Alice il nuovo metodo è una folgorazione. Nonostante sia imbevuta di idealismo quanto Maria lo è di positivismo scientifico (o forse proprio per questo), intuisce la potenza innovatrice dell'idea della pedagoga, visita la sua Casa dei Bambini e da quel momento decide di battersi per promuovere lei e il suo nuovo modello educativo. Cominciando dal marito. Capisce che l'appoggio di Leopoldo è fondamentale per qualsiasi iniziativa, deve quindi riuscire a mostrargli direttamente l'operato della Dottoressa, quei bimbi che – pur cresciuti nel degrado urbano – si muovono liberi, pacifici, creativi. Appassionati ed instancabili nel lavoro.

Per trascinare il barone a Roma, Alice va addirittura a prenderlo in Sicilia, di ritorno da un suo viaggio in Africa. E riesce nell'intento, tant'è che Leopoldo in persona, nei corridoi di questa Casa a misura di bambino, si rivolge bruscamente alla Montessori, chiedendo: *“Ma l'ha scritto un libro? Perché se lei morisse, tutto questo sarebbe perduto”*.

No, non c'è un libro, non c'è niente, ancora. Solo un'idea che vaga di bocca in bocca. Da qui l'invito a trasferirsi a villa Montesca, per metter su carta il pensiero bizzarro e dirompente di uno sviluppo spontaneo e libero del bambino. A casa di Alice, Maria può lavorare in piena tranquillità, ha l'occasione di vedere le scuole Franchetti all'opera, di confrontarsi, di contaminarsi. In meno di un mese il manoscritto è pronto. Siamo nel 1909.

“Al momento della stampa – racconta M. Luciana Buseghin, autrice del libro Alice Hallgarten Franchetti – i coniugi decidono di non passare da una casa editrice, che potrebbe chiedere chissà quali cambiamenti, bensì di andare direttamente in tipografia. Del pensiero della Montessori non vogliono modificare neppure una virgola”. Il manoscritto è portato dunque a mano nel piccolo stabilimento Lapi, a Città di Castello, dove il barone è ben conosciuto.

È qui che la prima versione de *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione nelle case dei bambini* viene al mondo. Un'opera, stampata nella profonda provincia italiana a spese di una nobildonna illuminata, destinata a rivoluzionare i destini dell'istruzione infantile in tutta Europa e oltre.

Ma il libro è solo il primo passo. Pur essendo

già malata, Alice è attivissima nella promozione della Montessori. Dai carteggi della baronessa appare chiara l'ostinazione con cui vuole condividere con Maria il proprio cenacolo, presentandole una cerchia di personalità che potrebbero esserle utili, fra cui Felicitas Buchner, pedagoga della corrente dell'attivismo, legata a Antonio Fogazzaro, o il pastore calvinista Paul Sabatier, personaggio carismatico del riformismo religioso e sociale. O addirittura la Regina Margherita, che proprio grazie alla Franchetti conoscerà la Casa dei Bambini a San Lorenzo.

Il libro si diffonde. Per un (breve) periodo si parla addirittura del Metodo Franchetti-Montessori, anche perché la nuova pedagogia – nata per gli asili – viene introdotta alla Montesca, trovando per la prima volta applicazione in una scuola elementare. I tempi sono maturi per una conferenza, qualcosa che incida, che spinga alla divulgazione dell'*educazione nuova*. Nell'agosto del 1909 le porte della villa si aprono ancora una volta, per ospitare il primo *Corso di pedagogia scientifica*, organizzato dalla Montessori per maestre e direttrici di scuole infantili di tutta Italia.

Il patrocinio è ancora Franchetti. *“Ho l'onore di presentare la dottoressa Montessori – afferma il barone Leopoldo nel suo discorso di apertura del Corso – venuta fra noi per parteciparci i frutti degli studi con cui fa progredire la pedagogia sulla via aperta dai grandi educatori degli ultimi secoli...”*

Ma non basta. È ancora Alice – sempre nel 1909 – a scrivere un articolo sul *The London Journal of Education* per magnificare i risultati ottenuti nella Casa dei Bambini: il Metodo varca le frontiere provocando un gran dibattito nella stampa specializzata anglosassone, nonché numerosi viaggi a Roma di maestre americane e inglesi per osservare sul posto l'esperimento.

Nel giro di pochi anni, tutto cambia: interviste, congressi, inviti all'estero, la Dottoressa è ormai lanciata. Ma Alice non c'è più, e non può assistere al trionfo della sua protetta. Si è spenta nel 1911 in un sanatorio svizzero, uccisa dalla tubercolosi.

Leopoldo Franchetti – che non riuscirà mai a riprendersi dalla morte della moglie – si suicida la notte del 4 novembre 1917, appena saputo della rotta di Caporetto. Lasciando tutte le sue terre ai contadini.

Viene da chiedersi come mai Maria Montessori



dimentichi presto una donna cui – in fondo – deve tantissimo. Nella sua opera, il nome Franchetti scompare in pochi anni. Se la prima edizione del Metodo *“che è stato da loro voluto e che per opera loro esce oggi alla vita del pensiero”* è chiaramente dedicata alla baronessa e al marito, nella seconda edizione (1913) la dedica diventa un secco *“Alla cara memoria della baronessa”*, e nella terza (1926) Alice svanisce del tutto. Cadendo nell'oblio. Anche della Montesca non si trova gran traccia nel lavoro della Montessori.

Tuttavia le piccole scuole Franchetti lasciano pur un segno. Siamo nella prima metà degli anni 20, Alice è scomparsa da tempo, quando Giuseppe Lombardo Radice, pedagoga hegeliano, direttore generale per l'istruzione elementare sotto il

ministro Gentile, eleva il (marginale) laboratorio della Montesca addirittura a bandiera della sperimentazione italiana, additandolo come esempio per il lavoro scolastico del resto della penisola. Le attività espressive messe in piedi da Alice e dalla sua cerchia pedagogica, escono dalla villa per insinuarsi fra i banchi di tutta Italia. Ed è sicuramente lei, la baronessa Franchetti la prima a scoprire Maria Montessori e a credere nella forza visionaria della sua *pedagogia della libertà*. È lei la *talent-scout* pronta a nutrire un'idea offrendogli un posto nel mondo, in cambio di niente. Neppure il ricordo.

Forse ce n'è abbastanza per aumentare quelle righe su Wikipedia (creata da Jimmy Wales, che ha studiato Montessori pure lui...).

Il Maestro è il bambino



ALEXANDRE MOUROT – Dopo i studi di ingegnere, realizza CD-ROM per numerosi editori, poi lancia diverse attività nel settore di Internet, senza vedere però soddisfatto il suo bisogno di creazione. Si forma alla fotografia e alla realizzazione di documentari presso Les ateliers Varan. Nel 2009 esce il suo primo documentario *Poubelles et sentiments*, selezionato in diversi festival. Dal 2014 si dedica solo al documentario, con una passione per l'educazione. Per conoscere meglio la pedagogia Montessori, ha iniziato durante l'estate 2015 una formazione 3-6 presso l'AMI.



PER FINANZIARE IL SUO DOCUMENTARIO, Alexandre Mourot ha richiesto l'aiuto di tutti e con il finanziamento di 2255 coproduttori ha raccolto 142 375 euro. Il film uscirà nelle sale in Francia nel 2017, poi in DVD. È prevista l'uscita del film in Italia con il sostegno della Fondazione Montessori Italia.

Intervista a cura di Martine Gilsoul.

Come sei arrivato a scegliere questo titolo?

Cercavo un titolo accattivante e che proponesse un'idea fondamentale della pedagogia Montessori. Mi è venuto in mente questo titolo e devo dire che era quello che mi sembrava più convincente! In effetti è un po' provocatorio, perché maestro significa insegnante, che è un adulto, e qui invece si tratta del bambino. Il titolo pone quindi sin dall'inizio il rovesciamento del paradigma consueto dell'educazione che sta al cuore del progetto montessoriano: è il bambino che deve insegnare a noi, adulti. Il film documenta anche altri due sensi del titolo: il bambino è maestro di sé perché impara da sé stesso e può insegnare ad altri bambini.

Ovviamente questo titolo non è perfetto, e ho ricevuto diverse critiche più o meno giustificate.

Ma mi sembra abbastanza buono perché suscita curiosità e rappresenta una delle idee forti del film.

Perché hai avuto questo desiderio di fare conoscere il metodo Montessori ad un pubblico allargato?

Prima di tutto perché mi sembra importante che tutti conoscano il progetto di Maria Montessori. Non cerco di convincere nessuno, ma vorrei almeno invitare i genitori, gli insegnanti, a scoprire che cosa è questo metodo, per potervi riflettere e prenderlo in considerazione. Spero di riuscire a togliere i pregiudizi che tante persone hanno su questa pedagogia, svelando come si vive nel quotidiano e come viene vissuta dai bambini, nella cornice di una classe che mi sembra fedele al progetto montessoriano.

Credo anche che tutti hanno qualcosa da guadagnare osservando i bambini e informandosi sulle grandi leggi che guidano il loro sviluppo. Le mie figlie hanno avuto diverse esperienze in scuole pubbliche o private, sono consapevole delle grandi differenze che ci sono tra i diversi approcci educativi. Il metodo Montessori possiede secondo me una grande virtù: mostrare che il bambino ha un potenziale di sviluppo e merita quindi molto più che attività ripetitive di disegni da colorare, di giochi di imitazione... La mia intenzione è dunque anche far sì che i genitori s'impossessino della questione del contenuto pedagogico proposto ai loro figli.

Quali sono secondo te gli aspetti più attuali del Metodo Montessori?

Penso soprattutto al potenziale di sviluppo del bambino. Neanche Maria Montessori poteva immaginare che il feto avesse tante capacità, è ciò che ci dimostra oggi la scienza.

La Dottoressa aveva dimostrato tramite le sue osservazioni e sperimentazioni che, se ci si basa sulle leggi naturali dello sviluppo del bambino, si ottengono risultati straordinari a livello delle acquisizioni scolastiche (lettura, matematica, cultura...), ma anche in attitudini importanti come la concentrazione, la fiducia in sé, la stima di sé. Il neuroscienziato Stanislas Dehaene ha per esempio dimostrato che l'età adatta per iniziare l'apprendimento della lettura è 4 anni e mezzo. È la realtà nelle scuole Montessori. Si potrebbero altrettanto bene citare elementi più tecnici.

Un altro aspetto decisivo per me, per quanto riguarda le preoccupazioni attuali, è quello della concentrazione. Non c'è uno scambio tra genitori, professori, senza che questa preoccupazione affiori, come un ritornello: «I bambini, distratti da tante cose, schermi, attualità, non sanno più concentrarsi...». È la preoccupazione maggiore di Maria Montessori, in particolare con ciò che chiama il «grande lavoro». È coltivando questa capacità di impegno del bambino che si sviluppano tutti i suoi poteri psichici e le sue straordinarie facoltà di scoperta, di adattamento.

Un altro elemento decisivo è l'invito rivolto agli adulti di cambiare radicalmente il loro sguardo sulla loro posizione di maestri



e sul bambino. Dare fiducia al bambino e al suo ciclo naturale di sviluppo. Adottare a partire da questo punto di vista un'attitudine benevolente. Sono questi gli obiettivi critici, nella nostra epoca di obiettivi da raggiungere, di griglie di valutazione sempre più precise, di forzatura, e direi anche spesso di maltrattamento.

Ho in mente questa citazione di Maria Montessori che ci rivela questo sfasamento dei punti di vista: *«Uno dei criteri di validità di un processo educativo è la felicità dimostrata dal bambino. (What you Should Know about Your Child).*

Secondo te ci sono aspetti da modificare o da approfondire?

Secondo me è necessario aggiornare il metodo con tutte le recenti scoperte nelle neuroscienze cognitive e sociali e nella psicologia dello sviluppo, per conoscere meglio il bambino e così probabilmente migliorare il «metodo Montessori»: l'ambiente preparato, il materiale, il ruolo e la posizione dell'educatore.

Ricordiamoci le parole di Maria Montessori, che invitava gli educatori a proseguire il suo lavoro di ricerca sulla psicologia del bambino:

«I bambini sono occupati ciascuno in una cosa diversa, e la direttrice può sorvegliarli, facendo osservazioni psicologiche, le quali appunto, raccolte con ordine e con criteri scientifici, potranno ricostruire la psicologia infantile e preparare la pedagogia sperimentale. Io credo di avere stabilito, col mio metodo, le condizioni di studio necessarie a svolgere una pedagogia scientifica: e chi adotterà questo metodo, aprirà con ciò



solo, in ogni scuola e in ogni classe, un laboratorio di pedagogia sperimentale» (La scoperta del bambino, p. 345).

Presentava il suo lavoro anche come una «campagna sociale per favorire la comprensione del bambino». Ogni ricerca scientifica in questo senso è quindi nella linea del progetto educativo di Maria Montessori.

