



AMBIENTE MAESTRO
SPAZIO MONTESSORI NOVARA

ESPERIENZE
LEGO® SERIOUS PLAY® E
I MATTONCINI DELL'APPRENDIMENTO

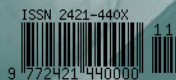
STRUMENTI
SCALA DI VALUTAZIONE MONTESSORIANA

SAGGIO
APPRENDIMENTO INCARNATO

HANDS-ON
GLI INCASTRI DEL TEOREMA DI PITAGORA

11

mama



RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI

*In copertina, immagine su gentile
concessione di Amra Haseljic.*



MOMO 11

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

9772421440x:11; 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	
Guardare vicino, guardare lontano	5	
Quinto Battista Borghi		
	DIZIONARIO MONTESSORI	
La libera scelta	6	
	AMBIENTE MAESTRO	
Spazio Montessori Novara	8	
Paola Ceglia		
	RITRATTO	
Anna Fedeli	15	
Martine Gilsoul		
	VOCI DAL MONDO	
Amra Haseljic	19	
Intervista a cura di Martine Gilsoul		
	ESPERIENZE	
I discorsi e le parole	26	
Erica Gregorio		
Maestra, posso avere un <i>orange</i> da spremere?	31	
Marta Gianotti		
LEGO® Serious Play® e i mattoncini dell'apprendimento	35	
Paola Santoro		
	STRUMENTI	
Scala di valutazione montessoriana	41	
Laura Franzini, Amelia Granese, Lucia Valbusa		
	SAGGIO	
Apprendimento incarnato	58	
Marina Brugnone		
	HANDS ON	
Gli incastri del Teorema di Pitagora	64	
Simona Martino		
	OPINIONI	
A proposito di premi e punizioni	69	
Elisa Bon e Alessandra Nolasco		

GUARDARE VICINO, GUARDARE LONTANO

Vorrei, attraverso questa presentazione dell'undicesimo MoMo, fare due considerazioni.

I materiali che presentiamo in questo numero sono solo apparentemente frammentati. Parlano di esperienze diverse, offrono sguardi differenti alle pratiche quotidiane che insegnanti ed educatori mettono in campo. Eppure, a ben vedere, c'è più di un filo rosso che le collega. Il primo è la passione per l'educazione secondo un approccio montessoriano. Il secondo è rappresentato dalla forza della riflessione sugli ideali pedagogici che Maria Montessori ci ha lasciato in eredità. Ogni contributo rappresenta un desiderio ed un impegno a sviluppare le proprie pratiche educative a partire dalla grande lezione che Maria Montessori ci ha lasciato. Dentro ai diversi testi proposti si leggono altrettanti atti di umiltà. Tutti i contributi sono allineati secondo lo spirito con cui ci viene descritto l'approccio che Maria Boschetti Alberti adotta sulla base delle esperienze educative che Anna Fedeli le fa vedere. Maria inizialmente non comprende e se ne rende conto: la sua incertezza è importante perché rappresenta il terreno di coltura profondo della sua successiva dedizione incondizionata al Metodo. Le certezze future di Maria Boschetti Alberti si radicano in quell'iniziale incertezza, poiché le parole di Anna Fedeli le erano sembrate assurde. Il cuore del discorso sta qui. I contributi presenti in questo numero del MoMo sono tutti improntati sull'incertezza, vale a dire sul desiderio di trovare una strada educativa confidando che sia buona. È la simile ottica di approccio con la quale le diverse riflessioni ed esperienze vengono riportate in questo numero: ognuna prende a riferimento il grande pensiero di Maria Montessori e nello stesso tempo cerca – con umile prudenza – di vedere come è possibile contestualizzarlo e come è possibile tradurlo in modo significativo ed efficace nel proprio contesto specifico di lavoro.

La seconda considerazione riguarda il fatto che MoMo ha raggiunto il suo undicesimo traguardo: questo che stiamo inviando all'impaginazione è il numero 11. Se si vuole, undici numero sono pochi per una rivista e, in questo senso MoMo deve considerarsi ancora agli inizi. Ma anche la Fondazione Montessori Italia è agli

inizi, poiché la sua vita è di soli quattro anni. Questo significa che in questo breve tempo si è fatto un incessante, instancabile, proficuo lavoro. Una rivista non è solamente uno strumento per il lettore. Nel nostro contesto, nel quale non si accettano solamente contributi, per così dire, accademici, ma anche esperienze sul campo e riflessioni di "esercizi" quotidiani di pratica educativa, MoMo si rivela una rivista multiforme, polisemica, aperta a sguardi molteplici. Maria Montessori rimane la "grande madre" pedagogica e culturale di tutti noi. Noi a nostra volta proviamo ad applicare la sua grande lezione, senza pretese di verità e senza dogmi, a diverse situazioni educative della nostra contemporaneità.

Sta qui il senso del titolo che abbiamo voluto dare a questo nostro editoriale. Si dice che l'educatore guarda tendenzialmente vicino perché è immerso nelle sue pratiche ed è preso dalle incombenze della quotidianità.

All'opposto si ritiene che lo studioso tenda a guardare lontano perché rivolge la propria attenzione alle radici, ai principi di fondo, alla pedagogia teorica e riflessiva. Anche le pratiche però, senza riflessione non sono nulla. E, all'opposto, anche una teoria, se non trova una qualche applicazione, rimane un costrutto senza ricadute sulla vita delle persone.

È importante che i due sguardi si incontrino. Una maestra (non solo la maestra montessoriana) non deve solo essere capace di guardare vicino, deve essere capace anche di vedere lontano. All'opposto, uno studioso non deve limitarsi solamente a guardare lontano ma deve sapere anche guardare vicino. È proprio ciò che ha saputo fare mirabilmente Maria Montessori che ha impiegato tre anni per elaborare un metodo e ne ha passato altri trenta ad approfondirlo, perfezionarlo e ripensarlo.

Per questo pensiamo al MoMo come ad una rivista, per così dire, sperimentale, nel senso che la stessa Maria Montessori ha attribuito a questo termine: uno strumento di lavoro aperto che sa guardare vicino e lontano, che sa passare dai modelli alla ricerca e dalla ricerca ai modelli.

Battista Quinto Borghi
Presidente della Fondazione Montessori Italia

La libera scelta



Le principali preoccupazioni nell'educazione abituale del carattere riguardano la volontà e l'ubbidienza e generalmente esse costituiscono due concetti antagonisti nella mente degli uomini. Uno degli scopi principali dell'educazione è tuttora quello di piegare la volontà del bambino e di sostituirvi quella dell'adulto che pretende ubbidienza. [...]

Gli studi biologici ci suggeriscono che la volontà dell'uomo fa parte di un potere universale (hor-me), e che questa forza universale non è fisica, ma è la forza della vita in corso di evoluzione [...]

Queste leggi di vita ci dicono che la volontà dell'uomo è un'espressione di quella forza e ne plasma il comportamento.

Nell'infanzia questa forza diventa in parte cosciente non appena il bimbo compie un'azione da lui stesso deliberata, e si sviluppa poi in lui, ma solo attraverso l'esperienza. Così incominciamo a dire che la volontà è qualche cosa che deve svilupparsi e che, essendo naturale, ubbidisce a leggi naturali. [...] Infatti noi parliamo di volontà come di qualcosa che implichi uno scopo da raggiungere e difficoltà da vincere. [...]

La realtà dei fatti è che la volontà non porta al disordine e alla violenza; questi sono segni di deviazione e di sofferenza. La volontà nel suo campo naturale è una forza che spinge ad azioni benefiche alla vita. Il compito che la natura impone al bambino è quello di crescere, e la volontà del bambino è appunto una forza che spinge alla crescita e allo sviluppo.

Una volontà che vuole ciò che l'individuo fa, imbocca la strada dello sviluppo cosciente. I nostri bambini, scelgono spontaneamente il loro lavoro e, ripetendo l'esercizio scelto, sviluppano la coscienza delle loro azioni. Ciò che sul principio era soltanto un impulso vitale (horme) diventa azione della volontà; prima il bambino agiva istintivamente, ora agisce coscientemente e volontariamente: e questo è un risveglio dello spirito. [...]

Una cosa dev'essere ben chiara: la volontà cosciente è un potere che si sviluppa con l'esercizio e il lavoro. Il nostro scopo è quello di coltivare la volontà, non di spezzarla. La volontà può essere spezzata quasi in un momento; il suo sviluppo è un processo lento, che si svolge attraverso una continua attività in relazione all'ambiente. [...] La costruzione dello spirito umano avviene nell'intimo. Il costruttore non può dunque essere né la madre, né l'insegnante: essi non sono gli architetti, ma possono solo aiutare l'opera di creazione che procede del bambino stesso.»



(Maria Montessori, La mente del bambino, pp. 250-252)

Spazio Montessori Novara

REGALARSI TEMPO CON I FIGLI: UN AMBIENTE DEDICATO ALLE FAMIGLIE

PAOLA CEGLIA – *Laureata in Storia dell'Arte con una tesi sull'approccio educativo e artistico di Bruno Munari, approda, dopo numerose esperienze museali, al mondo dell'infanzia e al Metodo Montessori. Da qui molte passioni hanno trovato un connubio forte scoprendo anche il Closlieu di Arno Stern, di cui è diventata Praticienne. Attualmente è Educatrice presso lo Spazio Montessori Novara e il Micronido Villa Clara Vigliani Albertini di Candelo.*



LO "SPAZIO MONTESSORI NOVARA" NASCE INTORNO ALL'IDEA DI ambiente Montessori. È un progetto che si concretizza in primis nella definizione di un luogo che fosse ispirato negli arredi, nelle attività e nello stile della relazione ai principi pedagogici montessoriani e in cui il bambino e l'adulto educatore potessero vivere del tempo in una situazione di benessere.

Ma Spazio Montessori è, fin dal principio, il desiderio di riportare l'attenzione ad una riflessione profonda sui modelli educativi in famiglia e nella società. Montessori non ha pensato solo ad una proposta didattica per la scuola: il suo pensiero mette le fondamenta ad un nuovo modo di vedere il bambino nel suo percorso autoeducativo e, di conseguenza, l'adulto. Così lo Spazio diventa anche "palestra" in cui il genitore può sperimentarsi nei panni di un accompagnatore, può sostare silenziosamente accanto al proprio bambino e meravigliarsi della sua autonoma operosità.

Quando si apre la porta e si entra nello Spazio ci si trova di fronte ad un ambiente ben organizzato, luminoso e accogliente. Cinque sono gli angoli che ripartiscono i 30 mq dell'aula adiacente all'ingresso della Scuola di Infanzia Galvani di Novara. L'arredo è molto semplice e lineare, per far risaltare i materiali, attrarre il bambino e favorire la sua concentrazione. Le attività montessoriane sono ordinate su scaffalature in legno lungo le pareti e, quando necessario, diventano divisori per circoscrivere aree di lavoro specifiche, come accade per l'angolo morbido, strutturato come un ambiente indisturbato.



La stanza vede al proprio interno alcuni piccoli tavoli coordinati con le sedie, che modulano lo spazio calpestabile per garantire ovunque dei comodi piani d'appoggio. Il lavoro può essere svolto sia sui tavolini sia srotolando i tappeti sempre a disposizione, creando così aree delimitate su cui lavorare.

La comunicazione è un aspetto costitutivo dell'ambiente: essa deve essere veloce, efficace, esplicativa. Alle pareti sono segnalati i cinque angoli che individuano le diverse aree disciplinari, attraverso cartigli verdi di forma tonda. L'educatrice presente può così indicare facilmente al genitore ogni angolo specifico, facendo orientare, con consapevolezza, la coppia in piena autonomia e in libera scoperta. Le aree d'interesse presenti sono: vita pratica e grandi lavaggi, fino motorio, artistico, sensoriale, morbido.

Lo Spazio non è un nido, né una Casa dei Bambini. Il bambino, pur affezionandosi all'educatrice, vedrà come sua figura di riferimento l'adulto che lo accompagna. Questo aspetto rimane una delle prerogative dello Spazio, fin dalla sua progettazione, insieme alla cura nella preparazione dell'ambiente. I bambini lavorano per un'ora e mezza, scegliendo le attività in piena autonomia o suggerite dal proprio accompagnatore, specialmente durante i primi incontri. Il genitore affianca il bambino, accompagnandolo sia alla scoperta dei materiali presenti sugli scaffali, sia al lavoro vero e proprio, mostrandogli l'utilizzo con estrema cura e lentezza.

Il progetto "Spazio Montessori Novara" vuole dare al genitore una serie di spunti sia di attività sia di approcci, per lavorare in maniera proficua con il proprio bambino. Non serve soffermarsi sulla precisione delle presentazioni, fondamentali nel Metodo ma non indispensabili per un contesto come quello descritto, per offrire un momento di relax alla famiglia, non attraverso le solite attività ludiche e attrattive, ma mediante il lavoro e la concentrazione, consentendo al bambino un momento di crescita e soddisfazione molto elevata.