Un aspetto del metodo che mi sembra interessante da approfondire è la relazione dell'educatore col bambino. Le mie osservazioni mi hanno mostrato che alcuni bambini hanno un grande bisogno affettivo e necessitano di una relazione stretta per potersi mettere al lavoro. Maria Montessori riteneva che si deve legare il bambino non all'educatore, ma al materiale, ciò mi sembra abbastanza giusto per non creare dipendenza. Ma come fare con i bambini molto dipendenti affettivamente?

Ci possiamo anche interrogare su elementi che sembrano influenzare molto il comportamento dei bambini: la televisione, il legame con la natura, l'alimentazione, ecc. Sogno di scoprire una Casa dei Bambini come Maria Montessori ne parlava nella prima edizione del suo libro *La scoperta del bambino*. Un luogo che sia composto di diverse aule in accesso libero: una classe, una cucina, una libreria, una sala per il riposo e soprattutto un giardino.

Infine, l'immagine animata fa parte dell'ambiente del bambino dalla più tenera età, mi sembra interessante inventare un materiale culturale per dare ai bambini dei punti di riferimento per capire e apprezzare la settimana arte.

Quale credi che sia la frase di Maria Montessori che rappresenta meglio il suo pensiero?

Penso che sia questa: «È la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione» (La formazione dell'uomo, p. 8).

Qual è la qualità principale che deve avere un maestro montessoriano?

L'amore del bambino. Nel senso di Maria Montessori:

«Vi sono due livelli d'amore. Sovente, quando si dice di amare i bambini, ci si riferisce alle cure, alle carezze che si prodigano a quei bambini, che noi conosciamo e che suscitano in noi tenerezza e se un rapporto spirituale ci unisce a loro, si esprime solo nell'insegnamento della preghiera. Ma il livello di cui io parlo è un altro. Qui l'amore non è più né personale, né materiale: chi serve i bambini sente di servire lo spirito dell'uomo, lo spirito che deve liberarsi. La differenza di livello è veramente stata colmata, non dall'insegnante, ma dal bambino: è l'insegnante che si è sentita portare ad un livello che non conosceva. Il bambino l'ha fatta crescere fino a portarla nella sua sfera». (La mente assorbente)

Che cosa ti ha colpito nella classe dove hai fatto le riprese?

La calma, l'immensa libertà dei bambini e la prima presentazione di Christian Maréchal, l'educatore, che ho ripreso: il travaso di riso di una brocca in un'altra. Questa presentazione mi ha molto colpito per la qualità della relazione instaurata da Christian con il bambino (Géraud), ma anche per l'entusiasmo del bambino per una situazione che a prima vista può sembrarci del tutto insignificante.

Scoprire che una gioia così profonda abitava Géraud mi ha rivelato che ciò che era in gioco era molto di più del mero apprendimento di una tecnica utile alla vita quotidiana per un bambino: era la risposta al suo bisogno essenziale di costruzione interiore. Noi adulti, appena vogliamo accompagnare il bambino nel suo sviluppo, non possiamo più ignorare che il bambino ama queste attività di vita pratica. Dobbiamo prendere il tempo necessario per presentarle (seguendo le modalità della presentazione montessoriana: senza discorso, con gesti lenti e precisi). Questo episodio è tutto da scoprire nel film.

Sono stato anche sbalordito dal vedere il primo giorno dell'anno nove bambini nuovi che piangevano quasi tutti alle 8.30, e che dopo un'ora erano diventati molto sereni. Credo che sia dovuto al fatto che alcuni di loro sono stati presi in carico dai più grandi e che in generale osservavano i grandi lavorare nella calma e la loro mente assorbente che si metteva in moto...

Hai visto dei bambini in difficoltà nella classe?

Sì, certo. Una delle difficoltà per Christian Maréchal è che sta da solo con 28 bambini (anche se a volte ha dei tirocinanti). È difficile quindi accompagnare al meglio tutti i bambini.



Durante la tua formazione 3-6, quali sono i punti che ti sono sembrati i più difficili da praticare?

Quattro punti mi sembrano delle sfide per me in quanto futuro educatore: prendere il tempo necessario per osservare i bambini; presentare il massimo di materiali a ogni bambino con le possibili varianti; mantenere intatta la fiducia e l'amore per ogni bambino; far bene le presentazioni: presentare un'attività che corrisponda ad un bisogno e un interesse per il bambino per offrirgli una chiave per la sua autonomia e invogliarlo a ripeterla.

Quali consigli daresti ad un insegnante che ha voglia di lanciarsi nell'avventura Montessori dopo avere visto il tuo film?

Ovviamente leggere alcuni libri di Maria Montessori (Il segreto del bambino, Il bambino in famiglia per esempio) e osservare alcune classi Montessori.

Come spieghi il grande successo del finanziamento partecipativo?

Vedo quattro ragioni: Montessori è di moda; la società vuole una scuola differente, che rispetti di più i bisogni del bambino; il trailer è piacevole; ho beneficiato di molti intermediari spontanei sui social. ■

Per vedere la versione italiana del trailer:
www.youtube.com/watch?v=KmEP1pch2iU

Innovare a Corinaldo: disimparare per imparare

ANNUNZIATA BRANDONI – Dirigente scolastica in pensione e pedagoga. Ha istituito e diretto per otto anni nell'I.C. Soprani di Castelfidardo una Scuola a indirizzo didattico Montessori (materna e primaria) e predisposto il progetto per la scuola media d'ispirazione montessoriana dopo aver visitato diverse scuole secondarie in Olanda, Gran Bretagna, Germania e nei Paesi Scandinavi.



LO SCORSO ANNO, IN UN AFOSO MESE DI LUGLIO, (2015), si iniziò a porre la prima pietra per costruire un “edificio” che si avvicinasse il più possibile alla mia scuola ideale, quella che avevo descritto in *L'isola che non c'è?*, coniugando l'approccio montessoriano con i nuovi bisogni dei bambini del terzo millennio.

Perché e come si è arrivati a questa scelta, in una scuola statale che da anni si muoveva sulla scia della tradizione?

Un buon numero di genitori di una scuola dell'infanzia di Corinaldo (Ancona), aveva chiesto al dirigente scolastico l'istituzione di una scuola a metodo Montessori. In autunno inoltrato c'era stata una conferenza per illustrare alla cittadinanza il pensiero di Maria Montessori, ed ero stata chiamata a parteciparvi in qualità di co-relatrice e moderatrice. Nonostante l'entusiasmo suscitato dalla conferenza e la grande disponibilità del dirigente, il successivo collegio dei docenti aveva bocciato il progetto. I genitori, delusi, mi chiesero allora cosa potevano fare e io, in quell'occasione, proposi un modello di scuola ad ispirazione montessoriana ed aperta al contributo di altri pedagogisti, realizzata dagli stessi insegnanti di ruolo in quel plesso. La legislazione vigente tutela la libertà di insegnamento e i docenti non hanno bisogno delle delibere degli organi collegiali se, nella loro progettazione, inseriscono i principi pedagogici della Montessori. Occorreva però individuare insegnanti disposti alla necessaria formazione ed io mi assunsi il compito di seguirli a titolo gratuito.

In luglio iniziammo il cammino: un percorso non facile, perché le maestre dovevano disimparare per imparare un nuovo modo di educare i bambini. Ma erano e sono molto brave, disponibili a mettersi in discussione e soprattutto appassionate. Mentre noi studiavamo, alcune mamme si davano da fare per costruire il materiale montessoriano che ritenevamo utile, o per acquistarlo grazie a donazioni ottenute per l'attività di un'associazione appositamente costituita. E così in settembre il progetto ha preso ufficialmente il via, dopo essere stato illustrato ai genitori della scuola dell'infanzia *Tiro a segno*.

Tale progetto, senza nulla togliere ai principi di un'educazione montessoriana che ne sono alla base, aggiunge l'esperienza delle *Reggio's Children Schools* che seguono la pedagogia di Loris Mala-

guzzi, con tanti laboratori che i bambini possono liberamente scegliere di frequentare, accoglie l'educazione alla creatività di Munari e fa proprie le convinzioni di Mario Lodi e di Zavalloni con la sua *Pedagogia della lumaca*. Vi abbiamo aggiunto anche le istanze di un'educazione non confinata tra le mura scolastiche, ma il più possibile a contatto della natura, da scoprire attraverso l'uso dei cinque sensi (Franco Frabboni *Il primo abbecedario: l'ambiente* e molte esperienze di scuole all'aperto, *in primis* l'asilo nel bosco).

Troppo difficile da attuare? Niente affatto... Basta mettere al centro dell'azione educativa il bambino con i suoi bisogni, le sue potenzialità e le sue aspettative. E lasciare che apprenda da sé in un ambiente che gli metta a disposizione gli strumenti per apprendere, gli offra stimoli per suscitare la sua curiosità, per far nascere passioni... E che soprattutto lo rispetti e gli dia fiducia.

In pratica la settimana si articola tra esperienze in sezione, nei vari angoli laboratorio che i bambini scelgono di frequentare di volta in volta (tra cui c'è l'angolo del materiale montessoriano progressivamente arricchito dai materiali di nuova introduzione), uscite nel giardino della scuola o nelle fattorie vicine per la vendemmia, la raccolta delle olive, la spanocchiatura del granturco, ma anche per semplici passeggiate nella natura (ultima in ordine di tempo la settimana al mare) e l'inserimento di mini progetti, come yoga, francese, lettura, ecc., a frequenza libera. I bambini possono scegliere di lavorare con il materiale o smettere per un'ora per frequentare l'attività proposta.

Si è cercato di introdurre gradualmente l'approccio montessoriano, sia per favorire l'adattamento delle maestre e dei bambini di 4 e 5 anni, che venivano da esperienze diverse, al nuovo modo di lavorare, sia perché inizialmente il materiale montessoriano era scarso.

Dalle osservazioni *in itinere* e dalla conferenza-dibattito finale con docenti e genitori, si è rilevata una grande soddisfazione da parte di tutti. I bambini erano più sereni, venivano rispettati i loro modi e tempi di apprendere, erano più autonomi e responsabili. Da sottolineare la grande collaborazione dei genitori e il clima di fiducia che ha permesso alle maestre di lanciarsi nella nuova avventura senza tentennamenti. Come pure l'impegno e l'entusiasmo del dirigente scolastico. ■

UNA GIORNATA TIPO A CORINALDO

8-9:00 • ACCOGLIENZA

Attività libere negli angoli predisposti (delle costruzioni, dei travasi, della cura di piccoli animali come tartarughine, pesci, bengalini...).

È stato possibile allestire tutti questi angoli utilizzando lo spazio di entrambe le sezioni e quello del salone, evitando le sezioni chiuse e quindi i doppioni: ogni bambino può scegliere l'angolo che preferisce anche se non si trova all'interno della sua sezione; l'unico accorgimento è che i bambini non affollino uno stesso angolo, adattandosi a lavorare in un altro se quello scelto ha raggiunto il numero massimo di bambini indicato da taschette in cui ogni bambino, prima di iniziare le attività, deve inserire il proprio cartellino. E se le taschette sono già tutte occupate, si attende finché non se ne libera una facendo altro (Maria Montessori dava molta importanza all'educazione all'attesa, tanto più importante oggi, con i bambini abituati ad avere tutto e subito). A proposito di sezioni, queste sono eterogenee per età.

9-9:15 • ATTIVITÀ DI VITA PRATICA (routine):

si va in bagno, ci si lava le mani, si va verso il salone mensa senza correre

9:15-9:45 • COLAZIONE E SPARECCHIATURA DEI TAVOLI con la partecipazione attiva e responsabile dei camerieri della settimana. Otto tavoli con un cameriere per tavolo.

9:45-10:15 • Suddivisione dei bambini in due gruppi-sezione: si fa l'appello, si segnano le assenze guardando i cartellini non presi all'ingresso, si segna il giorno sul calendario, si mettono i simboli del tempo. Ogni bambino o piccolo gruppo svolge l'incarico settimanale per cui si è proposto

10:15-12 • ATTIVITÀ

1° gruppo: attività motorie, grafico pittoriche, manipolative....

2° gruppo: presentazione di materiali montessoriani a piccoli gruppi.

I bambini sono liberi di ascoltare e osservare la maestra che mostra come si usa il materiale o di lavorare con il materiale che già conoscono o con altro materiale.

I due gruppi si alternano giornalmente. Quando il tempo lo consente, secondo la progettazione, si fanno uscite nel giardino per la raccolta della frutta dagli alberi, delle olive, per piantare ortaggi (fave, insalata, pomodori, basilico...) da degustare o da lavorare in cucina per fare pizze e dolci..

In altri giorni si fanno uscite con il pulmino come da programma (all'azienda vinicola per la vendemmia, al frantoio per la spremitura delle olive...)

12-12:30 • Riordino e pulizia degli ambienti, apparecchiatura della tavola da parte dei camerieri.

12:30-13:30 • PRANZO

13:30-14 • ROUTINE: al bagno per lavarsi i denti, i camerieri prima sparecchiano i tavoli

14-15:45 • ATTIVITÀ

Giochi psicomotori liberi, attività con la Lim, giochi di gruppo, piccole letture, canti e giochi mimati.

15:45-16 • USCITA



Attività a Corinaldo, immagini di Annunziata Brandoni.

La Scatola Magica: un incontro tra Psico- motricità e Montessori

CINZIA PAVAN – Laureata in Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva presso l'Università La Sapienza di Roma e Psicomotricista P.P.A. (Pratica Psicomotoria Aucouturier), formata nel metodo Montessori per la Scuola dell'Infanzia con Fondazione Montessori Italia, dal 1999 collabora con l'Istituto di Psicologia Individuale A. Adler presso la sede di Cuneo, dal 2006 è co-fondatrice e vice presidente del Ce.M.I.A. (Centro multidisciplinare per l'infanzia e l'adolescenza). È docente di scuola dell'Infanzia a metodo Montessori e svolge terapia psicomotoria individuale e di gruppo e conduce attività educative attraverso laboratori di psicomotricità presso le scuole dell'infanzia e asili nido.



NELLA PRATICA PSICOMOTORIA AUCOUTURIER, IL CORPO È inteso come nucleo primario dell'organizzazione del sé, contenuto sintetizzato nella parola *psicomotricità*, oggi ampiamente in uso, dove psiche e motricità convivono. Pur andando oltre l'orientamento specifico delle varie pratiche psicomotorie che si estendono dal relazionale al funzionale, gli autori sono ormai concordi nell'individuare il movimento come fenomeno psichico, confermando un legame imprescindibile tra mente e corpo.

Precursore di un concetto così rilevante e di conseguenza di moderne pratiche psicomotorie, è stata senza dubbio Maria Montessori che, con studi medici ed osservazioni sui bambini in diverse parti del mondo, ha constatato che il bambino sviluppa la propria intelligenza mediante il movimento e viceversa. Lo sviluppo psichico, infatti, aiutato dal movimento, si esprime in ulteriori nuovi movimenti ed azioni, si tratta di un ciclo dove movimento e psiche appartengono alla stessa unità. Ma il pensiero innovativo di Montessori si spinge oltre, definendo una filosofia del movimento che individua nella relazione il fine ultimo dell'agire dell'uomo. Lo scopo dei singoli movimenti non è limitato all'apprendere determinate cose, all'auto-perfezione e all'auto-determinazione, ma alla vita di relazione con l'ambiente, con gli altri esseri umani e al servizio del tutto. E se per Montessori il movimento diventa sociale da un lato, dall'altro è l'espressione dell'unicità della persona: *“nel movimento vediamo come si sviluppa il lavoro dell'individuo e il lavoro dell'individuo è l'espressione della sua psiche”* (La mente del bambino).

A queste parole sembra fare eco Aucouturier quando sollecita gli psicomotricisti a cogliere e valorizzare l'espressività psicomotoria che caratterizza ogni individuo, intesa come modo unico ed originale di stare al mondo.

Concordato che il movimento esprime la globalità della persona, includendo l'aspetto psichico e relazionale, rimane da sottolineare la sua importanza rispetto alla dimensione cognitiva e all'acquisizione delle competenze che ne deriva; il movimento va inteso, dice Montessori, come *“possibilità di mettere in pratica le idee lasciando tracce nel mondo esterno”* (La scoperta del bambino).

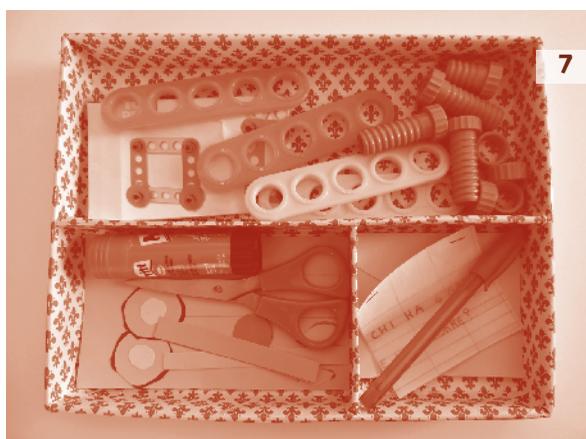
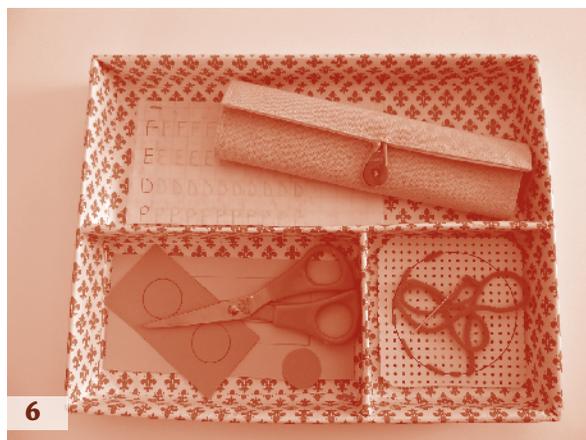
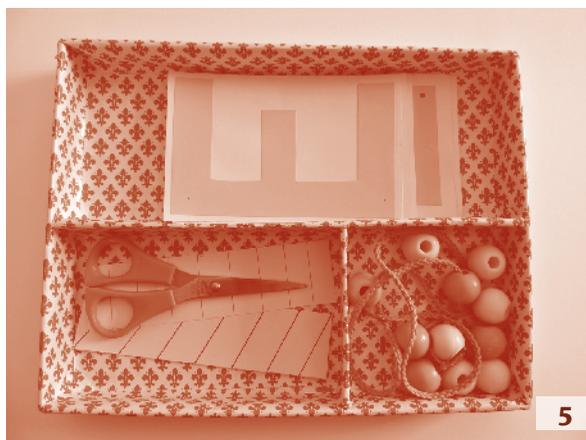
Per mettere in pratica le idee, è necessario il passaggio dal fare al pensare, passaggio che caratterizza il *setting* della Pratica Psicomotoria sia in ambito clinico, sia in ambito educativo e che, parimenti, dovrebbe caratterizzare qualsiasi intervento scolastico. Idee astratte come ad esempio spazio e tempo, sono infatti concepite innanzitutto attraverso il movimento, in quanto nascono dal contatto con la realtà che si coglie per mezzo del movimento stesso.

Per fare è tuttavia necessaria la coordinazione dei movimenti che non è prestabilita in modo raffinato e completo prima della nascita, ma dev'essere creata e perfezionata attraverso l'esperienza sull'ambiente, perché l'uomo non ha movimenti limitati e fissi, ma movimenti che può dirigere attraverso la volontà.

Deputate alla coordinazione motoria, e in particolar modo alla motricità fine, sono sicuramente le mani che dipendono dallo sviluppo della psiche: *“quando l'uomo pensa, egli pensa ed agisce con le mani, lo sviluppo dell'abilità della mano va perciò di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza”* (La mente del bambino).

È dunque evidente che quando manca l'esattezza del movimento, non si tratta di scarsa eleganza, ma di mancati apprendimenti legati alla postura, alla prensione, all'utilizzo adeguato di strumenti quotidiani e a uno scarso sviluppo della motricità fine: elementi basilari per accedere a motricità più complesse che consentiranno di avvicinarsi al mondo della scrittura e della simbolizzazione in genere. Sovente, inoltre, tali aspetti accompagnano difficoltà riguardanti le capacità di osservare, di imitare, di rielaborare una consegna, di gestire un tempo d'attesa e l'autonomia nello svolgimento di un lavoro.

Detto questo, l'educazione e la riabilitazione di un movimento non possono essere intesi come puro esercizio a prescindere da chi



La Scatola Magica, immagini da 1 a 7.

si ha di fronte. È necessario costruire percorsi educativi e terapeutici sempre nuovi, rivolti alla globalità della persona e non solo al recupero della singola difficoltà.

LA SCATOLA MAGICA

Dalla necessità di tradurre nella pratica quanto sopra esposto, integrando i pensieri di Montessori e Aucouturier e dall'osservazione sistematica svolta nel mio lavoro, è nata la Scatola Magica, un materiale riabilitativo pensato per bambini dai 5 ai 7 anni, con difficoltà di movimento e di apprendimento.

La Scatola Magica contiene almeno cinque attività, individualizzate e personalizzate da svolgere a casa, in completa autonomia e in continuità con l'intervento psicomotorio. È un'alternativa alle schede riabilitative, spesso troppo scolastiche, poco motivanti e difficili da gestire nella relazione bambino-genitore.

Il materiale, contenuto nella scatola, ha le caratteristiche basilari individuate da Montessori, quali la semplicità, l'orientamento dello scopo e il controllo dell'errore. Non viene descritto con definizioni e regole, ma si mostra al bambino come utilizzarlo attraverso una sequenza di movimenti.

PERCHÉ LA SCATOLA È MAGICA?

Perché l'intera scatola viene avvolta da un po' di teatralità e perché solo il bambino - e non i genitori! - conosce il segreto per aprirla. Per sollevare il coperchio sono infatti necessari una serie di movimenti e parole che realizzati in una certa sequenza, fanno sì che si possa ufficialmente iniziare l'esercizio. A seconda dell'età, degli interessi e dei bisogni del bambino, è infatti possibile costruire sul coperchio, un breve percorso tattile più o meno articolato da integrare eventualmente con delle allacciature che servono da "formula magica".

Ad esempio, le foto 1 e 2 rappresentano la Scatola Magica realizzata per B, una bambina di 7 anni, con ritardo dello sviluppo psicomotorio e disabilità intellettiva di grado medio.

La traccia grafica di B, per quanto riguarda la scrittura e il disegno, è immatura con relativa difficoltà a mantenere il tratto grafico da sinistra a destra. Anche la presa a pinza e il movimento del polso della mano dominante non sono sufficientemente coordinati al punto che per B è stato impossibile superare un paio di prove legate alla destrezza manuale del test *MovementABC2*.

Da qui, un primo esercizio sul coperchio della scatola: far scorrere il polpastrello del dito indice della mano dominante sul panno, percorrendo la strada che la coccinella deve attraversare per raggiungere la foglia. Al movimento si aggiunge la verbalizzazione: “*porto una coccinella sulla foglia destra e una coccinella sulla foglia sinistra*”. Un breve gioco sulle direzioni utile anche per prendere tempo, per raccogliere la concentrazione e per prepararsi a sfilare il bottone dall’asola ed aprire finalmente la scatola. Gli esercizi si modificano con il consolidarsi delle competenze: le foto 3 e 4 rappresentano passaggi successivi, con relative complessità, che sono state proposti alla bambina in seguito alle sue conquiste.

Più complesso è l’interno della scatola, in quanto gli esercizi si modificano di settimana in settimana, per mantenere alta l’attenzione e la motivazione. Se si parte dal presupposto che è necessario lavorare sulla globalità della persona, è chiaro che un esercizio pre-costituito, magari proposto tramite scheda e ripetuto ad oltranza, non troverebbe riscontro tra gli interessi individuali di B.

Per semplicità d’esposizione, descrivo tre contenuti della scatola che hanno segnato i passaggi importanti insieme alle allacchiature sul coperchio (foto 5, 6, 7).

Innanzitutto l’interesse della bambina: a B piace molto usare le forbici se pur la sua motricità fine le impedisce di arrivare a soluzioni concrete. È stato dunque necessario scomporre l’attività, semplificarla in modo tale che tagliare diventasse fonte di soddisfazione e contemporaneamente un allenamento per le dita. È così che B., dopo essersi esercitata a tagliare piccoli cartoncini su linee verticali e poi oblique, ha tagliato forme diverse, dal rettangolo al cerchio, fino a comporre, con i suoi ritagli, semplici quadretti.

Un altro aspetto emerso dall’osservazione psicomotoria riguarda la difficoltà della bambina rispetto alla percezione visuo-spaziale, trasferire concetti topologici su un materiale, in modo da utilizzarlo in modo efficace, è per lei complicato. Essendo il concetto dentro-fuori ancora da consolidare è impossibile, ad esempio, far passare i lacci nei fori di una tavoletta. Di conseguenza, la scatola offre la possibilità di infilare perline, di ricamare carta, fino ad arrivare a copiare da un modello una semplice costruzione, consentendo a B. di sperimentare il concetto dentro-fuori in relazione agli oggetti. Difficoltà visuo-spaziali e di destrezza manuale incidono anche sulle abilità grafomotorie rispetto alle quali i suggerimenti montessoriani sono ancora di un’attualità evidente.

Garantire il passaggio dal fare al pensare anche di fronte ad un grafema è infatti possibile. Le lettere smerigliate o realizzate co-

munque su cartoncino in rilievo si possono toccare e manipolare prima di essere scritte. È possibile tracciare un grafema con un ampio movimento aiutato dal tatto e solo in un secondo momento procedere con carta e matita.

Ogni particolare del materiale, inoltre, è utile all’esercizio: scrivere su carta velina esercita la pressione e aprire l’astuccio allena ancora la motricità fine. Dalle lettere si passa poi a scrivere la parola e la frase: per B. è stato motivante allenarsi a scrivere indovinelli per la mamma, perché la scrittura aveva così uno scopo, legato alla relazione.