Qui sopra lo Spazio Montessori Novara.

Nella pagine che seguono: immagini dalle attività che si svolgono nello Spazio.



Il genitore, non dovendo occuparsi di organizzare e disallestire il lavoro, ha la possibilità di dedicarsi unicamente al proprio bambino.

Da questi momenti di dedizione e collaborazione si genera un'energia produttiva, che pervade il bambino di un benessere psicofisico tangibile. Il bambino soddisfatto vuole tornare al lavoro, più e più volte, e torna allo Spazio con le idee chiare sui materiali che vuole sperimentare o riprendere; gode delle routine presenti, come il saluto iniziale con il cambio delle calzature, il momento della scelta, il riordino e la pulizia dei materiali utilizzati, e infine il "rito della candela" con il quale termina la giornata allo Spazio.

Il bambino porta con sé, da una settimana all'altra, il proprio progetto da compiere. Raccontano i genitori che, oltre ad aver portato a casa alcune routine dello Spazio, durante la settimana, il bambino parla di ciò che ha fatto e si appresta a fare nell'incontro successivo.

L'ambiente è sempre preparato, perché possa rispondere tempestivamente alle necessità del piccolo ospite. Può anche capitare, laddove ci sia una frequenza costante e duratura, che l'educatrice prepari, dopo un'attenta osservazione, un'attività dedicata a un bambino specifico, proprio come accade a scuola. Anche all'interno dello Spazio l'osservazione risulta indispensabile per capire l'efficacia e la fruibilità dei materiali proposti. Potrebbe capitare che un genitore confessi la propria apprensione per una determinata attività presente in ambiente: l'educatrice con premura adatta lo Spazio per quella specifica giornata, sostituendo quel vassoio con



un altro che non generi difficoltà e aiuti anche l'adulto a sentirsi adeguato in quel luogo.

Per quanto riguarda i materiali, si è voluto offrire, per la maggior parte, attività facilmente riproducibili anche nel contesto domestico, puntando sull'autoproduzione, e fornendo qualsiasi tipo di informazione.

La scelta del ruolo dell'educatrice è stato uno degli aspetti più analizzati dello Spazio. L'educatrice ha un ruolo di coordinamento e di supporto alle attività e nonostante sia una richiesta frequente, limita al minimo gli interventi sul bambino. Non sempre il feedback è positivo. Il genitore può sentirsi osservato e giudicato, un altro può pensare che la maestra non stia svolgendo il proprio lavoro, un altro ancora può voler vedere letteralmente applicato il Metodo Montessori, curioso lui stesso delle presentazioni del materiale.

I luoghi d'intrattenimento ludico educativi più comuni, presenti sul territorio, sono di due tipologie: da una parte le attività di gioco libero, dall'altra momenti laboratoriali condotti dal personale della struttura. Lo Spazio non è simile a nessuna di queste: l'educatore non veste i panni del conduttore di un'attività ma la facilita attraverso lo studio e la preparazione dell'ambiente che avviene prima dell'arrivo degli ospiti. Può anche capitare che la maestra debba intervenire, solitamente condividendo il da farsi con l'adulto, per evitare una situazione di malessere. Alla richiesta del genitore di intervenire sul bambino, la maestra si rivolge all'accompagnatore, suggerendogli attività e modalità per facilitare, condurre e conte-



nere il bambino. L'intervento diretto dell'educatrice può avvenire esclusivamente quando il bambino la invita ad avvicinarsi e a lavorare insieme: la sua presenza sarà misurata e volta a raccordare nuovamente il bambino al suo accompagnatore, continuando a essere tramite tra l'ambiente e la coppia di ospiti.

Quando adulto e bambino suonano il campanello ed entrano nello Spazio per la prima volta, l'educatrice li lascia accomodare, togliersi le scarpe e riordinarle nei cassetti del mobile verde all'ingresso. Il bambino inizia timidamente a guardarsi intorno e l'adulto si affianca alla maestra per sapere come comportarsi, lei gli suggerisce l'angolo morbido, da dove il bambino può osservare gli altri partecipanti e l'ambiente da una posizione privilegiata e protetta.

Il bambino può iniziare a usufruire del materiale per il gioco eu-

ristico e attività molto attraenti di esplorazione sensoriale. Educatrice e genitore gli siedono accanto e, con un tono di voce discreto e rispettoso, si confrontano sull'uso dello Spazio.

L'Educatrice spiega come fruire e lasciar fruire il bambino delle attività presenti nell'ambiente, rincuorando il genitore che tutto può essere esplorato, toccato.

Attraverso un breve vademecum si suggeriscono al genitore alcuni aspetti da osservare, per godere appieno dell'appuntamento allo Spazio. L'adulto già al momento della prenotazione viene messo al corrente del proprio ruolo attivo, e durante il primo incontro viene condotto dall'educatrice alla scoperta del nuovo ambiente e delle sue caratteristiche. Il bambino inizia la propria esplorazione; i materiali presenti sulle scaffalature lo attraggono. Il bambino entra nel lavoro. A fine di ogni attività vi è il riordino.

Bambino e genitore creano un tutt'uno che lavora operoso nell'ambiente, generando un lavoro continuo e contagioso, che si sposta da una coppia all'altra. I bambini interagiscono tra loro, si osservano e si scambiano serenamente alcuni strumenti e materiali. Si spiega al genitore l'importanza del lavoro individuale, senza invitare i bambini a condividere tra di loro il materiale, così da proteggere la concentrazione del proprio bambino. Capita di frequente che gli ospiti più piccoli guardino con ammirazione e interesse i compagni più grandi mentre sono al lavoro. L'osservazione è anche in questo caso fondamentale e all'adulto viene suggerito di rimanere in attesa prima di intervenire. Genitore e bambino hanno in questo luogo il tempo di dedicarsi l'uno all'altro, scoprirsi e conoscersi, senza fretta e senza giudizio. Gli adulti seguono i propri bambini senza nessun altro pensiero o distrazione.

Lo "Spazio Montessori Novara" ha aperto il 30 gennaio 2016, e da quel momento sono transitate un centinaio di famiglie. La risposta è positiva. I genitori sono soddisfatti. Quello che si evince maggiormente è il benessere nell'aver trovato un luogo che permetta loro di conoscere i propri bambini attraverso il lavoro.

Ai genitori che frequentano lo Spazio, piace poter crescere insieme ai propri bambini, senza l'ansia da prestazione che si può sentire durante un laboratorio magari più finalizzato alla creazione di un oggetto. Viene apprezzato l'ambiente ricco di lavori, ordinato, chiaro, e dedicato allo sviluppo del bambino.

Mamma Eleonora racconta ciò che per loro è lo Spazio: "non semplicemente un altro luogo dove trascorrere del tempo, ma il prolungamento della casa, come se fosse un locale tra la cucina e la stanza dove si fa la nanna. Ci va tranquillo, sicuro, conosce gli spazi, perché tutto è alla sua portata, tutto lo invoglia e tutto è accessibile. Mio figlio è metodico, s'inizia sempre dalle attività di travaso, non ci sono dubbi, ma questo fa parte della sua libertà."

Mamma Federica scrive: "Sono così contenta, quando porto la mia bambina allo Spazio, so che mi sto regalando un'ora e mezza di mia figlia". ■



Anna Fedeli (1885-1920)

MAESTRA E FORMATRICE APPASSIONATA

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.*



ANNA FEDELI È LA SECONDA DELLE “DUE PRIME seguaci” con Anna Maria Maccheroni e farà parte della cerchia ristretta di collaboratrici di Maria Montessori. La aveva conosciuta nel 1905 in quanto socia della rivista *Pensiero e Azione*, il cui scopo era riunire «le forze individuali muliebri perché le vie del progresso in tutti i rami siano meno ardue e meno combattute per la Donna» (Alatri, p. 102). Venne a Roma per frequentare il corso di Antropologia pedagogica e rimase affascinata dalle nuove teorie presentate, al punto da lasciare il posto di direttrice della Scuola Normale di Foligno che aveva vinto per concorso e che le assicurava una carriera allettante, per dedicarsi interamente a questa nuova opera educativa.

Se nell’annuncio per il secondo corso internazionale del 1914 Anna Fedeli risulta essere la «Dr. Montessori’s secretary» (Kramer, p. 243), il ruolo speciale che svolse nella vita privata di Maria Montessori non si limita ad esso. Con Maccheroni e la contessa Maraini erano le uniche a sapere dell’esistenza del figlio Mario (Kramer, p. 93) e fu lei ad occuparsene quando venne a vivere nella casa della madre, poco prima del suo primo viaggio per l’America.

<
Bambini assorti nel contare.
Illustrazione di Elisa Zambelli.

Due anni dopo, il fatto che Maria Montessori, appreso il peggioramento della salute del padre, decise di rimanere in Stati Uniti ma di mandare a Roma Anna Fedeli, è rivelatore della grande fiducia riposta in lei.

Quello di segretaria fu anche un suo incarico ufficiale: era stata delegata da Montessori per gestire «ogni sua questione economica» con un atto notarile stipulato a Barcellona nel 1917, che le consentiva di «esercitare tutte le facoltà (...) senza nessuna limitazione, praticando all'uopo le gestioni necessarie e firmando validamente quanti documenti si richiedessero» (Alatri, p. 105).

Il suo aiuto si rivelò prezioso per l'organizzazione dei corsi internazionali, per il trasloco nella prestigiosa casa di Via Principessa Clotilda o l'accoglienza dei numerosi visitatori venuti da ogni parte del mondo. Come ricordato da Julija Fausek, pedagogista russa che aprì il primo asilo montessoriano nel 1913, «Maria Montessori fa molte domande all'ospite russa sui risultati del metodo montessoriano. Anna Fedeli, collaboratrice di Maria Montessori, si fa anche lasciare i lavori fatti dai bambini russi e un fascicolo di documenti attestanti i risultati del metodo a Pietroburgo, che verrà unito a quelli lasciati da insegnanti americane e inglesi».

Gestiva inoltre i contatti «diplomatici», come per esempio quello con la regina Margherita, per chiederle di riprendere a sostenere economicamente l'opera nascente che non era libera da preoccupazioni economiche.

Nella prefazione di *Autoeducazione* Maria Montessori sottolinea il suo sostegno generoso — diede i suoi risparmi e i soldi ricevuti dalla propria famiglia — e accenna a lei come ad una «squisita cultrice della lingua italiana» a cui è dovuta la parte dedicata alla psicogrammatica. Nel settembre 1907, mentre stava tagliando le lettere per l'alfabetario mobile con altre persone, Anna Fedeli

fece due proposte di miglioramento: incollare una sottile striscia di carta sul retro della lettera per rendere chiaro il suo senso e raggruppare le lettere in una scatola: cosa che fece quel pomeriggio stesso, trasformando una scatola trovata nel cortile e scusandosi per il «carattere primitivo» del risultato. Maria Montessori accoglie le sue idee e questa sua scatola fu il prototipo per l'alfabetario mobile universalmente diffuso.

Il ruolo che svolse per la diffusione del Metodo a Milano è imprescindibile. Prima, dirige la seconda Casa dei Bambini dell'Umanitaria a Milano, aperta nella zona delle Rottole il 21 novembre 1909, dove sono accolti 120 bambini. Quando evoca questo suo primo esperimento ricorda: «uno dei miei bambini era nel momento della commozione perché aveva scritto la prima parola; e saltava di gioia espandendosi con altri bambini. Una donna inopportuna gli chiese: Non dici niente alla signorina che t'ha insegnato a scrivere? Ed egli, prontamente: "Sum stà mì".» (Fedeli, p. 880)

Poi, i corsi di formazione organizzati dall'Umanitaria: sostituisce Montessori e Maccheroni nel primo corso e durante quello dell'anno 1916-1917 fu incaricata di tutte le lezioni: «Insegnò in modo continuativo ed esemplare e si prese veramente a cuore il lavoro di Milano: ella seguì costantemente le sue allieve non solo durante il corso, ma anche dopo il diploma, nelle loro prime esperienze lavorative come insegnanti Montessoriane, rimanendo con loro in stretto ed affettuoso contatto. Si trattò di un corso modello, grazie [...] alla preziosa presenza della Fedeli.» (Pozzi, p. 107)

Questo suo modo di incarnare lo spirito montessoriano e di sostenere le maestre nel loro lavoro di trasformazione fu un elemento essenziale nella ricerca di Maria Boschetti Alberti durante il suo viaggio di studio in Italia: «La prima persona ch'io incontrai nei corridoi di quella scuola

Montessori fu Anna Fedeli. Io non la conoscevo neanche di nome, perché non avevo ancor letto niente delle cose sue: e vedendola così modestamente vestita, con quel suo fare così umile, non immaginai ch'ella potesse essere quella grande anima ch'io conobbi di poi. Allora faceva dei corsi di insegnamento per le maestre montessoriane, lì, all'Umanitaria.