In questo caso specifico, l’intervento riabilitativo è durato circa sei mesi con cadenza settimanale e la Scatola Magica è risultata efficace. Malgrado le prove del test *MovementABC2*, somministrate per la destrezza manuale, ad inizio e fine percorso, evidenziano una significativa difficoltà di movimento, da contestualizzare con il deficit della bambina, ritengo rilevanti i dati inerenti l’osservazione qualitativa in merito alle modalità utilizzate per eseguire le prove. Se infatti permangono tempi eccessivamente dilatati per giungere alla conclusione delle consegne, emergono maggiore coordinazione e sicurezza nei movimenti, la capacità di rilevare autonomamente l’errore provvedendo all’autocorrezione e la capacità di selezionare schemi d’azione rimuovendo quelli non previsti dall’esercizio.

Concetti spaziali come *sopra/sotto, dentro/fuori, destra/sinistra* si stanno gradualmente consolidando: attualmente per B. È possibile tracciare percorsi grafici senza invertire la direzione della traccia e infilare un laccio nei buchi della tavoletta senza passare intorno al bordo.

Il tono muscolare nella motricità fine necessario per la realizzazione di attività con uno scopo, come ad esempio infilare, abbottonare o ritagliare, è adeguato. Il grafema se scritto dopo l’esercizio di ampi movimenti, stimolati anche dalla percezione tattile, risulta corretto e ben collocato nello spazio foglio.

La Scatola Magica sembra dunque un valido strumento, ma acquista il suo senso solo se inserita in un preciso percorso. È il momento conclusivo di un’intera seduta di psicomotricità, dove corpo e mente agiscono tramite spazio, tempo, materiali e relazione, in una dinamica di piacere.

È la possibilità per il bambino di continuare un’esperienza psicomotoria facendo da solo, nel riconoscimento della propria unicità... Pare, infatti, che a rendere davvero magica la scatola siano i contenuti che sono tanti quanti le individualità dei bambini che si incontrano! ■

BIBLIOGRAFIA

- B. Aucouturier, I. Darrault, J.L. Empinet, *La pratica psicomotoria*, Armando Editore, 1995.
 Maria Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti Elefanti, 1999
 Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti Elefanti, 1999
 A.M. Wille, C. Ambrosini, *Manuale di terapia psicomotoria dell’età evolutiva*, Cuzzolin Editore, 2005.
 A. Venturelli, *Scrivere: l’abilità dimenticata. Una prospettiva pedagogica sulla disgrafia*, Mursia Editore, 2016.

Il pensiero computazionale: tecnica e pedagogia

ILIANA MORELLI – È fondatrice di Boboto che vuole promuovere attività orientate al mondo dell'educazione, dell'inclusività e dell'innovazione sociale. È ideatrice del progetto MONTESSORI 3D, nato per rendere la pedagogia montessoriana quanto più fruibile e inclusiva in tutti i contesti educativi. Nel 2014 si è specializzata nel coordinamento dei Servizi Educativi dell'Infanzia con focus montessoriano presso l'Università Roma Tre e ha completato un corso sulle Intelligenze Multiple organizzato dal Centro Studi Erickson.

I BAMBINI DI OGGI STANNO CRESCENDO IN UN mondo sempre più pervaso dalla tecnologia e anche l'istruzione ha iniziato a porre attenzione a questo cambiamento, come anche ricercatori e politici stanno ponendo maggiore attenzione alle materie STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica). Inoltre la velocità con la quale il progresso tecnologico avanza diventa sempre maggiore e gli adulti del prossimo futuro saranno tenuti ad avere una certa alfabetizzazione digitale per fronteggiare molti dei cambiamenti in atto ed usufruirne nel lavoro e nella vita quotidiana. In questi ultimi due anni, anche se lo si fa da più di dieci, si sta parlando molto di *coding* e pensiero computazionale e se, e come, questi vadano introdotti all'interno delle mura scolastiche.

Ma andiamo per gradi e partiamo dalla terminologia per cercare di capire di che cosa stiamo parlando. *Coding* è una parola inglese che indica l'attività di scrittura del codice sorgente, è quindi la stesura di un programma informatico; il codice sorgente si scrive come un vero e proprio testo, quindi bisogna conoscerne lessico e grammatica.

In Italia, ad oggi, il termine *coding* viene utilizzato per definire le attività di introduzione dei

bambini alla programmazione, attraverso sia attività *unplugged* (senza strumento tecnologico), sia di programmazione visuale a blocchi (es. *Scratch*, *Snap!*), nei quali è possibile, ma non necessario, scrivere il codice. Il termine programmazione però ha un significato molto più ampio poiché, oltre che scrivere un codice sorgente, significa anche analizzare, organizzare, pianificare, verificare. Perché allora viene continuamente utilizzata la parola *coding* al posto di programmazione? Forse perché non richiama immediatamente ad un contesto tecnologico, come invece potrebbe essere per il termine *coding*?

In questi ultimi quattro anni, nei quali mi sono confrontata con molti bambini, docenti e genitori, ho notato una grande difficoltà nell'utilizzo delle terminologie giuste, cosa che creava non poca confusione anche nello sviluppo delle attività. Mi chiedo se questo sia dovuto anche al fatto che chi avrebbe dovuto occuparsi delle scelte terminologiche non abbia tenuto conto di chi fossero i principali destinatari di queste attività da inserire all'interno del contesto scolastico: insegnanti, genitori, bambini, e non informatici.

Il sito *Programma il Futuro* riprende i suoi contenuti da uno dei siti di maggiore riferimento di questo argomento come *code.org*, di cui il MIUR pare essere l'unico Ministero partner, ponendo però un accento diverso sul termine *coding* e legandolo a quello di programmazione come se fossero sinonimi. Ma se ascoltiamo i molti video a disposizione proprio su *code.org* viene usato sempre il termine *programming* (il nostro equivalente di programmazione) e non *coding*.

Nell'edizione 2016 del Vocabolario Zingarelli sono state inserite 500 nuove parole, *coding* è una di queste e viene così tradotta: "[vc. ingl., propr. 'codifica'] – s. m. inv. – (inform.) programmazione, spec. come materia scolastica".

La definizione *materia scolastica* a dirla tutta, mi lascia perplessa: il *coding* non è una materia scolastica, semmai è un'attività della materia Informatica. Infatti l'obiettivo di *code.org* è quello di ampliare l'accesso all'informatica e di aumentare soprattutto la partecipazione delle donne e delle minoranze. Poiché inoltre le attività di introduzione alla programmazione previste per i bambini non prevedono la vera e propria scrittura di un codice, ma lo sviluppo di ben altre compe-

tenze, come quella del pensiero computazionale, sembrerebbe un po' riduttivo utilizzare il termine *coding*. Pertanto in questo articolo utilizzo il termine programmazione per identificare quelle pratiche che altrove vengono individuate sotto il termine *coding*.

Fatta questa precisazione, possiamo passare al pensiero computazionale, anch'esso nominato sempre quando si parla di *coding* e programmazione. Nel 2006 la scienziata Jeannette Wing, direttrice del Dipartimento di Informatica della Carnegie Mellon University, portò all'attenzione del mondo universitario e della comunità scientifica il concetto di *computational thinking* con un suo articolo. La Wing indica il pensiero computazionale come competenza indispensabile per tutti, non solo per gli informatici, poiché può essere usato non solo in ambito lavorativo o scientifico.

Ella dimostrò come, in tutta una serie di ambiti scientifici, l'informatica abbia portato innovazioni nel modo di pensare. C'è da dire però che non c'è, ad oggi, una definizione precisa e condivisa di pensiero computazionale. Certo possiamo dire che con la tesi della Wing molti si ritrovano, in quanto il pensiero computazionale vive indipendentemente dall'esistenza di un computer. La stessa Wing lo definisce così: «È lo sforzo che un individuo deve mettere in atto per fornire ad un altro individuo o macchina tutte e sole le istruzioni necessarie affinché questi eseguendole siano in grado di portare a termine il compito dato». Ma facciamo un esempio.

«Si ritiene comunemente che il "Discorso sul Metodo" di Descartes rappresenti l'atto di nascita della filosofia moderna. Al suo cuore vi è l'enunciazione di quattro regole che dovrebbero condurre ogni ragionamento. È interessante che, eccettuata la prima che ha un significato chiaramente gnoseologico, le altre praticamente coincidono con alcuni principi di quella che dagli anni '60 viene chiamata programmazione strutturata e che è considerata come uno dei punti di non ritorno della storia dell'informatica: dividere ogni problema in tante parti quante fosse possibile e richiesto per risolverlo più agevolmente, condurre ordinatamente i miei pensieri cominciando dalle cose più semplici e più facili a conoscersi, fare in tutti i casi enumerazioni tanto perfette e tanto complete da essere sicuro di non omettere nulla. [...] Possiamo dire che l'informatica si pone implicitamente, in una pre-



stigiosa tradizione di pensiero rigoroso. Ovviamente non è assicurato che la capacità di analizzare un problema informatico immediatamente si ripercuota in altri campi (questa permeabilità è uno dei classici problemi della pedagogia): ma il meno che si possa dire è che tutto ciò che incoraggia il pensiero ordinato è bene, così come è bene imparare a scomporre ogni problema nei suoi costituenti elementari.» (G. Salmeri, *Insegnare l'informatica a scuola? Come e perché*)

Anche Seymour Papert, matematico, informatico, pedagogista e padre del costruzionismo, declinazione del costruttivismo, fu il primo ad usare la locuzione di pensiero computazionale ed afferma, nel suo famoso libro *Mindstorms*, che la programmazione sviluppa l'intelligenza sequenziale e il pensiero procedurale, insegna come scomporre il problema in componenti più semplici e a trovare eventuali errori se il procedimento non funziona. Possiamo certamente dire, con queste premesse, che il pensiero computazionale viene utilizzato anche al di fuori di un contesto

prettamente informatico, ma rimanendo sempre all'interno di un contesto logico-matematico, ed effettivamente credo che si possa essere d'accordo su un suo potenziamento poiché può esserci davvero un utile alleato nei percorsi scolastici.

A questo punto però è necessario e fondamentale chiederci: Come? Con quali obiettivi? Ci sono degli strumenti privilegiati? È solo competenza tecnica o pedagogica, o entrambe? Forse quello che manca, ad oggi, è trovare il giusto punto d'incontro tra gli aspetti più pedagogici coinvolti in questo tipo di attività, e quelli prettamente tecnici con i quali devono confrontarsi gli insegnanti.

Credo anche che il punto da cui partire sempre sia l'educazione e non dovremmo mai dimenticare cosa essa significa e qual è il suo scopo.

Maria Montessori ha detto: «A che scopo dovrebbe servire l'educazione ai giorni nostri se non ad aiutare gli esseri umani ad una conoscenza dell'ambiente nel quale si devono adattare?». E allora guardiamoci attorno, qual è l'ambiente in cui l'educatore deve aiutare l'educando ad adattarsi,



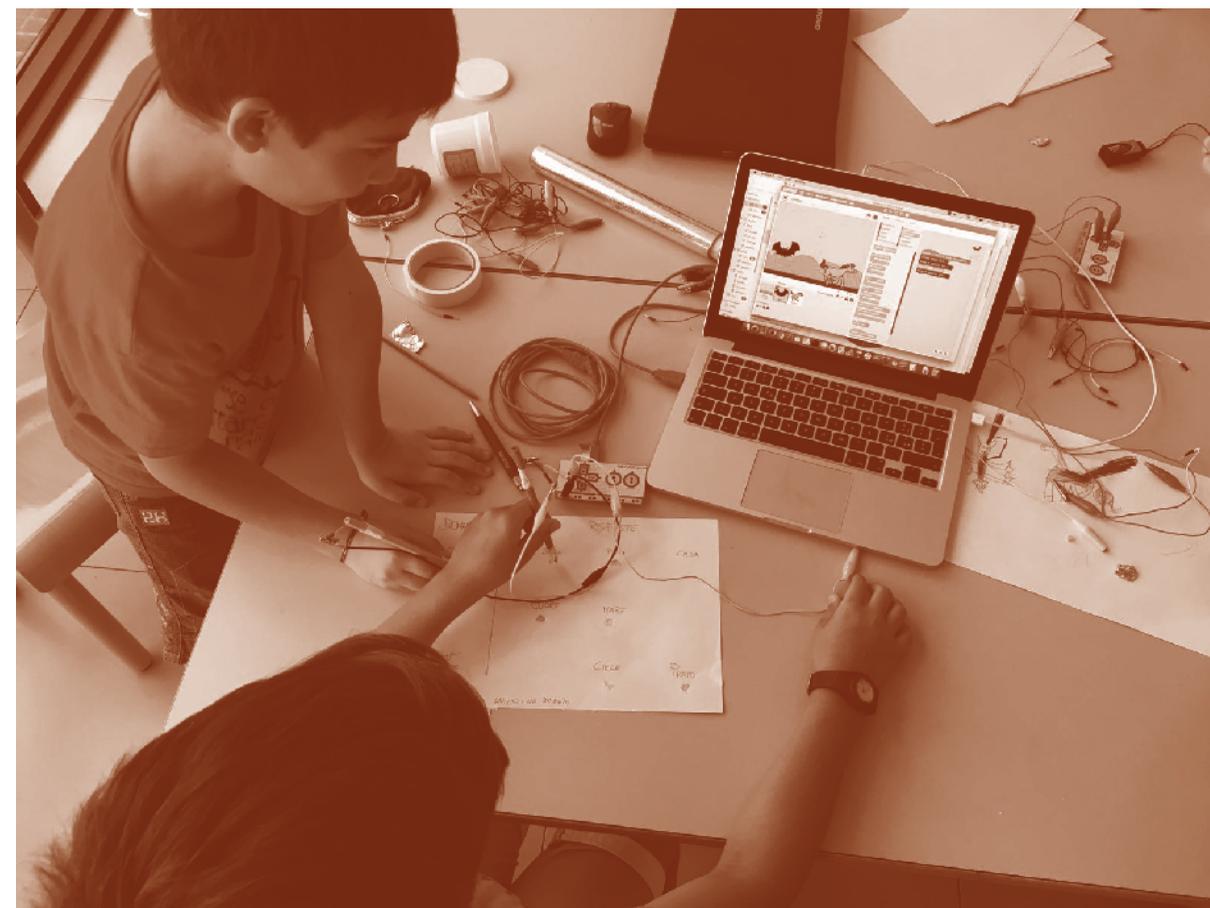
al di fuori delle mura scolastiche? È un ambiente fatto di persone, di relazioni, di natura, di oggetti, di competenze e saperi. Di questi oggetti e saperi che ci circondano fanno parte anche quelli tecnologici. Possiamo allora continuare a non disciplinare il loro uso e permettere semplicemente un uso passivo? Viviamo in un mondo in cui ogni giorno utilizziamo massivamente e passivamente la tecnologia e quindi mezzi informatici, e abbiamo sempre più accesso ad ogni tipo di informazione attraverso internet. Vediamo bambini che già in tenera età sono fruitori passivi di quelle che alcuni definiscono “diavolerie”. Nonostante questo, però, lo sviluppo di competenze legate alla tecnologia informatica continua ad avere poca rilevanza all’interno dell’istruzione scolastica, se non negli ultimi due anni con l’introduzione del Piano Nazionale Scuola Digitale (anche se nel documento viene utilizzata spesso l’espressione competenze digitali, che tutto dice tranne qualcosa di ben specifico).

Inoltre, ancora troppo spesso, si crede che la

programmazione e il pensiero computazionale siano strettamente legati all’utilizzo del computer o di uno strumento tecnologico, ma non è affatto così. Questo non significa che, per gli insegnanti della scuola primaria, non sia necessaria la benché minima preparazione tecnica, ma non significa neanche che per l’insegnamento della programmazione basilare sia necessaria una laurea in informatica.

«Edsger Dijkstra, il teorico della programmazione strutturata, impartiva i suoi corsi senza mai far toccare un computer, non toccandolo neppure lui, e sottolineando che la correttezza di un programma andava sempre dimostrata con carta e penna, come si fa con un teorema matematico.» (G. Salmeri)

Molti sostengono che l’introduzione alla programmazione sia fondamentale per dare ai bambini le basi per il “lavoro del domani”. Sicuramente questo può avere il suo peso, ma io non credo sia l’aspetto principale e prioritario. Non possiamo ipotizzare con certezza chi e quanti saranno i futuri informatici del domani, ma di certo po-



tremmo provare ad appassionarli ad una materia che ormai è costante nel lavoro e nella vita e che, in particolare all’università, viene spesso scartata. Ricordiamoci sempre che lo scopo della scuola dovrebbe essere quello di coltivare le intelligenze e i talenti di ognuno, fornendo a tutti le giuste competenze del “sapere” per affrontare il mondo.

La matematica viene insegnata indipendentemente dal fatto se tutti diventeranno dei grandi matematici, stessa cosa per la scrittura e le altre discipline. Tutti abbiamo iniziato imparando prima le lettere, poi abbiamo composto una parola, poi una frase, poi un testo: ma tutti abbiamo dovuto iniziare da qualcosa di semplice e dominabile.

Sarebbe a questo punto un controsenso non affrontare questa sfida e non comprendere che, anche se non strettamente indispensabile, dare modo ai bambini di comprendere l’informatica e i “suoi” modi di pensare, anche se a livello elementare (ed è proprio questo che ci interessa), potrebbe dar loro l’opportunità di essere dalla parte di chi programma per creare e non solo di

chi semplicemente clicca per usufruire. Non sarebbe, per esempio, un modo interessante di affrontare l’ora di tecnologia all’interno delle scuole primarie, magari sviluppando anche progetti di approfondimento su altre materie in un’ottica interdisciplinare?

Forse è bene che i bambini (e magari anche gli adulti) inizino a vedere nello strumento tecnologico non un prodotto magico che riesce a fare cose incredibili, progettato da chissà quale genio inarrivabile, ma un oggetto prodotto dall’intelligenza e dallo studio dell’uomo, come ogni altra cosa. Si è sempre data la possibilità ai bambini di scrivere raccontando storie, come fossero dei veri scrittori, perché non fare in modo che questa semplicità possa far parte anche delle materie scientifiche e tecnologiche?

Durante un’attività laboratoriale con bambini dai 6 ai 10 anni, ho messo a loro disposizione due kit *Legò WeDo*. Ho semplicemente spiegato da che cosa erano composti e le varie possibilità che avevano di costruzione.



Dopo un paio di giorni, due bambini, molto presi dalla voglia di sperimentare, unendo i due kit sono riusciti con la loro sola creatività a costruire un robot di loro invenzione, che faceva qualcosa che le istruzioni, in quel particolare caso, non prevedevano: girare a destra e sinistra.

Einstein ha detto: «Se avessi solamente un'ora per salvare il mondo, passerei 55 minuti a definire bene il problema e 5 a trovare la soluzione.» E che cos'è il definire bene un problema se non analizzare, organizzare, pianificare e verificare una situazione, per trovare una soluzione? Forse è bene che ci si appropri dell'informatica come qualcosa che appartiene al nostro sapere al pari di ogni altra conoscenza, che rientri nel posto che gli appartiene della logica e della matematica e non resti solo un prodotto da acquistare sugli scaffali dei negozi. I nostri bambini, ad oggi, sono semplici campioni commerciali per capire quale nuovo gioco o app progettare, sono semplici dita che cliccano su un pulsante piuttosto che su un altro. Ma per invertire questo meccanismo è necessario educarli.

«È difficile immaginare una maniera profonda di comprendere l'informatica se non studiare in qualche modo, a qualche livello, la programmazione, che permette di sperimentare come la comprensione della soluzione di un problema all'adatto livello di astrazione sia appunto un processo tipicamente umano.» (G. Salmeri)

Anche nelle scuole Montessori si fatica a realizzare il curriculum con la robotica e la programmazione informatica; ciò spesso è dovuto all'impressione che le tecnologie digitali siano estranee alla metodologia Montessori e fuori luogo al fianco dei materiali tradizionali. Ma la questione diventa sempre più dibattuta e alcune realtà si stanno muovendo per sviluppare un approccio efficace per l'integrazione della programmazione e dei suoi concetti fondamentali. L'American Montessori Society, per esempio, ha preso una posizione ferma a favore delle nuove tecnologie nelle scuole e ne incoraggia l'utilizzo al fine di promuovere l'alfabetizzazione digitale e le competenze del 21° secolo.

Si avverte ormai la necessità di ricercare un nuovo modello in cui la tecnologia supporti ed integri lo studio delle diverse discipline nel contesto del metodo Montessori, in modo cioè che la tecnologia entri come strumento per la scoperta e lo studio. I vari modelli di robotica (*Lego WeDo*, *Cubetto*, *Bee-bot*, ecc.) presentano caratteristiche che permettono l'interazione in prima persona del bambino e l'esperienza manuale. Inoltre sono stati progettati per essere auto-correttivi, sposando quindi l'importante concetto del controllo dell'errore nei materiali strutturati, dando al bambino la possibilità di fare e sperimentare da solo e stimolando diversi sensi, tra cui il tocco, il suono e la vista. Il mezzo tecnologico, utilizzato responsabilmente e con finalità chiare, proposto dall'insegnante, diverrebbe così uno strumento utile e come un altro.

Anche se i bambini almeno fino ai sei anni di età hanno necessità di sperimentare manualmente e sensorialmente ogni attività, ciò non esclude a priori l'uso della tecnologia. Basti pensare che la sequenzialità logica che troviamo nelle azioni fatte per l'uso corretto di un materiale strutturato è la stessa che ritroviamo nell'attività di programmazione informatica. Nella scuola primaria l'ora di tecnologia potrebbe avere momenti dedicati alla programmazione, alla ricerca corretta delle informazioni, all'approfondimento delle terminologie che aumentano velocemente, insegnando inoltre il modo corretto e ottimale per fare ricerca, in un'era in cui va per la maggiore il "copia e incolla", e soprattutto il modo in cui distinguere le notizie vere da quelle fasulle. Questo sarebbe un possibile inizio di contaminazione tra una materia e l'altra, come dovrebbe poi avvenire effettivamente nelle scuole Montessori.

La tecnologia ci offre un altro strumento e un altro modo per fare scoperta e, se lo si insegna da subito, verrà utilizzata a supporto delle difficoltà umane, per risolvere al meglio problemi altrimenti non affrontabili. Inoltre all'estero sono già presenti sperimentazioni sia nella scuola primaria Montessori che in quella media, la quale per esempio attraverso software di programmazione visuale ha esplorato la sostenibilità ambientale.

Per tutte queste motivazioni, ritengo che sia fondamentale e necessaria una "guida" all'utilizzo della tecnologia, all'interno delle scuole.

Nel libro *Formazione dell'uomo*, Maria Montessori scompone il linguaggio in tre componenti: la lingua parlata, la scrittura e la lettura. Descrive il linguaggio parlato come in fase di sviluppo, e si riferisce al linguaggio scritto come ad una *forma superiore di linguaggio*, quindi un'evoluzione.

E scrive: «La civiltà dei nostri giorni non può fare progressi tra le persone che possiedono solo la lingua parlata, e l'analfabetismo diverrebbe, di conseguenza, il più grande ostacolo al progresso».

Maria Montessori scrive queste parole quando le tecnologie digitali chiaramente non esistevano, ma le sue riflessioni sulla capacità di scrittura dovrebbero farci riflettere se, forse, la programmazione è la lingua necessaria per la cultura del nostro tempo e se, forse, l'analfabetismo nel campo dell'informatica potrebbe diventare, in futuro, un grande ostacolo al progresso dell'umanità. ■

Questo tipo di approccio presenta diverse analogie con l'approccio educativo montessoriano:

- sperimentare in prima persona;
- manualità con materiali che permettono il controllo dell'errore;
- l'apprendimento come scoperta;
- poter lavorare in autonomia senza l'aiuto dell'adulto;
- individualità dei percorsi d'apprendimento;
- sviluppo e potenziamento della creatività e dei processi logici;
- sviluppo della concentrazione, dell'attenzione e della precisione.

BIBLIOGRAFIA

- M. Montessori (1989), *La formazione dell'uomo*, Clío.
- S. Papert (1993), *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, Basic Books.
- G. Salmeri (ottobre 2016), *Insegnare l'informatica a scuola? Come e perché*, *Euclide-giornale di matematica per giovani*, n. 32.
- J. Wing (marzo 2006) «Computational Thinking», *Communications of the ACM*, vol. 49, n. 3, pp. 33-35.

Sono qui con te

Il libro che ogni donna dovrebbe leggere in gravidanza

GIULIA BINI – Pedagogista e mamma da appena 7 mesi.



QUESTO LIBRO MI HA ACCOMPAGNATA LUNGO tutta la mia gravidanza: è stato un dono che ho fatto a me stessa e al mio bambino, per trovarci pronti, insieme, ad affrontare quella vortice di emozioni e paure che è il parto.

E poi arriva il giorno, quel giorno che attendi da nove mesi: è nato, lo stringi forte fra le tue braccia, vuoi fargli sentire tutta te stessa, fargli sapere che ci sei, sei lì per lui e lo sarai per sempre. Ed è in quel momento che risuonano forti le pagine di questo libro, in particolare questo passo:

“Esiste una formula magica che consente al bambino di schiudersi alla vita. Una sorta di Apriti sesamo! che gli spalanca le porte del mondo. È racchiusa in queste semplici parole: sono qui con te. [...] Diteglielo mentre cresce nel vostro ventre, mentre sta soffrendo il travaglio del venire al mondo, mentre sedete vicino a lui la sera per accompagnarlo nel sonno. Diteglielo quando è spaventato, impaurito, ferito dalle vicissitudini della vita. Quando misura meno di un pollice o quando è più alto di voi. È il regalo più bello che possiate fare a vostro figlio, l'eredità più preziosa che possiate lasciargli: Sempre e comunque ti voglio bene, sempre e comunque sono qui con te.”