Mi accompagnò in scuola. Mi fece sedere in un canto e mi disse: «Sediamoci qui a veder lavorare i bambini. È sempre bello trovarsi in mezzo a loro, e vederli lavorare». [...] Le parole della Fedeli mi parvero tanto, ma tanto strane, che ricordo d'aver pensato solo alla loro assurdità. Non ricordo di aver osservato niente della scuola».

Il giorno successivo decide di tornarvi e, non essendo aspettata, si siede per osservare i bambini lavorare mentre le maestre leggono il giornale e parlano della guerra: «Dopo un quarto d'ora di conversazione con questi piccoli, io ne ero conquistata. Andai subito a cercare Anna Fedeli: studiavi con lei: m'innamorai del metodo e ritornai in Svizzera con l'anima delle più ardenti montessoriane. Ma l'anima della Fedeli io non la conobbi. Ero troppo stupidamente piena di me stessa e di ciò che avevo studiato e letto. Solo più tardi ritornando col pensiero a ciò ch'ella mi aveva insegnato, la conobbi e l'amai. Un giorno tornai a Milano, vogliosa di parlar con lei, di farle conoscere la nostalgia ch'ella aveva lasciato nel mio spirito. Ma mi si disse che era in un sanatorio. Né la rividi mai più. [...] Ricordando i consigli di Anna Fedeli, volli mettere subito a posto le mie piccole faccende scolastiche [...] Con il loro primo pensiero libero gli allievi mi avevano insegnato tante cose! Però io non ero ancora disposta ad imparare. Non ero ancora vicina ad Anna Fedeli che stava ore ed ore ad osservare e a studiare i bambini» (Boschetti Alberti, p. 29-37).

Partecipa a diversi congressi in Italia per pre-

sentare il lavoro delle scuole Montessori. Nelle sue relazioni traspare sempre la meraviglia di fronte alle potenzialità dei bambini e la speranza che fanno nascere in un mondo devastato dalla guerra: «Quando si osserva la perspicacia, la consapevolezza, la prontezza all'azione dei bambini cresciuti col Metodo Montessori, veramente ci si rallegra pensando che essi saranno i cittadini di domani, che metteranno a servizio della società tutta la ricchezza vitale portata dalla nascita, non menomata, anzi avvalorata da solide conquiste; e si pensa invece quante di queste ricchezze si sono perdute, là dove c'è stato solo lo sforzo di fabbricare artificialmente l'uomo. Spesso non uomini, ma fantasmi di uomini ne sono usciti, se non dei mostri, dove l'artificio ha spento l'umanità. E il momento presente ce lo illustra» (Fedeli p. 888).

Ammalata di tubercolosi, morì da sola mentre Maria Montessori insegnava a Barcellona. Fu sepolta nella tomba dei genitori di Maria Montessori a Roma. ■

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- G. Alatri, *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*, Fefè editore, Roma 2015.
- M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano*, La Scuola editrice, Brescia 1960.
- A. Fedeli, *Il metodo Montessori, La cultura popolare*, ott. 1916, n. 17-18, p. 876-888.
- R. Kramer, *Maria Montessori. A biography*, Da Capo Press, Chicago 1988.
- I. Pozzi, *La società Umanitaria e la diffusione del metodo Montessori*: <https://rpd.unibo.it/article/viewFile/5359/5093>



Amra Haseljic

TRA IL BELGIO E L'ITALIA, NELLE SCUOLE E NELLE CORSIE DEGLI
OSPEDALI, RACCONTI DI UNA MAESTRA D'ECCEZIONE

Intervista a cura di Martine Gilsoul.



AMRA HASELJIC NASCE E CRESCE IN BOSNIA ERZEGOVINA MA trascorre la maggiore parte della sua vita adulta in Italia. Dopo una laurea in Lingue Straniere Moderne conseguita presso l'Università "La Sapienza" di Roma, si specializza nell'educazione della prima infanzia conseguendo un Master in Educazione presso il Centro di Studi Montessoriani dell'Università di Roma Tre. Nel settembre 2016 si trasferisce a Bruxelles.

Amra vanta un'esperienza ventennale nel mondo dell'infanzia, acquisita anche nel mondo del volontariato. Il suo ruolo di educatrice Montessoriana e volontaria l'ha messa in contatto con situazioni diverse e bisogni peculiari dei bambini, dall'educazione della prima infanzia in nidi aziendali fino all'aiuto di bambini immigrati ammalati di leucemia. È da queste esperienze che comprende quanto "le mani sono lo strumento dell'intelligenza dell'uomo" (M. Montessori).

Hai notato delle differenze nel modo di vivere il metodo Montessori tra l'Italia e il Belgio?

Innanzitutto vorrei dire che sono stata molto fortunata ad aver vissuto due esperienze diverse: in Italia ho lavorato nei nidi, mentre in Belgio mi trovo in una meravigliosa Casa dei Bambini. Si tratta di due differenti fasce d'età e di contesti profondamente diversi che richiedono una specifica organizzazione. Faccio alcuni esempi concreti.

GLI ORARI DI INGRESSO/USCITA: mentre in Italia questi orari

erano più elastici (un bambino poteva entrare dalle 7.30 alle 9.30 e uscire in modo altrettanto flessibile), in Belgio gli orari di ingresso/uscita sono legati alla fascia d'età (<1) ed esistono due diverse frequenze: quella della mattina e quella del pomeriggio. (<2)

INSEGNANTI: In Belgio, la mattina l'insegnante entra quindici minuti prima dei bambini per verificare l'ordine della classe e preparare i materiali, il pomeriggio ha a disposizione un'ora e mezza sia per riordinare sia per lavorare sui progetti. Ogni mercoledì, giornata di frequenza breve per i bambini, si tengono le riunioni del personale. In Italia, invece, gli insegnanti hanno un certo numero di ore di gestione a settimana che non sempre bastano per portare a termine i progetti poiché, essendo un nido, c'è bisogno di un confronto quotidiano per discutere gli eventi accaduti ogni giorno.

Mi fermo a questi due esempi che riguardano il lato organizzativo, aspetto molto importante nelle strutture di prima infanzia in generale. Parlando più specificatamente del metodo, invece, posso dire che è diverso poiché si tratta di due fasce di età completamente diverse (e non dimentichiamoci che la Dottorssa Montessori ha esplorato per ultima la fascia di età 0-3 anni).

Posso comunque dire che l'esperienza in Italia mi ha aiutato molto perché mi ha permesso di osservare ogni giorno il modo in cui l'essere umano scopre, esplora e conosce sé stesso e l'ambiente che lo circonda. Dall'esperienza belga, invece, lavorando con bambini provenienti da tutto il mondo, ho modo di approfondire l'educazione alla pace tra bambini più grandi e di diverse nazionalità e di guidare il bambino nella realizzazione di una "Nazione Unica" e di un "Uomo Migliore": "L'atto educativo è per sua profonda natura un atto pacifico e solo nella pace può esprimere i più alti frutti di intelligenza, socialità, amore. L'educazione è l'arma della pace e la pace è la condizione della buona educazione." (M. Montessori, *Educazione e Pace*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2004)

>1

NURSERY 1 (2½ – 3 anni) 5 mattine; NURSERY 2 (3 – 3½ anni) 5 mattine e 2 pomeriggi; NURSERY 3 (3½ – 4 anni) e PRIMARY (4 - 6 anni) 5 mattine e 4 pomeriggi.

Il mercoledì la scuola termina per tutti alle 12:00. Gli ingressi/uscite hanno un arco di elasticità di massimo 15 minuti rispetto gli orari indicati.

>2

Mattina – dalle 8:45 alle 12:00.
Pomeriggio - dalle 8:45 alle 15:00

Nella scuola in cui lavori adesso ci sono bambini di molte culture diverse. Che cosa ti colpisce di questi bambini che vivono e lavorano insieme?

Nella classe con cui sto lavorando ora, ci sono 18 bambini di 16 nazionalità diverse, provenienti da tutto il mondo. Ma questo non è una barriera per loro, anzi ci mostrano che la lingua e le diversità culturali non sono un limite per conoscersi, rispettarci e lavorare insieme. I bambini ci rivelano quanta ricchezza si trova nelle differenze culturali. Una mattina, durante il momento del cerchio, mi è capitato di osservare un bambino indiano che con massima dolcezza e curiosità accarezzava i capelli biondi di un bambino croato.

A Roma hai lavorato con delle educatrici che avevano una lunga esperienza al nido, quali sono le cose che hai imparato lavorando con loro?

Ho avuto la fortuna di lavorare con un'educatrice con una lunga esperienza, che è anche formatrice montessoriana.



Lavorando con lei ho avuto conferma del fatto che la sinergia tra colleghe è importante quanto il rispetto verso il bambino. Sì, è vero che sulla sinergia abbiamo lavorato molto durante i miei studi postlaurea, ma viverlo nell'esperienza ha davvero un altro valore. Durante quel periodo al nido, ho amato la sua voce e il modo in cui si rivolgeva sia ai bambini sia alle colleghe. La sua semplicità, naturalezza, purezza, ma anche la preparazione e la fermezza, sono state un esempio per me.

Sono più di venti anni che stai lavorando con i bambini, di cui alcuni anni con bambini ammalati. Hai notato delle cose cambiare in loro? Nel loro modo di imparare?

Ho avuto conferma del fatto che i bambini sono ugualmente diversi ovunque, ma è l'approccio dell'adulto e l'ambiente che l'adulto gli offre che vanno cambiati. La Dottoressa Montessori ha fatto una splendida scoperta e non la dobbiamo trascurare. Può essere applicata ovunque.

Che cosa ti ha colpito di più durante i tuoi anni di volontariato con i bambini ammalati e ricoverati?

Ogni bambino è un individuo e il suo periodo di sviluppo sensitivo va rispettato. Loro, come tutti i bambini, vivono il presente,

*Le immagini di questo articolo:
Montessori House Brussels, su
gentile concessione di Amra Haseljic.*



ma hanno anche dei sogni. Per diversi anni ho fatto volontariato con i bambini affetti da leucemia presso il policlinico “A. Gemelli” a Roma. Mi ha colpito il loro entusiasmo e il loro credere nel futuro nonostante la malattia. Il loro essere felici. I sogni che mi raccontavano. Uno di loro mi raccontava che da grande voleva tornare nel suo paese e diventare medico. È rimasto per sempre a Roma, aveva solo cinque anni.

Secondo te quale sono le qualità essenziali per essere una «nuova» maestra secondo la visione di Maria Montessori?

Oltre a tutte le linee guida dell'insegnamento montessoriano, credo si debba lavorare molto su sé stessi, sul rapporto tra le colleghe e sulla formazione continua, non solo legata alla pedagogia e alla metodologia, ma anche alla cultura in generale. Penso si debba essere aperti alle novità, ai cambiamenti e alle proposte. E, ovviamente, lavorare in sinergia. Le mie esperienze mi hanno dimostrato che, nonostante le paure che si possono avere, il cambiamento porta sempre cose positive.

Quale sono le cose più difficili nel quotidiano per te?

La difficoltà è relativa e dipende come la gestiamo. Come ho già

detto, per esempio, in Belgio esiste un preciso orario di ingresso/uscita che ci permette sia di lavorare sui progetti che sono molto ricchi, belli e intensi, sia di fare i colloqui individuali con i genitori, se necessario. In Italia, essendo un nido, spesso le ore di gestione venivano usate per delle riunioni improvvisate del personale poiché le problematiche che possono capitare nelle strutture che gestiscono fasce di età 0-3 anni sono molto imprevedibili e devono essere risolte sul momento ovviamente a scapito della progettualità.

Questo, però, comporta anche molte cose positive per la crescita professionale di un insegnante: avere degli obiettivi da raggiungere, applicare il *problem solving*, affrontare una nuova esperienza e imparare dalla stessa, non avere difficoltà ad adattarsi a nuovi contesti. Credo che la cosa essenziale nelle strutture di prima infanzia è di avere un ottimo coordinatore che sappia unire e motivare il personale, in modo tale che ci sia rispetto e condivisione continua.

Quali sono le sfide per il «mondo» Montessori attuale? Vedi delle cose che andrebbero migliorate?

Penso si dovrebbe riportare il metodo all'origine, nel senso che questo meraviglioso e completo metodo dovrebbe essere accessibile a tutti i bambini. Ci sono esempi nel mondo che ci dimostrano che è fattibile e va promosso. Il lavoro fatto da Suor Carolina Gomez ne è un esempio. Ogni paese del mondo ha le sue particolarità e bellezze, che possono essere usate per arricchire il materiale o adattarlo a un certo paese. Sarebbe bellissimo se gli artigiani dei paesi poveri potessero produrre del materiale montessoriano a partire dalle loro risorse naturali e vendere questo materiale nel mondo, dando la possibilità a quegli stessi paesi di aprire scuole montessoriane per i loro bambini. Penso, ad esempio, alla creazione di una associazione che, da qui, dall'Europa, possa perseguire l'obiettivo di creare delle scuole montessoriane per i bambini bisognosi, offrendo una formazione e un lavoro alle persone del posto e aiutando l'espansione del metodo nei Paesi poveri.