È questo che aspettavo di dirgli, la cosa più

bella ed importante che ognuno vorrebbe sentirsi dire sempre, dal primo istante di vita. Appena nato, il bambino ricerca quell'odore e quella voce, calma e rassicurante, che lo ha cullato per 9 mesi.

Sono qui con te è uno di quei libri che non dovrebbero mai mancare nello scaffale di una coppia che si appresta a diventare genitori.

Elena Balsamo è una mamma, una specialista in puericultura, ma prima di tutto è pediatra: è questo che mi ha colpito del libro, perché accanto al sapere scientifico, affianca tutta una serie di credenze ancestrali ed istintive, caratterizzanti il nostro essere mammiferi.

L'approccio che l'autrice usa è quello dell'etnopediatria, che confronta le modalità di accudimento dei bambini nelle varie culture della Terra, per aiutare i genitori a riflettere su ciò che sono i reali bisogni dei bambini come esseri umani prima che come membri di una cultura di appartenenza.

La prima parte del libro, è un vero e proprio viaggio alla scoperta del neonato e dei suoi bisogni, facendo riscoprire al lettore, la parte più istintuale del nostro essere.

La seconda parte, esplora l'arte del maternage nelle diverse culture, facendo emergere come, la civiltà occidentale, si sia allontanata sempre più dalla cultura del contatto, necessaria e vitale per la mamma ed il suo cucciolo. Il lettore rivive, così, la propria esperienza intrauterina e di parto, unica e diversa per ognuno di noi. Forse, a mio parere, questa è la parte un po' più "lenta" del testo, in cui si susseguono numerosi brevi racconti di esperienze genitoriali.

La terza ed ultima parte, invece, raggruppa una serie di argomenti centrali ed interessanti per i neo-genitori, con la voce di esperti del settore (pediatri, consulenti, ostetriche).

È un libro poetico che offre una visione del maternage libera da condizionamenti, orientata all'essere umano in quanto tale, nella sua complessità. La presentazione, poi, di Grazia Honegger Fresco è indubbiamente una garanzia:

“Questo libro, così gradevole e rassicurante, conduce le madri – a partire dal feto nella sua culla privilegiata mai immobile – alla scoperta del pianeta bambino nella sua realtà sempre nuova e unica, lui che fin dalla nascita ha sensibilità e capacità di comunicazione che dovrebbero guidarci al rispetto che gli è dovuto. Pagine illuminanti sulla nascita, sul latte, sul sonno, sui sensi, sul bisogno di contatto e, indirettamente, sullo spazio affettivo che una madre e un padre dovrebbero creare nella loro mente per accogliere veramente il proprio bambino, come sollecitava Maria Montessori, più volte citata dall'autrice.”

Fra le pagine del libro troviamo molto spesso riferimenti a Maria Montessori e sue citazioni, come, ad esempio, nel capitolo che tratta del neonato: *“Il pianto esprime un malessere reale che turba il suo animo. Per costruire la sua vita interiore il bambino ha bisogno di pace e tranquillità. Noi invece lo disturbiamo continuamente con il nostro intervento brutale. In più si abbatte su di lui una valanga di impressioni che si susseguono con rapidità tale da non lasciargli il tempo di assimilarle. Allora il bambino piange come quando un pasto eccessivo gli*

provoca difficoltà a digerire. Se lasciamo che il bambino asciughi da solo le sue lacrime trascuriamo i suoi veri bisogni. La ragione essenziale del suo pianto ci sfugge perché troppo sottile e tuttavia è in essa che si trova la spiegazione di tutto.”

Della Montessori si parla soprattutto alla fine del libro, nel capitolo *Una scuola a Misura di Bambino*, scritto da Paola Collina, insegnante e formatrice montessoriana, che racconta dell'esperienza di lavoro guidata da un'insegnante della Casa dei Bambini presso la Scuola Internazionale Montessori Nerina Noè di Roma: viene descritta una scuola dove i bambini sono liberi di esplorare l'ambiente ed i materiali messi a loro disposizione; dove si sviluppano i rapporti interpersonali, in un clima sereno ed armonioso; dove i bisogni dei bambini sono messi in primo piano; dove l'adulto svolge, pacatamente, il suo ruolo di regia osservativa.

Sono qui con te mi ha davvero emozionata, sia come neo-mamma, sia come pedagogista attenta ad una educazione ad “alto contatto” e ai bisogni di crescita del bambino.

Ho trascorso i miei 9 mesi di gravidanza sfogliando le pagine di questo libro, immaginando il giorno in cui avrei dato alla luce il mio bambino: avrei desiderato il parto che Elena Balsamo descrive, più volte, nel libro; un parto dolce, sereno, calmo, rispettoso dei tempi miei e del bambino. Il parto in casa avrebbe risposto a questo mio desiderio ma, purtroppo, problemi di salute mi hanno obbligata a scegliere di partorire in ospedale.

Ho lottato con tutta me stessa per pretendere un parto non medicalizzato e, per fortuna, ci sono riuscita. Ma le ore e i giorni immediatamente successivi alla nascita, si sono rivelati difficili da digerire: luci forti, suoni, persone, braccia (troppe braccia), nessuno che avesse veramente a cuore le emozioni di un neonato.

“Eccolo qui, il bambino è arrivato. Come un marziano da un pianeta lontano è atterrato nel nostro mondo, su questa terra. Tutto è nuovo per lui, tutto è diverso. Si parla una lingua sconosciuta, difficile da capire. Per vivere qui, in questo paese straniero, bisogna imparare tante cose e bisogna farlo in fretta: respirare prima di tutto. La novità quasi stordisce, sembra far girare la testa. Datemi tempo, vorrebbe dire il neonato, ce la farà ma un po' per volta. Devo capire dove sono finito, se sono arrivato nel posto giusto. Chi è venuto ad accogliermi? C'è qualcuno che mi aspettava? Sono a casa? Ho vissuto per nove mesi ascoltando il rumore del mare, immerso dolcemente nelle acque materne, avvolto in un morbido abbraccio e ora dove sono? Fa freddo, ho fame, ma soprattutto non ho più confini intorno a me. E la mamma, dov'è?”

È quindi un libro dedicato ai genitori, in particolare alle madri in dolce attesa, per arrivare più forti e consapevoli nell'accogliere il bambino, ma anche agli operatori, medici, ostetriche, educatori, per conoscere meglio il neonato, questo sconosciuto, ed entrare in punta di piedi nella relazione madre-bambino. ■

La noia è un regalo

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.*

LA CONCENTRAZIONE FA PARTE DELLA VITA, NON è la conseguenza di un metodo di educazione.» (London lectures 1946, p. 225)

Se, come afferma Maria Montessori, la concentrazione è inerente alla vita e da essa “dipende tutto l'avvenire” del bambino (*L'autoeducazione*, p. 145), non possiamo che mostrarci preoccupati degli effetti provocati dalle numerose “armi di distrazione di massa”, come le chiama Regni.

Andrew Sullivan, blogger statunitense diventato noto tra l'altro per il numero elevato di post pubblicati quotidianamente, racconta il cammino intrapreso per uscire da quella che ha chiamato la sua *Malattia della distrazione*. Una malattia diffusa: uno studio svolto nel 2015 negli Stati Uniti rivela che i giovani adulti passano circa cinque ore al giorno con lo smartphone, scandite in circa 85 volte (è utile forse sottolineare che non sono tutte chiamate di lavoro). Sullivan racconta la sua riscoperta della vita reale rubatagli dal mondo digitale, quando ogni momento trascorso in un'interazione virtuale non è dedicato ad un incontro umano. Dice di avere capito la necessità del silenzio e ritrovato il piacere di sentire la carta di un libro tenuto in mano come quello di parlare

con una persona guardandola in faccia, senza uno schermo che faccia da intermediario. E, cosa interessante, sottolinea l'aspetto positivo e creativo della noia che per lui è stato un regalo.

Si potrà sempre dire che ognuno è libero di fare ciò che vuole della propria vita, è ovvio. Il problema però sorge quando sono i bambini ad essere rapiti dagli schermi e quando la loro vita, non solo scolastica, ne risente. Molti insegnanti in Francia sono stupefatti di chiedersi come svegliare gli allievi addormentati in classe perché hanno programmato la sveglia durante la notte per essere presenti sui social, o come motivarli perché non capiscono più l'importanza dello studio e della memoria dato che «è tutto dentro il cloud». Questi sono solo alcuni dei fatti riportati da un libro uscito in Francia *Le désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école sans écrans [Il disastro della scuola numerica. Arringa per una scuola senza schermi]*, libro con tesi controcorrente e per questo boicottato della stampa e dai politici che si gettano tra le braccia del digitale sperando così di risolvere miracolosamente i problemi della scuola, mentre l'onnipresenza dello schermo rende più difficile la concentrazione durevole dei giovani.

Problemi non nuovi, come constatava già Hélène Lubienska nel 1952:

“Innumerevoli sono gli insegnanti che si lamentano della disattenzione dei loro allievi. Per questo fanno di tutto per rendere la lezione interessante: tono di voce animato, grafici alla lavagna, schede, filmini. Tutto è messo in moto ma senza successo, i bambini sono sempre più dissipati. È perché siamo sulla strada sbagliata: si vorrebbe forzare dal di fuori un’attenzione produttiva e si soffoca alla radice l’attenzione che scaturisce dal di dentro, l’attenzione contemplativa propria all’infanzia. Dimentichiamo troppo spesso che il bambino è un contemplativo.” (Entraînement à l’attention, p. 13-14)

Dire che il bambino è un contemplativo contrasta con la convinzione da sempre molto diffusa, condivisa un tempo anche dalla Montessori, che i bambini hanno un’attenzione cercante, termine usato per descrivere l’attenzione fuggitiva che caratterizza i piccoli di tre o quattro anni. Tre o quattro anni appunto, perché ci si aspetta che crescendo imparino a concentrarsi.

Per la Montessori le cose cambiarono quando assistette al fenomeno della Polarizzazione dell’attenzione, preludio alla sua scoperta del bambino nuovo, tanto che ne parla come *“del fatto fondamentale che mi condusse a determinare questo metodo.”* (L’autoeducazione, p.61)

Molti parlarono di miracolo davanti a questi bambini impegnati, concentrati a lungo sul loro lavoro. La reazione di meraviglia non era dovuta solo al fatto che i piccoli ripetevano anche decine di volte lo stesso esercizio (sotto gli occhi della Montessori, una bambina di tre anni fece per 42 volte lo stesso esercizio con i cilindri da infilare e sfilare nel sostegno di legno, mentre per tentare di distrarla la Montessori chiese agli altri di cantare, la spostarono su un altro tavolo, ma lei rimase concentrata). La meraviglia era dovuta anche al fatto che quando un bambino aveva concluso il suo lavoro iniziava *“a trasformarsi completamente, a farsi più calmo, quasi più intelligente e più espansivo: mostrava qualità interiori straordinarie, che ricordavano i fenomeni di coscienza più alti.”* (L’autoeducazione, p. 62)

Osservando la ripetizione di questo fenomeno, resa possibile da alcune condizioni come la libera scelta del lavoro in un ambiente preparato e sereno, dove l’adulto non è invadente e non osta-

cola lo sviluppo spontaneo del bambino perché sa che non è lui che trattiene la sua attenzione, la Montessori capisce che non si tratta affatto di un miracolo, ma di una proprietà peculiare della mente del bambino, necessaria al suo sviluppo armonioso.

Questa forza intima di cui parla rivela che l’attenzione è un dato universale, un’inclinazione spontanea di ogni bambino. Invece troppo spesso si sente un fatalismo diffuso tra gli adulti a proposito dei bambini distratti, come per dire che non c’è niente da fare, che è capitato così. Ma l’attenzione non è un regalo fatto a pochi eletti né una cosa astratta, bensì è un fenomeno attivo la cui crescita va sostenuta in quanto influenza lo sviluppo del cervello: *«L’attenzione collega gli eventi che hanno luogo simultaneamente nella mente, tra persone e tra tecnologie. E come sostiene una nota legge scoperta dalle ricerche sul cervello, i neuroni che si attivano insieme, si collegano tra loro. [...] La chiave per il consolidamento dei ricordi è l’attenzione: più questa è acuta, più acuta è la memoria. Se non siamo in grado di prestare attenzione all’informazione nella nostra memoria di lavoro, essa rimane lì soltanto fino a quando i neuroni che la veicolano restano attivati, nel miglior dei casi qualche secondo.»* (Regni, p. 19-20)

La profondità dell’attenzione è quindi un altro fattore di peso. È vero, si può sempre dire che ci si concentra anche sul tablet o davanti alla televisione... ma quando hanno la scelta, i bambini preferiscono oggetti reali, come mostrano i risultati dell’esperienza d’introduzione del tablet all’asilo nido montessoriano del MAE. Il tablet a disposizione sui scaffali della sezione era *«preso una volta al giorno e non ogni giorno»*. La cosa davvero interessante è che una volta scelto, l’attività non durava mai più di due minuti (15 secondi per la pianola e due minuti per la app d’inglese), mentre con le attività su oggetti reali i bambini sono impegnati fino a trenta minuti, incluso il riordino.

È la prova che essi hanno bisogno di manipolare oggetti concreti che li rendono attivi, e non di essere bombardati da miriadi di stimoli pervasivi, luminosi o sonori che siano. La caratteristica del materiale montessoriano spiega forse questa loro scelta: a più riprese la Montessori insiste sulla necessità di un oggetto che *«corrispondesse ad un impulso interiore, impulso che si rivolge solo verso le*

cose che sono necessarie al suo sviluppo.» (L’autoeducazione, p. 137)

Ciò sottolinea la responsabilità dell’adulto nel far emergere l’attenzione, ma non nel modo consueto. Qui, il suo compito è scegliere oggetti semplici e chiari che riescano ad accendere l’attenzione del bambino, consentendogli di fare esercizi brevi da *«poter ripetere senza scopo da raggiungere esternamente, senza la preoccupazione di riuscire in una esecuzione determinata. È come uno stimolo che richiama un istinto.»* (Lettera a G. Sorge, p. 16)

Inoltre, uno studio del Public Health England del 2013 ha mostrato il legame stretto tra la durata dell’attività fisica dei bambini e la capacità più alta di concentrarsi a scuola, abbinata anche a un livello minore di ansia.

Se la Montessori paragona l’attenzione del bambino alla punta del compasso, è perché capisce la sfida cruciale che essa rappresenta per la sua costruzione che non può iniziare se la punta non è fissata bene, ma anche perché è in gioco la sua libertà: *«Senza questa concentrazione gli oggetti possiedono il bambino, egli cioè sente il richiamo di tutti gli stimoli e passa da una cosa all’altra: ma quando avrà fissato la sua attenzione, egli diventerà il padrone del suo ambiente e lo controllerà.»* (La mente del bambino, p. 215)

«TOGLIERE UNA MASCHERA»

È questa l’immagine che sceglie Montessori (London Lectures, p. 226) per illustrare i cambiamenti prodotti dalla concentrazione penetrante: *«tutto quanto di disordinato e fluttuante esisteva nella coscienza del bambino, sembrava andasse organizzandosi in una creazione interiore, i cui caratteri sorprendenti si riproducevano in ogni individuo.»* (L’autoeducazione, p. 62). Per conoscere quali siano gli oggetti necessari al suo sviluppo è necessario che l’adulto osservi bene il bambino perché *«la chiave di tutta la pedagogia»* è nel *«sapere riconoscere gli istanti preziosi della concentrazione.»* (Il bambino in famiglia, p. 65)

Serve un vero allenamento. Nel primo corso internazionale del 1913, Maria Montessori consiglia alle future maestre di appuntarsi quando un bambino si è fissato su un lavoro determinato e lo ripete diverse volte. Non si tratta di una cosa scontata, anzi risulta a volte difficile, ma una volta che il bambino è riuscito a concentrarsi a lungo,

il resto seguirà. Per aiutare questo riconoscimento, basandosi sulla sua osservazione scientifica del lavoro dei bambini, stabilisce tre periodi nella concentrazione: *«il periodo preparatorio, il periodo del lavoro grande, che sta in rapporto con un oggetto del mondo esteriore, e un terzo periodo che si svolge solo nell’intimo e che procura al bambino gioia e chiarezza.»* (Il bambino in famiglia, p.76)

Hélène Lubienska, pur essendo discepola di Maria Montessori, differisce nella spiegazione del fenomeno dell’attenzione del bambino. Se Maria Montessori riconosce che non è con la forza della volontà che il bambino arriva alla concentrazione, ma che si tratta di un *«fenomeno che illumina, con un nuovo particolare psichico, il procedere della natura nel suo lavoro di costruzione»* (La mente del bambino, p. 215), collega tuttavia l’apparizione del fenomeno della polarizzazione dell’attenzione alla libertà che regna nelle sue classi. Lubienska invece è convinta che il bambino è per essenza un contemplativo. Questa disposizione alla contemplazione si manifesta soprattutto tra i due e gli otto anni e tende poi a scomparire per lasciare spazio al pensiero discorsivo. Considera quindi che tutti, soprattutto i più piccoli, hanno una potenza d’attenzione rilevante e la capacità di cogliere l’essenziale nel silenzio di un’attività intensa. Qualifica l’attenzione del bambino come *«gratuita e contemplativa»*, notando che si sviluppa in modo ottimale se lasciata libera. L’attenzione consente inoltre al bambino di cogliere l’intenzione del suo interlocutore, il senso profondo di un testo o l’idea chiave di un’opera complessa: è come cogliere l’essenziale, in modo diretto, semplice e silenzioso. *«La loro contemplazione somiglia all’ispirazione poetica; e siccome anch’essa si attua il più delle volte davanti a oggetti che rappresentano dimensioni e numeri, io la chiamo pitagorica.»* (Il silenzio all’ombra della parola, p. 83)

L’attenzione dell’adulto è invece *«produttiva e finalista»*, fatta di *«parole interiori e di cammino per tappe»*: è solo con grandi sforzi che l’adulto potrebbe ritrovare l’attenzione del bambino. Inoltre l’attenzione produttiva è spesso egocentrica e molto verbosa.

Per Lubienska la pedagogia deve mirare a rendere il bambino consapevole e quindi responsabile, grazie all’accrescimento dell’attenzione contemplativa, che necessita una disciplina e uno

sgombero della mente per imparare a discernere l'essenziale dell'accessorio, il tutto nella calma.

Il compito dell'insegnante è mettere il bambino in relazione diretta con il fatto scientifico, che si tratti di matematica, storia o arte.

«NON INTERRUPTERE MAI UN BAMBINO CONCENTRATO»

«*Non interrompere mai un bambino concentrato*» è una delle poche leggi stabilite da Maria Montessori per le sue maestre, legge universalmente valida. In effetti, ogni volta che il cervello «*sospende un processo che coinvolge l'attenzione per avviarne un altro*» consuma molta energia, producendo dispersione del pensiero, ansia e debolezza della memoria (Regni, p. 20).

Purtroppo l'ambiente attuale non favorisce la calma e la canalizzazione dei stimoli né quindi la concentrazione del bambino. Un elemento molto importante per incrementare la durata della concentrazione è il controllo inibitorio. In effetti, se si considera «*il cervello come un cavallo focoso che l'inibizione dirige come il cavaliere con le redini*» (Houdé, p. 87), o la mente umana come una giungla dove si ritrovano a dover convivere diverse specie in contrasto tra di loro, diventa necessario un meccanismo che blocchi gli elementi perturbatori, le interferenze con l'argomento trattato, per consentire l'elaborazione delle conoscenze.

Numerosi studi hanno dimostrato che la capacità di controllare le sue azioni e la propria attenzione è la cosa più importante per il successo scolastico dei bambini (Diamond, p. 88). Il controllo inibitorio è una delle funzioni esecutive del cervello che conosce un picco di crescita tra i tre e i cinque anni, ma che può essere sviluppato fino ai venti anni circa: «*Svilupparsi è sapere inibire una struttura o una nozione concorrente*» (Houdé, p. 85), il che consente tra l'altro di prevenire la distrazione. È quindi una competenza il cui sviluppo va sostenuto. È bene anche avere presente che lo stato di maturazione del cervello dei bambini piccoli rende difficile per loro l'inibizione prima dei quattro anni, anche se sono in grado di memorizzare molte nuove informazioni.

Un bambino può benissimo sapere che cosa ci si aspetta da lui e come lo deve fare, senza tuttavia essere in grado di farlo. Durante una ricerca in Canada è stato chiesto a bambini di tre anni

di sistemare in differenti scatole dei camioncini o delle stelle. Prima li dovevano sistemare a seconda del colore, una volta finito si chiedeva di ricominciare facendo il contrario, quindi sistemandoli secondo la forma. Risultava molto difficile per i bambini cambiare il loro modo di fare, pure con l'aiuto del ricercatore che faceva verbalizzare al bambino ciò che gli era stato chiesto: anche se aveva appena detto «devo essere attento alla forma» lo metteva nella scatola secondo il colore. Sembrava che il bambino fosse arenato in una routine anche quando era molto attento a ciò che gli veniva richiesto.

Tuttavia è importante consentire ai bambini di allenare questa potenzialità tramite le attività di Vita pratica, ma anche semplicemente chiedendogli di aspettare prima di parlare, di ascoltare una storia raccontata da un altro bambino senza intervenire (il disegno di un orecchio tenuto in mano lo può aiutare a ricordargli che deve ascoltare: nella ricerca del Canada dopo pochi mesi non avevano più bisogno di questo aiuto), o semplicemente rispettando le regole del gioco. Non si è crudeli se si chiede ad un bambino di quattro anni di aspettare, anzi gli si rende servizio perché gli viene data la possibilità di allenare il suo controllo inibitorio.

«PER POTER SFRUTTARE LE SUE ENERGIE BISOGNA RACCOGLIERLE»

Questo necessario raccoglimento (*Il bambino in famiglia*, p.74) implica anche una cesura, un momento di calma per ritrovare sé stessi. Cosa forse ancora più utile oggi che ieri, con i milioni di stimoli inconsci che ci circondano. Durante le mie prime osservazioni in una Casa dei Bambini, mi innervosiva vedere certi bambini passeggiare per la classe senza fare niente. Almeno è ciò che mi sembrava: forse alcuni osservavano il lavoro altrui, ma certi camminavano con la testa tra le nuvole. Secondo me, perdevano tempo, anche se ero teoricamente convinta del potere della loro mente assorbente. Ma se i bambini sono lasciati liberi di non fare niente, dato che Montessori non lasciava niente al caso, ci sarà pure una ragione?

Il *default mode* del cervello è la risposta di alcuni ricercatori alla domanda «*che cosa fa il nostro cervello quando non fa niente?*». Hanno visto che alcune zone distanti del cervello si attivano insie-

me, creando una rete, solo quando non si fa niente, cioè quando la nostra attività cognitiva non è fissata su un obiettivo preciso. L'attivazione di questa rete sembra legata a diverse cose: all'introspezione, alla capacità di simulazioni mentali basate su ricordi autobiografici, a proiezioni con lo scopo di pianificare il futuro valutando ipotesi riferite ad una situazione che si potrebbe produrre, ma anche immaginando situazioni alternative. Cosa ancora più interessante, il default mode sembra collegato alla possibilità di capire meglio gli stati d'animo altrui. Insomma, il cervello cerca sempre di ristabilire un equilibrio tra il mondo esteriore e quello interiore, allo scopo di evitare brutte sorprese, simulando attività plausibili. Come è più veloce e richiede meno energia lasciare un computer in modalità di attesa che doverlo riaccendere ogni volta che ci serve, così per il cervello «*è un modo per mantenere operativi processi che possono tornare utili*» (M. Gozlan)

Per favorire il raccoglimento del bambino e incoraggiarlo a fermarsi quando ne sente il bisogno, può essere utile preparare con cura una poltroncina comoda, dove si possa fermare senza fare niente, per lasciar vagare la sua mente e favorire così l'attivazione del suo default mode. «*Il bambino di oggi è squartato dal rumore: i suoi nervi, il suo cervello, la sua sensibilità sono in preda ad innumerevoli eccitazioni. Vive nella dissipazione*»: questa diagnosi di Lubienska data del 1952...

Non so che cosa scriverebbe oggi, lei che amava tanto il silenzio al punto da averne fatto un momento centrale nelle sue classi con l'esercizio del filo e affermava che esso aveva il potere di cambiare il bambino: «*così quando trova un ambiente calmo, gli sembra di avere trovato la sua patria, fiorisce, si equilibra, e come per incanto tutti i suoi difetti spariscono*» (*L'entraînement à l'attention*, p. 76)

Il medico prescrisse ad Andrew Sullivan di seguire una cura di *disintossicazione* di telefono e computer, in un silenzio totale, per dieci giorni. Nonostante la difficoltà iniziale, egli riconosce che fu un'esperienza che gli ha consentito di ritrovarsi e di gustare piaceri semplici, come una passeggiata nella natura, che prima disprezzava.

La noia emersa con la cancellazione dell'iperstimolazione continua dai social o internet, si è rivelata per lui carica di potenzialità creative.

Per evitare che da adulti si debba ricorrere a

mezzi così drastici, urge sostenere lo sviluppo della concentrazione nei bambini, per ridurre il rischio di rendergli prigionieri degli «oggetti» e rinforzando invece in loro la libertà di usare e di smettere.