Ci sono paesi in cui le scuole montessoriane sono accessibili solo ai figli dei diplomatici o ad una bassa percentuale di persone benestanti (in Bosnia Erzegovina per esempio è così).

Con i bambini parli sempre inglese. Immagino che all'inizio dell'anno alcuni bambini non parlino questa lingua. Come si fa per interagire con loro?

La scuola è bilingue, per tanto si parla sia inglese che francese. La mia collega parla solo francese con i bambini, io l'inglese. Alcuni bambini arrivano senza conoscere nessuna di queste lingue, ma la mente del bambino, a seconda del periodo sensitivo in cui si trova, è facilitata nell'assorbimento di un determinato elemento presente nel suo ambiente. Un ambiente montessoriano ben studiato e preparato glielo consente. Inoltre sono i bambini stessi che si aiutano a vicenda. In questo siamo fortunati poiché la scuola non è omogenea rispetto alla lingua.



Vi faccio un esempio: l’ambientamento di un bambino svizzero entrato a gennaio e che parlava solo tedesco, è stato più difficile rispetto a quello di molti altri bambini. Questo bambino era legato solo ad un’insegnante. Con la voce rassicurante e con poche parole chiare, la maestra proponeva al bambino le attività che lui apprezzava di più e usava il materiale sensoriale. Lui ha cominciato a lavorare e a osservare sempre di più finché un giorno ha preso le lettere smerigliate e le ha portate al tavolo chiedendomi di sedere accanto a lui. Così abbiamo cominciato a lavorare con le lettere; ma tutto questo solo dopo una sua lunga osservazione e solo quando si è sentito pronto. Alla fine dell’anno, comunicava con i suoi compagni e riusciva ad usare qualche parola d’inglese. Ricordiamoci sempre che un bambino ha bisogno di un periodo di tempo per arrivare al periodo della “normalizzazione”.

Esiste tutto un percorso ben studiato e strutturato in diverse tappe sul modo di procedere, a partire dal momento del riconoscimento, fino a quando un bambino è pronto ad usare il materiale montessoriano per il linguaggio.

Per nominare alcuni materiali/attività: I spy game, le lettere



smerigliate, l'alfabeto mobile, la scrittura e la lettura. Posso dire che è molto importante parlare la lingua, essere chiara/o e all'inizio usare poche parole. Per quanto sia vero che i bambini sono esposti ad entrambe le lingue, si lavora con una delle due, scelta e stabilita con i genitori; il materiale per il linguaggio che usano per lavorare è solo in una lingua: francese o inglese.

Ci sono autori, psicologi o pedagogisti che ti ispirano nel tuo lavoro?

Noam Chomsky. Lui critica l'attuale sistema di insegnamento dicendo che "il massimo obiettivo nella vita è quello di ricercare e creare, trovare le ricchezze del passato, cercare di interiorizzare ciò che è maggiormente significativo per ciascuno, e continuare la ricerca, costantemente, per approfondire la comprensione, ognuno seguendo il proprio cammino. Da questo punto di vista, lo scopo dell'educazione è quello di mostrare alla gente come imparare da soli. Pertanto, l'individuo è l'alunno che fa progressi in materia educativa ed è da lui che dipende quanto saremo in grado di dominare, fino a dove potremo giungere, come useremo queste conoscenze e il modo in cui otterremo qualcosa di nuovo ed eccitante per noi stessi, e a volte per gli altri." (N. Chomsky, *Sulla diseducazione. Americanismo e politiche globali*, Armando Editore, 2003)

I discorsi e le parole

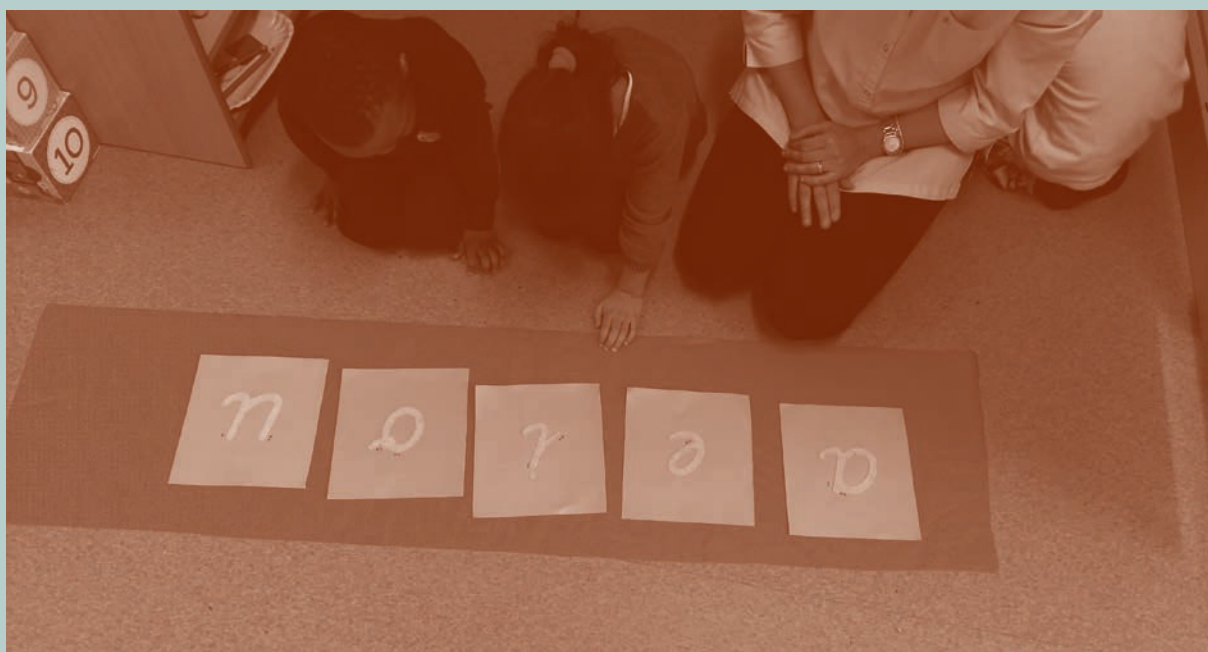
SFIDE E SUCCESSI DEL METODO IN UN QUARTIERE DIFFICILE A CUNEO

ERICA GREGORIO — Laureata in Scienze dell'Educazione presso l'Università agli studi di Torino, insegna da 10 anni nella scuola dell'infanzia statale. Nel 2016 ha conseguito la specializzazione nel Metodo Montessori per la fascia d'età 3-6.

INSEGNO DA DIECI ANNI NELLA SCUOLA DELL'

Infanzia dopo aver concluso un'importante esperienza nel mondo della progettazione europea, in particolare nel settore dell'istruzione e della formazione professionale. Scuola dopo scuola, anno dopo

anno, ho maturato la convinzione che mancasse, nella mia formazione pedagogica, una vera risposta ai tanti dubbi emersi dall'osservazione della pratica educativa.





In questi primi anni ho cambiato quattro volte scuola per avvicinarmi a casa: una necessità che mi ha consentito da un lato di vedere realtà diverse e incontrare tante colleghe capaci, dall'altro di osservare con uno sguardo meno coinvolto e in prima persona la gestione dei bambini in sezione.

Nello stesso periodo ho avuto occasione di leggere per la prima volta i testi di Maria Montessori e, fin dal primo incontro, ho subito capito che il punto di vista proposto non rappresentava per me un semplice "metodo", ma molto di più: una vera e propria visione del bambino in linea con la mia sensibilità.

Nel 2015 ho ottenuto la sede in cui tuttora insegno: la Scuola dell'Infanzia del quartiere Cerialdo a Cuneo, un quartiere storicamente difficile, nato negli anni Sessanta attorno ad un carcere di maxi-sicurezza, divenuto poi una sorta di "dormitorio", con case popolari assegnate a molte famiglie disagiate e caratterizzato anche dalla presenza di un campo nomadi di etnia Sinti. In questo quadro già problematico, con un alto numero di famiglie immigrate, quello stesso anno era stata inoltre chiusa la Scuola Primaria: gli iscritti erano sempre meno numerosi perché le classi erano costituite in prevalenza da bambini con situazioni familiari difficili e così le famiglie meno in difficoltà preferivano iscrivere i propri figli altrove.

Il primo anno di lavoro mi è servito perlopiù

per orientarmi in questa nuova realtà e per ritagliarmi uno spazio di autonomia all'interno dell'approccio didattico portato avanti dalle colleghe della mia classe e della classe parallela: ho iniziato così ad introdurre alcuni materiali montessoriani nella vita di sezione, mentre stavo ancora frequentando il corso di specializzazione.

Col senno di poi, credo di aver commesso allora alcuni errori: essendo io una persona fortemente pragmatica, non ho resistito all'opportunità, concessa anche dalla mia collega di sezione che non utilizza il metodo, di sperimentare, nonostante il quadro teorico montessoriano non mi fosse ancora completamente chiaro.

La scuola pubblica in cui lavoro è organizzata in due sezioni: ciascuna ospita due gruppi d'età. L'orario di lavoro è strutturato in modo da offrire ai bambini la compresenza di entrambe le insegnanti di sezione dalle 10 alle 12,30. Verso le ore 10/10,15 vengono formati due gruppi omogenei per età che lavorano prevalentemente su alcuni campi di esperienza, secondo le Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012.

Poiché all'interno della programmazione della mia sezione, avrei dovuto sviluppare, in particolare, il campo *I discorsi e le parole*, ho iniziato a concentrarmi sull'idea di avviare un Laboratorio di Psicogrammatica. Le risorse economiche a mia disposizione erano scarsissime: ho così fatto un



veloce inventario di tutto il materiale disponibile e utilizzabile in sezione, a cui ho potuto aggiungere pochissimi acquisti mirati e sono partita per quest'avventura predisponendo un buon numero di vassoi ed attività che i bambini potessero utilizzare.

Ho sostanzialmente semplificato e modificato alcuni giochi logici già presenti che giacevano inutilizzati, in quanto ai bambini sembravano troppo complessi e tali da richiedere la presenza di un adulto. Più che di materiali montessoriani veri e propri si trattava quindi di attività che rispondevano alle caratteristiche montessoriane: attraenti, ordinati, limitati, proporzionati e denunciatori dell'errore.

Durante le ore di laboratorio i bambini potevano accedere ai materiali e, nonostante la possibilità di libera scelta fosse limitata e si trattasse di un primo passo, è stata l'occasione per familiarizzare con il metodo, scoprendolo e facendo proprie le regole e le opportunità offerte.

Da subito ho colto un grande interesse nei bambini, tanto più da parte di quelli con maggiori difficoltà e che a casa ricevevano meno stimoli; più tiepida invece la risposta di coloro che, arrivati all'ultimo anno di scuola dell'infanzia, erano ormai abituati a pensare che l'unico fine del loro lavoro fosse il foglio scritto. L'introduzione di attività differenti — che prevedevano un gran-

de utilizzo dei sensi, la possibilità di esplorare la lingua scritta con la pasta, la farina, diversi tipi di pittura... — ha fatto sì che i bambini, oltre a partecipare con entusiasmo, allungassero di molto i loro tempi di lavoro, prima limitati all'ascolto della spiegazione da parte dell'insegnante ed alla realizzazione del compito assegnato.

Ho visto grandi miglioramenti soprattutto dal punto di vista della concentrazione e, nel caso di un bambino con difficoltà comportamentali, l'opportunità di provare momenti di vera calma interiore. Attraverso il Metodo è più facile coinvolgere anche i bambini che hanno una frequenza saltuaria, come spesso succede nella mia scuola per chi proviene dal campo nomadi: viene meno in loro la sensazione di essersi persi un pezzo del discorso, si sentono coinvolti e possono, da subito, anche dopo un periodo di assenza, lavorare attivamente. Man mano che procedevo in parallelo negli studi e nella pratica, mi appariva sempre più chiaro che ad alcuni di questi bambini mancassero abilità importanti come lo sviluppo della motricità fine, propedeutico alla scrittura e che andasse quindi esercitata con maggiore costanza.

Ho fatto allora un passo indietro ed ho iniziato a costruire materiali che rispondessero all'obiettivo di preparare la mano, come dice Maria Montessori: "è necessario cercare in quale età i meccanismi della scrittura sono pronti a stabilirsi: essi



allora si stabiliranno senza sforzo, naturalmente, procurando piacere e accrescimento di energie vitali.” (*La scoperta del bambino*, p. 223).

I materiali di motricità fine e anche di vita pratica hanno così iniziato a far parte della nostra sezione e, progressivamente, ad essere utilizzati anche in altri momenti della giornata, soprattutto durante la prima parte della mattinata.

A questo punto ho sentito la necessità di offrire ai bambini una maggiore possibilità di scelta.

La pratica educativa mi metteva sotto gli occhi, ogni giorno, il fatto che ogni angolo di attività ne richiamasse inevitabilmente un altro e che la concentrazione è la preconditione della libera scelta.

Fino a quel momento, infatti, potevo offrire ai bambini solamente materiali di psico-grammatica e manualità fine, ma ho riflettuto su questo pensiero di Maria Montessori: «Che cos'è che lo spinge a scegliere un oggetto piuttosto che un altro? Non l'imitazione, perché l'oggetto è in un solo esemplare: se un fanciullo lo sta usando, è il tempo appunto in cui nessun altro può usarlo. [...] Non vi ha influenza nemmeno un interesse di apprendimento, o di finalità esterna [...]. È dunque un fatto tutto interiore, collegato coi bisogni presenti del bambino: e perciò con delle condizioni caratteristiche della sua età.» (*La scoperta del bambino*, p. 107)

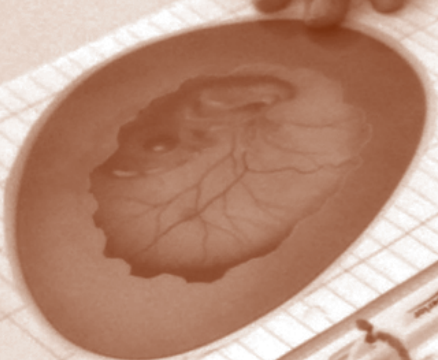
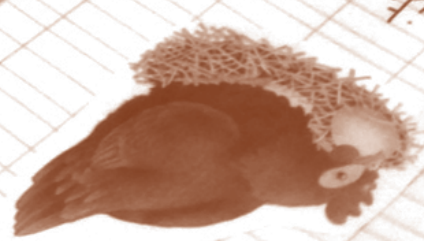
Nell'anno scolastico successivo ho quindi alle-

stito, in uno spazio attiguo alla nostra sezione, un vero e proprio ambiente montessoriano in miniatura, in cui sono presenti diversi centri di interesse (psicogrammatica, educazione sensoriale, psicoaritmetica, educazione cosmica, vita pratica...) che rispondono alle esigenze dei bambini suscitando libera ed intelligente attività adatta ai gradi di maturazione ed agli stili personali di ognuno. Un ambiente che sta crescendo pian piano grazie all'aiuto di colleghe, genitori e dell'Istituto stesso.

Sono contenta di aver sperimentato concretamente il Metodo all'interno della mia scuola, anche se i primi tempi ho sentito il peso di essere sola nell'impresa. Ho cercato di coinvolgere i genitori, raccontando loro cosa si stava facendo in classe: a inizio anno ho presentato il metodo, ho mostrato loro foto, spiegato principi e modalità. Fin da subito ho avuto una risposta positiva e ho potuto sentire la grande fiducia che nutrivano nei confronti del lavoro realizzato. I risultati ottenuti con i bambini attraverso il lavoro di ogni giorno confermano che questa è la strada giusta da percorrere. Confrontandomi con le colleghe, ho maturato la convinzione che la proposta di una pluralità di stili didattici, come avviene nella mia scuola, sia un valore importante e che un equilibrio sia possibile: insieme stiamo valutando nuove ipotesi di apertura del Laboratorio a tutti i bambini.



The hen sits on the
eggs to keep them warm.
And only a chick grows
side each egg.



Maestra, posso avere un orange da spremere?

MONTESSORI E BILINGUISMO

MARTA GIANOTTI *—Laureata in Servizio Sociale nel 2010, dopo alcune esperienze di lavoro sul campo, ha iniziato a lavorare prevalentemente nell'ambito educativo. Nel 2012 si trasferisce in Inghilterra dove vivrà per circa due anni e, una volta rientrata in Italia, approfondirà le conoscenze in materia di bilinguismo. Dal 2016 si avvicina al metodo Montessori frequentando il corso organizzato da FMI. Attualmente lavora presso una struttura a metodo come maestra di riferimento per la lingua inglese.*



MIO FIGLIO È PICCOLO PER IMPARARE UNA LINGUA NUOVA»

“Ancora non sa parlare la sua lingua madre, perché creargli stress con una seconda lingua?”

Queste, e molte altre, sono le domande che spesso sento pronunciare a genitori che, forse troppo preoccupati di arrecare un danno allo sviluppo del linguaggio dei loro figli, cercano giustificazioni per cui non offrire loro un'infanzia bilingue.

MA COSA SIGNIFICA ESSERE BILINGUE?

Molteplici sono le discussioni in merito e i pensieri degli studiosi del campo. Secondo la definizione di Brooks del 1960, “Il bilinguismo consiste nella capacità da parte di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che di tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa”. Altri esperti invece, nella definizione di persona bilingue, credono sia preferibile non porsi troppe restrizioni, quale la competenza simile a quella del parlante nativo, né parlare di vero o falso bilinguismo. È per loro importante però riconoscere una gradualità nelle capacità della persona di esprimersi in una, due o più lingue.

Indipendentemente dalla definizione che se ne vuole dare, al giorno d'oggi è quasi scontata l'importanza di saper capire e comunicare in più di una lingua almeno quanto lo è iniziare a farlo il prima possibile. Avvicinando infatti il bambino ad una seconda lingua nei primi mesi di vita, non si incappa certamente in alcun errore. Ciò non solo per la possibilità più circoscritta che gli si offre di im-



parare una nuova lingua nel periodo di massimo assorbimento del linguaggio, ma anche per una serie conseguente di vantaggi.

Studi sul bilinguismo hanno infatti reso noto quanto i vantaggi che ne derivano siano di tipo socio-culturale e cognitivo; rispetto ai primi si è osservato quanto un'infanzia bilingue formi bambini in grado di accedere a due o più culture e quindi di tollerare e di interessarsi al "diverso". Da qui si può dedurre che il bilinguismo è quindi anche un biculturalismo in grado di arricchire lo sviluppo della personalità dell'individuo.

In merito invece ai vantaggi cognitivi, le ricerche degli anni Sessanta portate a termine da Elizabeth Peal e Wallec Lambert in Canada hanno mostrato come il bilinguismo sia in grado di apportare nel bambino la capacità di pensare in modo astratto. La loro ricerca fatta in quegli anni ha infatti presentato come su 100 bambini di 10 anni provenienti dalle scuole di Montreal, i bilingue avessero una superiorità per la capacità di risoluzione dei problemi e una maggiore flessibilità mentale.

Maria Montessori dedicò molti dei suoi studi al linguaggio parlando ed approfondendo questo periodo sensitivo che, intorno ai due anni, vede come protagonista ciò che lei stessa definì una vera e propria “esplosione”. Prima di questa fase però, esiste un periodo pre-linguistico nel quale i bambini, dalle prime settimane di vita, compiono in silenzio un grandissimo lavoro di assorbimento del linguaggio il quale verrà poi sviluppato e consolidato nel tempo. Tale assorbimento può avvenire serenamente in relazione a una o più lingue.

COME SI LAVORA SUL BILINGUISMO?

Sia al Micronido che in Casa dei Bambini i materiali Montessori relativi al linguaggio sono quanto di più adatto si possa pensare di utilizzare per creare una quotidianità che esponga i bambini alla lingua inglese. La maestra di riferimento parla in inglese ai bambini, cercando i punti forza nella routine della giornata; ciò aiuta a memorizzare parole e comandi associandoli a determinati momenti della quotidianità che, ripetuti costantemente nel tempo, sono assorbiti e fissati nella mente.

L'esperienza mi porta oggi a credere fermamente che per la fascia d'età 0-3 anni, l'apprendimento di una seconda lingua avviene sottoponendo quotidianamente il bambino alla lingua stessa.

Esattamente come una maestra Montessori lavora per lo sviluppo della lingua madre (in questo caso l'italiano), anche la maestra Montessori d'inglese lavora per lo sviluppo della lingua seconda. Parlare correttamente in inglese, leggere libretti, lavorare con le nomenclature, cantare canzoni o filastrocche; queste sono le azioni che vedono protagonisti i bambini del Micronido durante l'attività da me svolta in inglese.

Per quanto riguarda invece l'attività all'interno della Casa dei Bambini, grazie ai materiali di psico-grammatica e alle capacità ormai acquisite dai bambini in questa fascia d'età, il lavoro che è possibile svolgere in lingua inglese si amplia.

In accordo con l'equipe di lavoro, sulla base di uno dei fondamentali principi del metodo che eleva il luogo del lavoro a quello di “ambiente maestro”, abbiamo deciso di creare uno spazio il più possibile bilingue e dentro al quale i bambini – nel pieno rispetto della libera scelta – possano decidere con quale materiale lavorare e, non di leggera importanza, se farlo nella lingua madre oppure in quella inglese. L'idea perciò di contraddistinguere i vari materiali con le differenti bandiere (quella italiana e quella del Regno Unito) ha mostrato grande interesse da parte dei bambini, nonché un'attenzione estetica in grado di portarli ad utilizzare con interesse i materiali e le attività proposte.

Un esempio dell'attività che svolgo in inglese nella Casa dei Bambini e che spesso mi piace riportare quando parlo della mia esperienza, è l'utilizzo della tombola delle lettere. Questo materiale, che dai quattro anni circa in poi viene utilizzato dai bambini con importante trasporto, è una chiara e lampante dimostrazione di come i materiali Montessori possano declinarsi pressoché ad ogni lingua.



ALLORA PERCHÉ LIMITARSI ALL'ITALIANO?

La tombola delle lettere prevede, oltre ad una paio di tavole sulle quali sono riportate le lettere dell'alfabeto, un contenitore all'interno del quale vengono riposti dei piccoli oggetti (uno per ogni lettera dell'alfabeto e variati durante il percorso di lavoro annuo); ognuno di questi oggetti andrà abbinato alla propria corrispondente lettera iniziale rintracciabile sulle tavole. Questo tipo di attività svolta in maniera costante e ripetuta periodicamente, permette di nominare in modo corretto nuovi vocaboli, di memorizzare una serie di parole in una seconda lingua oltre che abituare i bambini ad una fonetica differente da quella italiana.

Lavori di tale importanza e che conducono ad altrettante conquiste linguistiche si possono svolgere tramite l'attività di nomenclatura, la lettura di libri, l'utilizzo dell'alfabetario mobile e dei numerosi materiali Montessori di psico-grammatica. La bellezza e completezza del Metodo però, offre la possibilità di non limitarsi in tutto ciò. Anche con gli altri materiali relativi ai diversi ambiti di lavoro, è possibile offrire nuove conoscenze al bambino in una lingua differente.

La lezione dei tre tempi infatti, colonna portante del metodo nonché minimo comun denominatore tra psico-grammatica, psico-aritmetica, ambito sensoriale ed educazione cosmica, è un importante mezzo che l'insegnante ha a disposizione per nominare correttamente, far ascoltare, far riconoscere e far rinominare ai bambini in modo da offrire loro un vocabolario sempre più ricco ed adeguato al contesto.

E per quanto riguarda la vita pratica? Le attività svolte durante il lavoro di vita pratica, esattamente come il resto del lavoro già citato in precedenza, sono un'ulteriore occasione da parte dell'insegnante di parlare in lingua inglese riferendosi ad attività reali e non astratte, di nominare correttamente oggetti e strumenti di uso quotidiano e quindi di arricchire il vocabolario in una seconda lingua.

Fino ad ora si è parlato di come io, insegnante, svolgo il lavoro in lingua inglese. Ma quali sono le reazioni dei bambini di fronte ad una persona che parla una lingua diversa da quella che è la loro lingua madre?