Si tratta di dare loro la possibilità di vivere in un ambiente sereno, non troppo stimolante, con la possibilità di fare esperienze attive con oggetti reali e semplici. Troppo spesso l'adulto, che teme il silenzio, ragiona in riferimento a sé stessa e non lascia al bambino il tempo di seguire il proprio ragionamento e di annoiarsi: «*Gli imponiamo il nostro pensiero analitico d'adulto, un pensiero serpeggiante che va da sillogismo in sillogismo e che poggia sulle parole. Mentre si dovrebbe lasciare il bambino contemplare a suo modo e agire in silenzio [...] ricordandoci che abbiamo molto da imparare dai bambini*» (*Entraînement à l'attention*, p. 15) ■

BIBLIOGRAFIA

- A. Diamond, *Apprendre à apprendre, Les dossiers de la Recherche*, n. 34, 2009.
- O. Houdé, *10 leçons de psychologie et de pédagogie*, 2006, Paris : P.U.F.
- H. Lubienska, *Entraînement à l'attention, Spes, Paris* 1952.
- H. Lubienska, *Il silenzio all'ombra della parola, Edizioni Paoline, Catania* 1958.
- M. Montessori, *Il bambino in famiglia, Garzanti, Milano*.
- M. Montessori, *The 1946 London Lectures, Montessori-Pierson*, 2012.
- M. Montessori, *Lettera a G. Sorge: L'asettezza, base dell'educazione, Il Quaderno Montessori*, n. 92, inverno 2006-2007, p. 11-16.
- R. Regni, *Polarizzazione dell'attenzione e armi di distrazione di massa. Montessori: una pedagogia dell'attenzione e della concentrazione, Il Quaderno Montessori*, n.123, autunno 2014, p.16-28.

SITOGRAFIA

- A. Sullivan, *I Used to be a human being*, 18/09/16: goo.gl/xPeIrN
- La prima volta del tablet all'asilo montessoriano, *Il Secolo XIX*, 14/02/2014: goo.gl/IDFLeZ
- M. Gozlan, *Que fait le cerveau quand il ne fait rien, Le Monde*, 21/03/2013: goo.gl/jByI3S

La palla da prensione

CHIARA CONGEDO – *Diplomata al Liceo Pedagogico, formata come educatrice di prima infanzia (0-3) presso Fondazione Montessori Italia, educatrice in un nido famiglia, co-titolare di un nido privato di prossima apertura.*



LA PALLA DA PRENSIONE, NELLA SUA COMPOSIZIONE classica, è un'attività di ispirazione montessoriana studiata appositamente per stimolare una prima fase di osservazione e manipolazione nei bambini dal quarto mese di età.

Questa palla, formata da cuscinetti morbidi riempiti all'interno di ovatta anallergica, favorisce ed esorta il lavoro di coordinamento. Inizialmente utilizzabile appesa come un mobile, dà la possibilità al neonato di allenare la vista e pian piano, a seconda dell'altezza in cui è appesa, di esercitare, attraverso la prensione, il controllo delle mani e dei piedi. In questo modo si favorirà, oltre che lo sviluppo del coordinamento oculo-manuale, anche lo sviluppo dei muscoli che abilitano alla prensione (le mani e le braccia) e di quelli che favoriranno nel tempo la deambulazione (le gambe ed i piedi).

Attraverso 10 tappe ecco il procedimento di costruzione e assemblaggio della palla da prensione classica che avrà un diametro di 12 cm:

1. Taglio di 6 dischi di stoffa a tinta unita e di dischi di stoffa a motivo geometrico;
- 2/3. Taglio di tutti i dischi in quattro parti;
4. Taglio ad elissoide del tessuto a motivo geometrico. Si otterranno 24 quarti di tessuto a tinta unita e 12 elissoidi.
5. Cucitura di due quarti di stoffa a tinta unita e di un elissoide (fare attenzione a lasciare la punta aperta per poter poi riempire). Si otterranno dei cuscinetti piramidali.
6. Riempimento dei cuscinetti con ovatta e successiva cucitura della punta rimasta aperta. Si otterranno 12 cuscinetti.
- 7/8. Cucitura di tre cuscinetti tra loro nell'angolo superiore ed inferiore. Si otterranno 4 piramidi finali.
9. Cucitura tra loro di tutte le estremità.
10. Inserimento e cucitura di una fascetta che permetterà di appendere la palla e risultato finale.

Possibili varianti, da utilizzare come step successivo, prevedono la modifica del contenuto di alcuni cuscinetti con materiali di composizione diversa dall'ovatta (ad esempio piccole sferette di polistirolo), oppure l'inserimento di fascette di raso (da applicare durante la cucitura dei cuscinetti) o ancora l'aggiunta di due campanellini alle estremità della palla. Si potrebbe altresì ingrandire la palla di qualche centimetro (15 cm di diametro).

La variazione potrebbe essere proposta intorno al sesto mese di età ed essendo minima non interferirebbe con l'obiettivo principale che con questa attività ci si è prefissati e inoltre accenderebbe di nuovo la curiosità del bambino nei confronti della stessa e gli permetterebbe di scoprire ed acquisire nuove sensazioni tattili e/o sonore. ■



L'arte di aiutare

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.

PER POTER AIUTARE EFFICACEMENTE QUALCUNO BISOGNA SAPERE ciò di cui egli ha realmente bisogno. Se una persona è disidratata ha bisogno di acqua, non di qualcuno che gli parli per consolarla. Se un uomo ha la macchina in panne nella tempesta di neve e gli si offre una bicicletta, non gli si renderà servizio; non sarà questo probabilmente l'aiuto di cui aveva veramente bisogno. Se un'insegnante è esausta per il carico di lavoro da svolgere, per la classe numerosa e l'assenza della sua collega assistente e le si offre un cuscino per riposare meglio quando rientra a casa la sera... beh, questa non sarà la soluzione del suo problema.

Perché si possa aiutare davvero l'altro è indispensabile conoscere i suoi veri bisogni: è quindi fondamentale conoscerlo, sapere chi si ha davanti.

Colui che aiuta ha la responsabilità di informarsi, osservare l'altro per poter capire come aiutare, cosa offrire e quando intervenire.

Aiutare non è compito facile, per questo Maria Montessori la definisce un'arte!

In educazione si parte dal presupposto che l'adulto sia il *soccorritore* e il bambino *l'essere bisognoso da aiutare*. La premessa è assolutamente vera nei primi mesi di vita, fase in cui un neonato è completamente dipendente dall'intervento di qualcuno, ma con il passare degli anni questo paradigma si potrebbe mettere in discussione. Per un bambino l'aiuto esterno è vitale quando è neonato ma quando cresce un aiuto eccessivo può soffocarlo, può mortificare le sue capacità e le sue spinte vitali. Il bambino assomiglia un pò ad

una pianta che cresce. Ha certamente bisogno di acqua ma non di essere innaffiata tutti i giorni più volte al giorno, altrimenti questa marcisce, ripiegandosi su se stessa.

Aiutare quindi sì, ma con parsimonia, solo laddove serve! Questa è la vera sfida per una maestra o un genitore. Al giorno d'oggi sembra difficile distinguere i veri bisogni dei bambini da quelle che sono invece delle paure dei genitori o delle esigenze esteriori. A volte l'adulto offre aiuto, si sostituisce al bambino e fa delle cose al posto suo quando questi avrebbe solo bisogno di... tempo per fare da solo!

A mio avviso l'aiuto di cui in generale un essere umano ha bisogno è un aiuto ad «andare avanti». La persona con l'auto in panne ha bisogno di qualcuno che la ripari per potersi rimettere in viaggio; la signora che piange la perdita del marito ha bisogno di essere ascoltata, accolta nel suo dolore per ritrovare le forze per continuare da sola; il ragazzo che chiama il soccorso alpino in montagna perché si è infortunato, chiede aiuto per mettersi in salvo, curarsi e poi rimettersi a camminare...

Ogni richiesta di aiuto vera credo riveli il desiderio di «andare avanti», di non fermarsi, di continuare qualcosa (un'attività, un'impresa ma anche un grido di aiuto per sopravvivere).

Maria Montessori definisce «aiuto alla vita» l'aiuto che l'adulto dovrebbe offrire al bambino. La vita è un cammino, è un andare in avanti passo dopo passo e l'adulto deve vigilare per non essere di ostacolo al cammino del bambino.

Il bambino non ha sempre bisogno di aiuto per camminare!

Qualche volta può aver bisogno di un sostegno ma con il tempo diventa sempre più autonomo, se lo si lascia camminare al suo ritmo. Per alcuni adulti è difficile accettare di non essere più indispensabili al bambino, così gli offrono aiuto anche quando non necessario, ostacolandone il percorso.

Ciò di cui il bambino ha davvero bisogno è di diventare indipendente, capace di fare delle scelte autonome e di prendersi delle responsabilità, capace di camminare dritto sulle sue gambe. A noi adulti il compito di aiutarlo in questo cammino di autonomia.

La maestra che ha come obiettivo il sostenere l'autonomia dei bambini, cerca di eliminare qualsiasi barriera nella sua classe per rendere tutte le attività accessibili. L'arredo di una classe, per esempio con il lavabo adatto all'altezza dei bambini, favorisce l'autonomia.

I piccoli non devono chiedere aiuto e attendere l'arrivo dell'insegnante per bere o per lavarsi le mani: autonomamente possono rispondere al proprio bisogno. Ovviamente, nel mettere il rubinetto dell'acqua ad altezza dei bambini, c'è il rischio che qualche volta l'acqua vada per terra. Rientra nella preparazione delle persone che promuovono l'indipendenza dei bambini l'accettare che qualche volta succedano *incidenti di acqua* e tollerarli, sapendo che i vantaggi di rendere un bambino capace di rispondere da solo alle sue esigenze sono maggiori degli svantaggi procurati dall'acqua per terra.

Aiutare i bambini significa dare loro strumenti per essere capaci di far da soli, per esempio ad allacciarsi le scarpe. Che bello vedere gli occhi di Charles brillare perché era riuscito finalmente da solo a farsi l'asola sulle stringhe! Questo dopo tanti lunghi tentativi con l'attività specifica presente nella classe. I bambini sono fieri di imparare, orgogliosi delle loro conquiste: non precludiamogli queste soddisfazioni!

È importante che la maestra osservi ogni bambino attentamente per capire che cosa egli ama, come lo può invitare ad interagire con l'ambiente, a che punto è nelle sue scoperte. Osservandolo può valutare le abilità già raggiunte e le eventuali difficoltà. Aiutare davvero un bambino significa innanzi tutto osservarlo! Osservarlo per conoscerlo e per capire di che cosa abbia veramente bisogno.

L'aiuto offerto da un'insegnante non può essere standardizzato, deve essere al contrario personalizzato, calibrato per quel determinato bambino. Per questo un buon adulto «aiutante» è capace di offrire forme di aiuto diversificate a seconda delle esigenze di ciascuno. Guarda attentamente e aspetta, sa di non essere sempre costantemente necessario. Attende prima di intervenire per capire che risorse il bambino attiva da solo per risolvere la sfida che ha di fronte.

A volte l'insegnante (l'adulto) può aiutare semplicemente con uno sguardo. Uno sguardo partecipe, incoraggiante può far sentire il bambino meno solo, sostenuto, sente la fiducia della persona che ha di fianco e riesce a portare a termine l'attività. Se invece c'è realmente bisogno del suo intervento, l'insegnante Montessori è lì pronto.

Olivia, 3 anni e mezzo, era alle prese con il *Carré de Pythagore*; l'attività le era stata presentata una volta ma l'impresa è davvero lunga. Sceglie lei con entusiasmo l'attività, si concentra, inizia a posizionare i primi colori poi è in difficoltà.

La notiamo ma aspettiamo.

Non desiste, prova e riprova ma sembra aver bisogno di aiuto. Aspettiamo ancora, potrebbe chiederlo ad un compagno più esperto di lei... No, Olivia ad un certo punto, inizia a smontare quel che ha fatto. Sembra delusa allora una di noi si offre di darle una mano. Continuiamo insieme e ritrova il gusto per l'attività (lunghissima e impegnativa) che spontaneamente aveva scelto.

Secondo Maria Montessori gli adulti devono evitare di sostituirsi ai bambini in tutte quelle operazioni che essi sono potenzialmente capaci di svolgere da soli (salire/scendere le scale, raccogliere gli oggetti, lavarsi, spogliarsi...).

L'aiuto delle insegnanti è quello di essere vigili, pazienti, dare tempo per compiere ogni cosa. L'esempio che esse offrono ai bambini è di per sé un grande aiuto: parlare in modo chiaro, evitando parole inutili, muoversi lentamente e con consapevolezza, usare un vocabolario appropriato per esprimersi...

Come afferma Renato Dulbecco: «*Ci sono delle regole da osservare in questo aiuto: esso deve rispettare l'autonomia mentale del bambino, riconoscere che egli impara rispettando tutti i sensi, ascoltando, vedendo, toccando, e che apprende e si forma lavorando. Quello che ad un adulto sembra un gioco, non lo è per il bambino, per lui è un lavoro; perciò le sue attività devono essere organizzate come un lavoro secondo il livello di cui è capace.*»

Sì, non ci sono dubbi, tutta questa è proprio un'arte, frutto anche di molto lavoro che l'insegnante deve compiere innanzi tutto su di sé! ■

BIBLIOGRAFIA

Montessori M., (1936), *L'enfant*, Desclée de Brouwer.

Malloy T., (1999), *Montessori e il vostro bambino*, Opera Nazionale Montessori.

Poussin C., (2011), *Apprends-moi à faire seul. La pédagogie Montessori expliquée aux parents*, Eyrolles.

Trabalzini P., (2003), *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Aracne Editore.