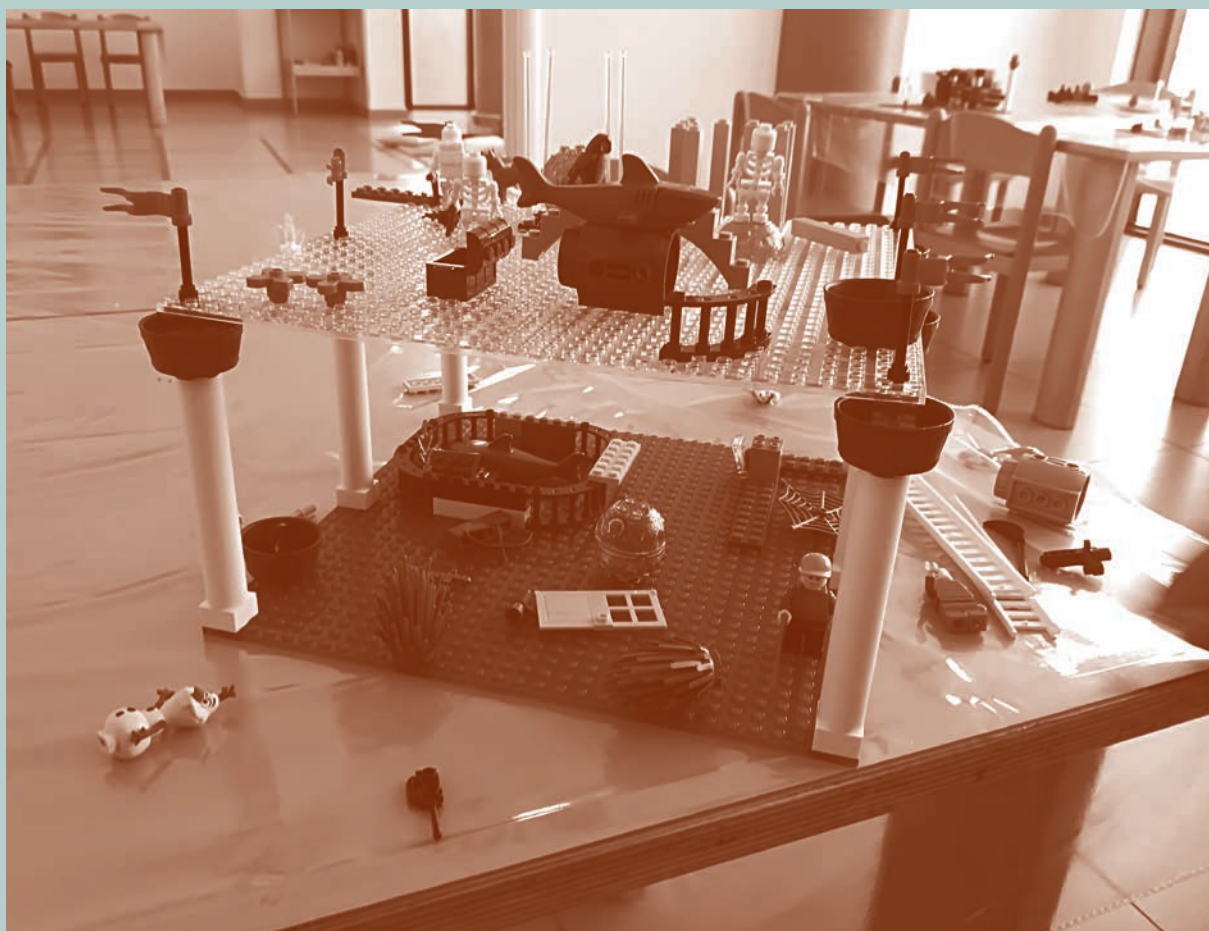
Ad oggi i bambini, anche inconsciamente, sono abituati a sentire termini in inglese ormai entrati definitivamente a far parte del vocabolario italiano comune, hanno più facilmente accesso a libri o filmati in lingua inglese e crescono in famiglie i cui componenti hanno mediamente avuto la possibilità di studiare la lingua.

Il mio stupore iniziale, che sovente si ripresenta anche oggi a quasi due anni dall'inizio di questa mia esperienza, è stato nel riconoscere la naturalezza con cui i bambini hanno sempre convissuto e lavorato con una seconda lingua in relazione al loro interesse del momento. Conseguente a ciò è stato l'orgoglio nel sentirli utilizzare entrambi i codici linguistici ed intercambiarli in maniera spontanea: "Maestra, posso avere un *orange* da spremere?" ■

LEGO® Serious Play® e i mattoncini dell'apprendimento

PER UNA VISIONE CONTEMPORANEA DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PAOLA SANTORO – *Formatrice, Service Designer, Docente @ LUISS G.C., Facilitatrice Certificata della metodologia LEGO® SERIOUS PLAY®* • Sono convinta che l'innovazione sia un'esperienza di apprendimento sociale, culturale ed emotiva e ho adottato il *learning by playing* per favorire la collaborazione, la partecipazione e la costruzione comune della conoscenza. www.paolasantoro.com



QUANDO HO SCELTO DI INTRAPRENDERE IL

training per la certificazione LEGO® Serious Play® (LSP) non immaginavo quanto questa esperienza avrebbe influenzato il mio modo di essere docente, formatrice e madre. E oggi, dopo tante sperimentazioni, confronti e collaborazioni importanti — prima fra tutte con Boboto s.r.l. e il Centro Montessori di Lecce — posso affermare che, attraverso i mattoncini, possiamo costruire ponti di raccordo sostanziali verso una visione contemporanea delle Scienze dell'Educazione.

Ai professionisti dell'Educazione è sempre più evidente, oramai, l'urgenza di condividere un paradigma teorico metodologico multidimensionale e interdisciplinare che sappia rispondere alle emergenti esigenze di apprendimento esperienziale. LEGO® Serious Play® è un'esperienza formativa che può rispondere a tali bisogni.

CHE COS'È LEGO® SERIOUS PLAY®

È una metodologia di facilitazione che fornisce strumenti cognitivi in grado di aiutare le persone a pensare, comunicare, progettare e risolvere problemi.

Nasce all'interno dell'azienda LEGO® che negli anni '90 stava assistendo allo spostamento dell'interesse dei bambini dal "gioco tradizionale" ai videogiochi. Questo spostamento, insieme alle nuove modalità di approccio al gioco infantile, innescò nella dirigenza l'urgenza di un ripensamento delle proprie strategie aziendali. E così anche gli adulti iniziarono a giocare con i mattoncini!

In collaborazione con l'*International Institute for Management Development* (IMD) di Losanna, l'azienda costituì gruppi di lavoro che, attraverso le metodologie del "gioco serio", potessero, partendo dai punti cardine della vision aziendale, creatività e immaginazione, trovare soluzioni di business in grado di dare risposte al cambiamento del mercato.

Furono così sviluppati diversi percorsi di esercitazioni guidate che, all'interno di un *framework* metodologico che prevedesse l'uso dei mattoncini LEGO®, provassero a costruire strutture metaforiche di modelli di business e assetti organizzativi.

Se fino ad allora i mattoncini erano stati usati prevalentemente dai bambini per costruire modelli reali di mondi più o meno reali, attraverso la metodologia che si stava sviluppando all'interno

di tali processi di apprendimento, si iniziarono a costruire modellini LEGO® reali di idee, strategie, sfide e soluzioni. Nel corso degli anni la LEGO® continuò a finanziare tali ricerche sullo sviluppo strategico e i sistemi adattivi complessi fino a definire quella che oggi è la metodologia LEGO® Serious Play®. Tale metodologia facilita la comprensione, il miglioramento e la progettazione delle performance di un'organizzazione e, ad oggi, viene principalmente applicata nell'ambito della formazione esperienziale aziendale.

Fatta questa premessa, cosa c'entra questa storia con una rivista sul mondo Montessori?

IL GIOCO/LAVORO E IL GIOCO SERIO

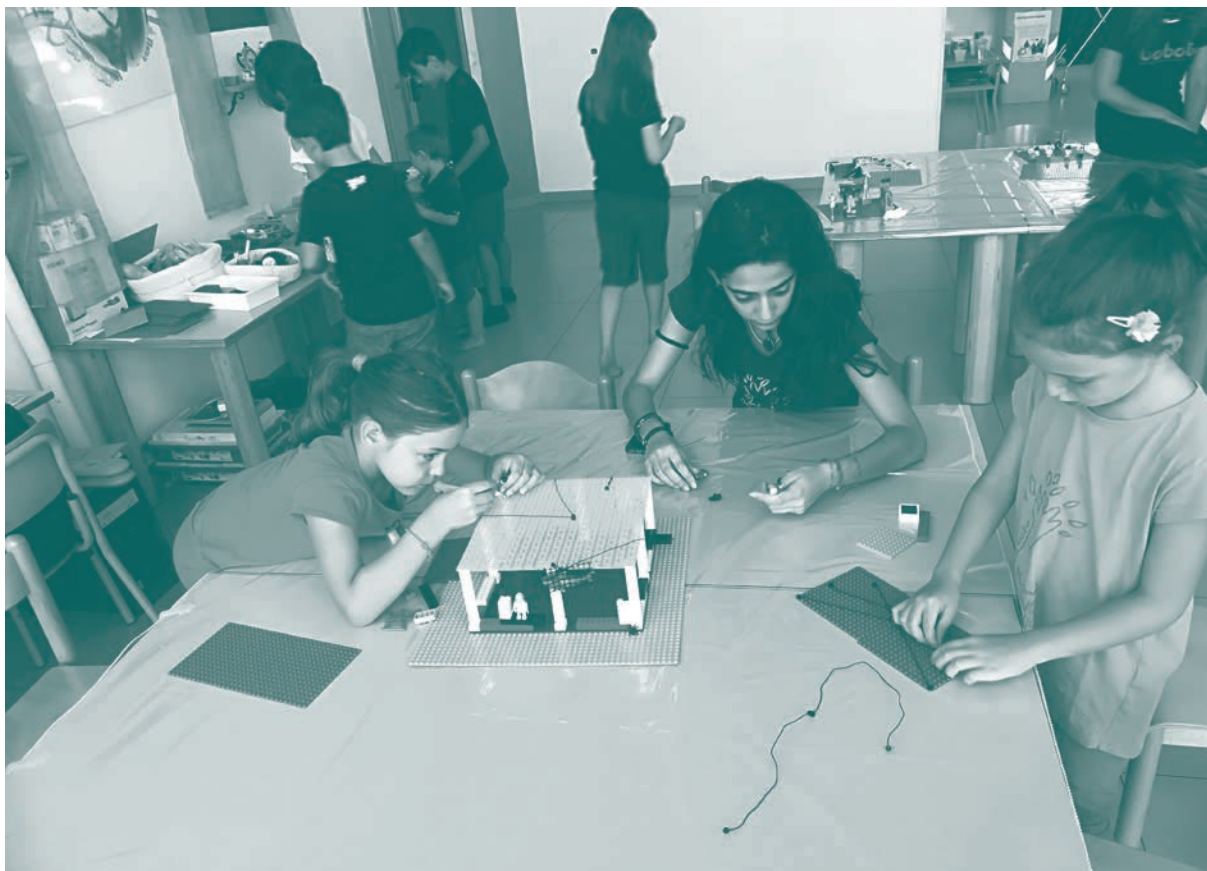
Il gioco serio non è altro che un gioco libero guidato dove l'esplorazione dei materiali, la concentrazione e l'immaginazione permettono alle persone "di immaginare quello che la fantasia, l'invenzione e la creatività producono" (B. Munari, *Lezione di Design*).

Non è una gara di abilità, né un test di valutazione, né un pacchetto di istruzioni standard, ma uno strumento didattico che facilita la comunicazione, innesca le dinamiche di *problem solving* e coinvolge tutti gli aspetti della dimensione umana (razionale, emozionale e istintiva) garantendo la costruzione autonoma dei processi di apprendimento.

Il gioco serio che svolge l'adulto nei processi di facilitazione LEGO® Serious Play® ricalca evidentemente le dinamiche del gioco/lavoro del bambino montessoriano. È un'attività profondamente significativa che consente al partecipante di elaborare, costruendo con le proprie mani, ciò che la sua mente ha assorbito in precedenza (emozioni, paure, desideri...). Infine lo rappresenta a se stesso e agli altri attraverso la narrazione del proprio modello costruito.

Vien da sé che se il gioco è il lavoro del bambino, i mattoncini LEGO® possono essere un materiale estremamente evocativo per tale lavoro. Tramite le infinite combinazioni di forme, colori, dimensioni e possibili incastri si può, *brick by brick*, arrivare a testare differenti soluzioni per attribuire o far emergere significati concreti a ciò che si fa.

Questo processo ricorsivo facilita la costruzione del proprio percorso di conoscenza e la maturazione di autostima e fiducia nel proprio opera-



to, indipendentemente dalle singole capacità.

Il matematico pedagogista Seymour Papert diceva che la conoscenza è un atto di costruzione. Si costruisce attraverso l'apprendimento esperienziale in cui i mattoncini diventano artefatti cognitivi che facilitano lo sviluppo dell'apprendimento e, nel caso della metodologia LSP, costituiscono le basi di un linguaggio universale che ingaggia tutti i partecipanti al cento per cento massimizzandone il potenziale.

LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE ALLA BASE DEL LEGO® SERIOUS PLAY®

Le ricerche finanziate dalla LEGO® all'interno dell'IMD, si proponevano infatti di connettere l'approccio *hands on* delle neuroscienze cognitive con le teorie del *flow* di M. Csikszentmihalyi, i principi costruttivisti di J. Piaget e la loro evoluzione nel costruzionismo di S. Papert.

Papert, dopo la collaborazione con Piaget, trasferitosi al MIT di Boston per lavorare sull'intelligenza artificiale, finalizzò la teoria costruzionista secondo la quale la mente, per apprendere, ha bi-

sogno di costruire materialmente la rappresentazione della propria idea, procedendo per tentativi ed errori e testando innumerevoli possibili combinazioni.

La stessa dinamica si presenta in un workshop LSP dove le mani assumono il ruolo primario, si fanno "motore di ricerca del cervello" e, una volta posatesi sui mattoncini, attingono inconsapevolmente ai contenuti del proprio mondo interiore. Allo stesso modo Maria Montessori affermava che il gioco connette le attività manuali e sensoriali alle esperienze cognitive e socio-emotive.

Così come il gioco/lavoro facilita percorsi di libertà che rispondono a delle precise regole, LSP si muove all'interno di un *framework* flessibile, strettamente connesso agli obiettivi educativi e sorretto da poche e semplici regole chiare e condivise. Si apre alla ricerca e all'esplorazione, incentiva le dinamiche di *problem solving* attraverso la creatività, non impone soluzioni preconfezionate, lascia spazio all'individualità e dosa consapevolmente sfida e abilità affinché si possa raggiungere autonomamente un adeguato livello di apprendimento.

La teoria del Flow dello psicologo ungherese M. Csikszentmihalyi dimostra infatti che quando sfida e abilità sono in perfetto equilibrio l'individuo si trova nel giusto flow ed è pienamente coinvolto nella sua attività, gode di un alto tasso motivazionale e vive un senso di appagamento che scaturisce da tali condizioni ottimali di apprendimento.

COME FUNZIONA UN WORKSHOP LEGO® SERIOUS PLAY®

Accompagnare i partecipanti verso il flow è la sfida più importante per un facilitatore LSP. Un workshop LSP parte con la definizione a monte degli obiettivi educativi che si vogliono raggiungere.

Durante una o più sessioni (che possono variare dalla mezza giornata alle due giornate intere) il facilitatore lancia la sfida ai partecipanti e guida il gruppo attraverso una serie di domande aperte che mirano a fornire una migliore comprensione del contesto. I partecipanti sono invitati a rispondere costruendo il proprio modello con i mattoncini. Durante il percorso si lavora sia in maniera individuale che collettiva. I modelli costruiti definiscono il punto di partenza dei momenti di confronto che avviano una narrazione collettiva: si condivide conoscenza, si innescano dinamiche di problem solving e si attivano nei partecipanti insight per l'autoriflessione.

Il *core process* del gioco prevede quattro tappe fondamentali: la domanda, la costruzione — si costruisce “pensando con le mani”! — lo *storymaking* — la condivisione della storia — e la riflessione (individuale e/o collettiva) durante la quale il facilitatore guida il gruppo verso l'identificazione dei *key insight* del processo appena costruito e l'individuazione di risultati e connessioni.

Il momento di condivisione è reso semplice e fluido grazie all'utilizzo spontaneo delle metafore che facilitano il trasferimento dei significati di un concetto (spesso complesso) su un modello tridimensionale costruito con i mattoncini LEGO®. Nasce, infatti, prima il modello e poi la storia!

Le metafore incrementano l'efficacia della condivisione delle informazioni anche perché forniscono ad adulti e bambini le parole per esplorare in tutta sicurezza anche temi estremamente complessi e delicati.

In ambito aziendale, oltre a possibili sessioni di coaching individuale, la metodologia viene ri-

chiesta principalmente per migliorare le performance di un'organizzazione, pertanto i confronti di gruppo sono conditi sine qua non per l'attivazione di dinamiche di *problem solving* e *decision making* collettivo.

Parallelamente, in ambito scolastico, lo stesso approccio, guidato da un facilitatore certificato, può essere applicato al corpo docente per la definizione di una strategia didattica comune e condivisa. Un facilitatore certificato può inoltre fornire ai docenti gli strumenti di facilitazione Open Source della Metodologia LSP da personalizzare e integrare nella propria didattica esperienziale indipendentemente dalla propria disciplina di insegnamento.

LEGO® SERIOUS PLAY® E LA DIDATTICA

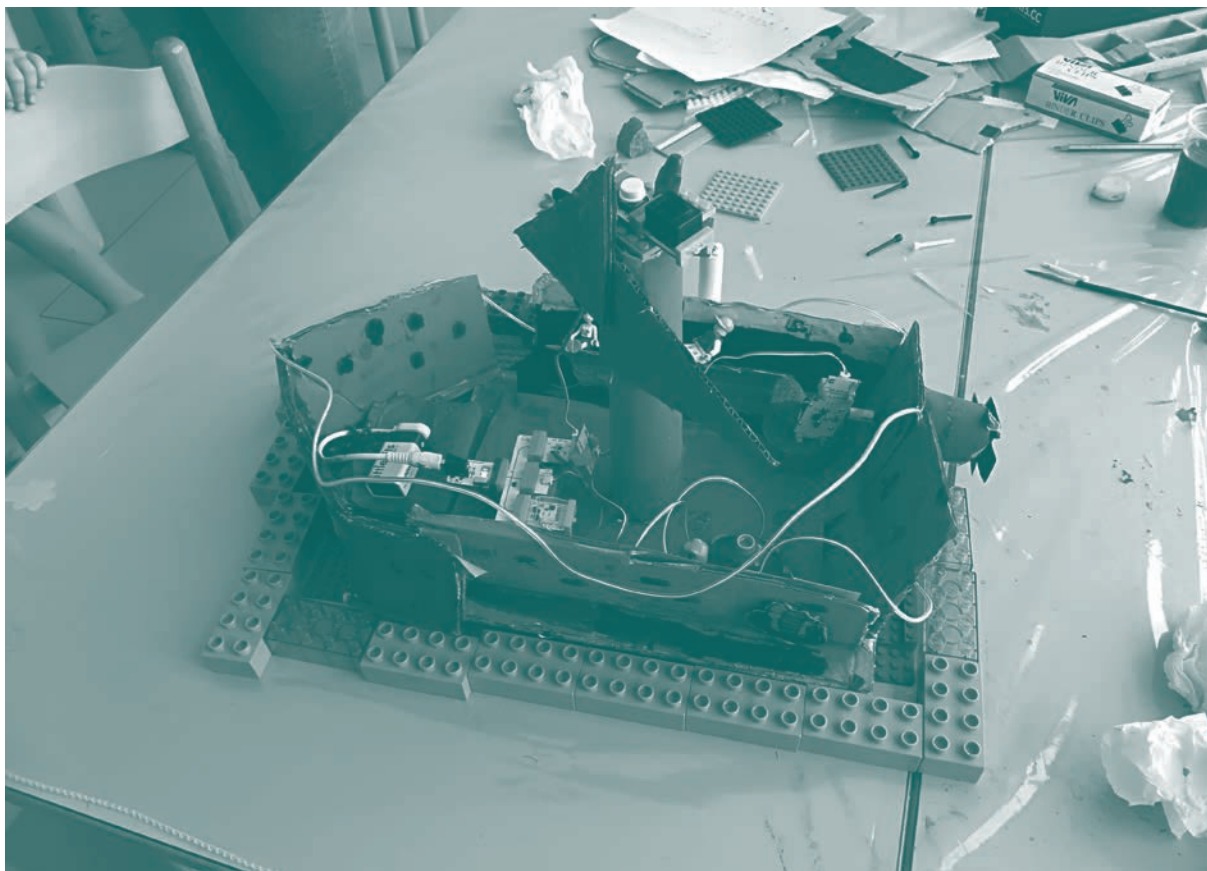
Insegnanti e formatori sono ormai messi di fronte a un dovere deontologico ed epistemologico richiesto dalla società della complessità: innovare la propria didattica ponendosi l'obiettivo di fornire la consapevolezza e gli strumenti per affrontare l'imprevedibilità dell'esistente.

È un obiettivo alto che ci chiede di vestire i panni di uno “Stalker illegale” che “viola” le dure leggi dell'educazione deterministica per facilitare il cammino verso quella che il regista russo A. Tarkovskij definiva, già alla fine degli anni '70, la “Zona”.

“La Zona è la Zona, la Zona è la vita: attraversandola l'uomo o si spezza o resiste. Se l'uomo resisterà dipende dal suo sentimento della propria dignità, dalla sua capacità di distinguere il fondamentale dal passeggero.” (A. Tarkovskij, *Scolpire il tempo*, p. 178)

Sono certa che se Maria Montessori avesse avuto la possibilità di vedere il lungometraggio “Stalker” di Tarkovskij, avrebbe sentito risuonare in questa narrazione filosofico fantascientifica l'invito ai suoi insegnamenti sul coraggio morale, sulla comprensione del significato profondo di ciò che si fa, sulla conquista dell'autonomia e sulla cura del proprio spirito all'interno di un paradigma complesso in continua evoluzione.

La didattica della complessità può rispondere ai bisogni educativi emergenti perché non interviene sui contenuti, ma sul metodo, fornisce più chiavi di lettura, non demonizza l'errore, accoglie l'incertezza e la integra nelle strategie di risol-



zione dei problemi. Non è solo multidisciplinare ma legge i fenomeni in maniera interdisciplinare, lavora per processi, prova a stabilire relazioni tra i diversi temi e a strutturare le informazioni in maniera reticolare, valorizzando la costruzione autonoma dei processi di apprendimento.

Esattamente come insegnava Maria Montessori più di un secolo fa.

In questa cornice LEGO® Serious Play® è una delle metodologie che può compiere quel salto evolutivo che risponde ai bisogni educativi contemporanei perché ricrea ambienti sociali di apprendimento cooperativi all'interno dei quali i bambini sono creatori di contenuti e corresponsabili del percorso collettivo. L'insegnante facilitatore non impone alcun percorso al discente, ma abbraccia e supporta tutte le idee che possono emergere incoraggiandone lo sviluppo e la collaborazione. Tutto ciò che viene discusso viene generato dal processo di costruzione, dove la mano e la mente si impegnano a dare forma visiva e metaforica a elementi significativi, emozioni e relazioni!

L'insegnante che utilizza la metodologia LSP non attribuisce significati, non giudica, mette il discente al centro e prepara l'ambiente e i materiali per facilitare la generazione di insight, la riflessione comune, la co-costruzione della conoscenza e la co-progettazione. Lascia che i bambini sperimentino, attraverso il linguaggio dei mattoncini, le relazioni con gli altri, il gioco in gruppo e la socialità a prescindere dal tema su cui si è scelto di lavorare.

LEGO® SERIOUS PLAY® AL BOBOTO CAMP

Il tema dell'inclusione è la sfida che io e Ilia-na Morelli ci siamo poste di sperimentare con un gruppo di bambini tra i 5 e gli 11 anni per il Boboto Summer Camp 2017 nel Centro Montessori di Lecce.

Abbiamo definito l'obiettivo didattico di rendere i bambini consapevoli delle potenzialità espressive dei materiali LEGO® analogici e digitali per la costruzione di una storia collettiva a tema "inclusione sociale" a partire da tre emozioni principali: la felicità, la rabbia e la paura. L'obiettivo educati-

vo principale è stato quello di aiutare i bambini ad attingere al proprio mondo interiore per provare a sviluppare le capacità di comunicazione, dialogo, ascolto e lavoro di gruppo.

Abbiamo composto così tre gruppi eterogenei per sesso ed età ed assegnato a ciascun gruppo un'emozione su cui lavorare.

Per avviare la familiarizzazione tra i bambini e la dimestichezza con i materiali e la metodologia, il primo giorno abbiamo chiesto loro di costruire il proprio significato di benessere.

La macchina di papà, La piscina antistress, Il parco giochi, La casa dei coniglietti, L'anticonquista del mondo, Il mio giardino, La casa del Pompiere e Il mondo di Piersimone, sono solo alcuni dei nomi attribuiti ai modellini LEGO® che i bambini hanno costruito liberamente e individualmente (in un caso anche in coppia formatasi spontaneamente) e che poi hanno condiviso con tutto il gruppo raccontando e mettendo sul tavolo molte informazioni di sé.

Dal secondo giorno, per tutta la settimana, hanno lavorato sulle tre emozioni.

Il processo quotidiano prevedeva il lancio di una sfida, la costruzione di un modello individuale, la condivisione con il proprio gruppo del singolo modello e un secondo momento di costruzione collettiva che partisse dalla rielaborazione e negoziazione dei modelli individuali fino alla co-costruzione di un modello unico più complesso della semplice somma delle parti.

Il supporto tecnico educativo di Salvatore Sammy Laporta ha arricchito questo difficile ma sfidante processo educativo. Sammy, mentor Coderdojo ed esperto in robotica educativa, ha guidato le sessioni LEGO® *We Do 2.0* e *Little Bits* (i mattoncini magnetici colorati), durante le quali i bambini hanno costruito tre robot. Successivamente hanno assegnato loro un ruolo determinante e di svolta tra i protagonisti della narrazione e li hanno integrati nei precedenti modelli LEGO®. Combinando i vari mattoncini, i bambini hanno utilizzato l'immaginazione creativa per pensare *out of the box* e combinare e trasformare l'esistente.

Hanno così sviluppato e creato personaggi, scenari e tre linee di narrazione che sono confluite, l'ultimo giorno, in una storia unica elaborata da un processo di negoziazione condiviso e autogestito dai bambini.

Sin dal primo giorno i materiali LEGO® sono stati in grado di livellare il campo da gioco e garantire un altissimo tasso di partecipazione a tutti i bambini a prescindere da età e abilità pregresse.

La forza della collettività ha innalzato la motivazione e ha consentito a noi educatori di approfondire relazioni e connessioni personali, osservare dinamiche interne ed esterne, e ai bambini di esplorare infiniti scenari ipotetici, e acquisire consapevolezza di possibilità e opportunità scatenando intuizione, ispirazione e fantasia.

L'esperimento, pur non raggiungendo una rappresentazione perfetta e finita del modello collettivo (ma in fondo il risultato è il processo!), ha centrato completamente obiettivi didattici e formativi rendendo evidente quanto un simile approccio simbolico e di sintesi può porre le basi per un apprendimento cooperativo e peer to peer.

Il Boboto Summer Camp mi ha confermato la validità trasversale della metodologia LEGO® *Serious Play*®, mi ha svelato dei retroscena molto importanti sul mondo dei bambini e mi ha regalato una grande quantità di *insight*.

E se, come diceva Platone, si può scoprire di più su una persona in un'ora di gioco che in un anno di conversazione, provate a immaginare quanta conoscenza mi sono portata a casa dopo una settimana di gioco! ■

BIBLIOGRAFIA

M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Basic Books, 1998.

P. Kristiansen, R. Rasmussen, *Il metodo LEGO® SERIOUS PLAY® per il business*, Franco Angeli, 2015.

B. Munari, *Lezione di Design*, presso IUAV di Venezia, 1992.

A. Tarkovskij, *Scolpire il tempo*, UBU Libri, 1988, p. 178.

Scala di valutazione montessoriana

UNA RIFLESSIONI SULLE GRANDI ASSENTI DEL DISCORSO PEDAGOGICO

LAURA FRANZINI, AMELIA GRANESE, LUCIA VALBUSA — *Laura Franzini è laureata in Scienze dell'Educazione e Educatore A.B.A. (Applied Behavior Analysis). Amelia Granese, insegnante di scuola dell'infanzia, è diplomata in scienze umane e sociali, è iscritta alla facoltà di Scienze dell'Educazione. Lucia Valbusa, insegnante di scuola dell'infanzia è laureata in Scienze dell'Educazione. Tutte e tre hanno ricevuto il "Diploma di specializzazione nella didattica differenziata Montessori per la scuola dell'infanzia" dalla Fondazione Montessori Italia.*

Introduzione di ANDREA LUPI

INTRODUZIONE

Credo che troppo spesso si parli del metodo Montessori come di un metodo scientifico, tecnico, preciso, che produce invariabilmente dei risultati di apprendimento eccellenti se solo si applicano delle serie fisse di azioni didattiche. Questa attenzione all'aspetto tecnologico del metodo è molto datata e molto pericolosa.

Datata perché sappiamo bene che la ricerca didattica ha sempre vissuto di una costante progressione e, da quando la Montessori ha dato vita al suo metodo, si sono sperimentate altre tecniche, altri approcci, altri medium didattici, di sicura utilità nella facilitazione dei processi di insegnamento-apprendimento, e che devono essere considerati dai montessoriani per essere integrati e armonizzati con i principi fondamentali del metodo.

Pericolosa perché dimentica che quello che Maria Montessori chiama metodo è in realtà un paradigma pedagogico, all'interno del quale le tecniche rivestono solo una funzione strumentale (seppure di fondamentale importanza), e questo paradigma, come avviene per ogni paradigma pedagogico, incarna una gerarchia di valori, i cui posti più alti spettano agli obiettivi di sviluppo che quella pedagogia si pone per i bambini che gli vengono affidati.

Ovvero ci troviamo dinanzi a due domande: educare perché? educare come? E a queste due domande corrispondono ambiti diversi della riflessione pedagogica, per la prima quello che si esplora è un ambito umano e umanistico, filosofico si dovrebbe dire, per la seconda invece è un ambito tecnico.

Nell'ambito filosofico e umanistico ci poniamo domande come: qual è la vera forma che rende umano un essere vivente, quali sono i saperi che aiutano le persone a vivere autenticamente le proprie aspirazioni più profonde alla realizzazione personale, quale idea di società dobbiamo avere, che relazioni devono vigere in un contesto fatto di persone, cosa ha valore in sé e deve essere perseguito sempre e cosa invece dipende dai momenti e dalle situazioni?

Tutte queste domande richiedono risposte che, a seconda della loro natura, spingono l'educatore nei confini di un approccio, di un paradigma, di un modo strutturato e coerente di vedere il mondo in generale, e il mondo dell'educazione in particolare. Solo quando l'educatore aderisce ad un paradigma può lasciarsi alle spalle, sebbene solo momentaneamente, le domande sui motivi che sostengono l'atto consapevole dell'educare e iniziare a preoccuparsi delle domande sulle tecniche educative.

Qual è la vera forma che rende umano un essere vivente? Quali sono i saperi che aiutano le persone a vivere autenticamente le proprie aspirazioni?

Della Montessori certo colpiscono soprattutto le tecniche, i materiali, i modi di presentarli, i tempi, la libera scelta delle attività, l'assenza dei banchi o delle punizioni, ma troppo spesso si passano sotto silenzio le sue risposte alle domande sul perché si debba educare, su quali sono gli scopi che un educatore si pone, sui motivi di fondo che ci guidano, sul perché educiamo. La risposta più bella alla domanda *perché educare?* Maria Montessori la dà quando sostiene che l'educazione collabora

con la natura nel processo di sempre maggiore indipendenza intellettuale, morale, caratteriale, emotiva, cognitiva, del bambino. Educiamo perché la natura impone agli esseri umani una crescita indipendente e autonoma, perché la natura chiede all'uomo di aumentare e crescere nelle proprie competenze, e chiede all'adulto di farsi aiutante della natura e del bambino. Si badi bene, non gli chiede di sostuirsi a l'una o all'altro, ma di coadiuvare entrambi: natura e bambino.

Il bambino è impegnato in un percorso di individuazione, di apprendimento, di autonomia, e l'adulto deve valorizzare questo suo slancio biologico verso l'accrescimento delle potenzialità mentali (i linguaggi, gli alfabeti, le strutture logiche, che tanta importanza hanno infatti nella didattica montessoriana) e caratteriali (la capacità di scegliere, di attendere, di rispettare gli altri, di concentrarsi, di aiutare chi non ce la fa). Dunque l'immagine che la Montessori ci rimanda non è esclusivamente quella di un bambino che deve crescere e dilatare i propri orizzonti di autonomia, di senso, di competenza, perché ella è attentissima a saldare la competenza e l'indipendenza cognitiva, tipica della nostra specie, a quello che, citando

Dante, chiama «intelletto d'amore» (che ci contraddistingue tanto quanto la capacità di pensare). Intelletto d'amore è la capacità di sentire e capire che tutte le forme di vita sono legate e che l'azione umana a contatto con la vita deve essere rispettosa di questo legame se vuole essere vera.

Lo scopo dell'educazione, quindi, non è limitato solo all'apprendimento di linguaggi formali, matematica e lingua, o competenze pratiche, manuali o tecniche che siano, lo scopo coincide innanzitutto con la comprensione del legame d'amore e di affetto che permette la vita e che la rende umana, nel senso che la rende adatta agli esseri umani, i quali a partire dalla nascita sono immersi in un contesto di relazioni amorose e di cura. Quando la Montessori accusa l'adulto si sofferma principalmente sulla lotta sorda che egli ingaggia con il bambino quando non è in grado di generare un rapporto affettuoso, a cui lo destinerebbe la natura.

Ella sostiene infatti che la società umana genera guerre e violenze perché non ha ancora sviluppato la giusta comprensione del vincolo di cura, di amore, di vicinanza, che genitori ed educatori debbono instaurare con il bambino. La sindrome violenta di cui soffre la società è un risultato di una incomprensione dell'importanza delle cure primarie, di quelle cure che devono far sì che il bambino sia circondato dall'amore e dalla comprensione di adulti che lo aiutano a crescere e ad imparare.

Proprio affrontando il ruolo dell'amore, sentimento che deve guidare sempre la dinamica di relazione tra adulti e bambini, durante il corso che si svolse a Omegna, ormai tre anni fa, si è proposta alle frequentanti la lettura e l'analisi di un testo di Ashley Montagu.

Montagu è stato un antropologo che ha saputo dedicare parole tra le più belle per descrivere il rapporto madre-figlio e in genere il rapporto d'affetto che si deve instaurare tra il bambino e chi gli presta le cure. Nella sua produzione troviamo uno sguardo costantemente rivolto alla fondamentale necessità del cucciolo umano di imparare ad amare per poter diventare un adulto sano e pienamente integrato. Ma la capacità di amare non si deve intendere come una melensa propensione a voler bene agli altri, piuttosto come una vera e propria competenza trasversale che permette all'essere umano di mantenere sempre la propria capacità di comprendere, gestire, curare, i nessi che tengono assieme tutto ciò che vive.

Amare è un sapere, un sapere che ci permette di essere nelle relazioni, nella dialogicità, nell'ambiente. L'intelletto d'amore non si riduce né al pretestuoso *volemosse bene* né alla rinunciataria accon-

Lo scopo dell'educazione
è innanzitutto la
comprensione del legame
d'amore e affetto che
permette la vita e che la
rende umana.

discendenza verso gli errori degli altri, è anzi una vera e propria abilità profonda che si deve mettere in azione in tutti i contesti perché i contesti siano umani, perché si adeguino ad una matrice di fondo fatta di amore, di scambio di affetti, di rispetto e umanità. Se l'adulto che si prende cura dei bambini nei loro primi momenti di vita non è in grado di instaurare un rapporto basato sullo scambio affettivo, sull'amore, sul legame di vicinanza, sull'empatia, sull'accoglienza, allora i bambini rischieranno di crescere pieni di insoddisfazione e di frustrazione, incapaci di amare e quindi di vivere la dimensione delle relazioni nella propria vita in maniera competente, secondo Montagu chi non è amato nel periodo critico (Montessori direbbe periodo sensitivo) della prima e seconda infanzia non impara ad amare. Anche amare è una competenza e richiede pertanto un serio e lungo tirocinio amoroso.

Montagu racconta, in un libro intitolato *Elephant Man: A Study in Human Dignity*, la vita di Joseph Merrick, un uomo dall'aspetto mostruoso che viveva a Londra a fine '800 e la cui storia è stata raccontata in un celebre film.

Chi non è amato nel
periodo critico della prima
e seconda infanzia non
impara ad amare.
Amare è una competenza.

In quel testo Montagu mette in evidenza come, nonostante la propria condizione di diverso e la vita ai margini che ciò comportava, Merrick avesse un carattere normale, e fosse una persona dotata di qualità umane, una persona buona e calma nelle parole dei medici che lo seguivano al London Hospital. Benché fosse considerato un fenomeno da baraccone e vivesse per la gran parte del suo tempo

segregato, per non subire gli attacchi delle persone che provavano un furioso disgusto per il suo aspetto, Merrick era riuscito a svilupparsi in maniera umana, e ciò perché sua madre lo aveva amato teneramente e in maniera da stringere con lui un profondo legame di affetto, facendogli sviluppare quelle competenze necessarie a stare al mondo come un essere amato e che sa amare. Questo legame con la mamma gli aveva permesso di sviluppare una competenza umana reale, gli aveva dato la facoltà di comprendere il mondo e di essere gentile e aperto alla vita, nonostante la sua malformazione e il disprezzo che la società gli addossava.

Sembra dunque che l'amore per il bambino piccolo riesca a scavare un serbatoio a cui egli potrà attingere in ogni momento di bisogno durante tutto l'arco della propria vita, senza timore che esso si prosciughi mai. Anche Maria Montessori crede che l'amore sia una condizione e al contempo un fine dell'educazione infantile, e con questo spirito ci accingiamo ogni giorno a entrare in classe o in sezione. Con il nostro amore scaviamo nella pietra una grande cavità affinché le vene sotterranee d'acqua vi affluiscano per sempre,

riempiendola e costituendo una vera ricchezza su cui poter contare e a cui ricorrere ogni volta che se ne ha bisogno.

Dalla riflessione sul ruolo dell'amore in educazione a Omegna si passò a riflettere sulle grandi assenti del discorso pedagogico: l'amicizia, la curiosità, il *sense of humor*, la meraviglia, la collaborazione. Tutti tratti tipici della mente e del carattere umano, presenti in ogni epoca, in ogni cultura e in ogni luogo, e che rendono la vita degna di essere vissuta, molto di più di presunti valori imposti dalla classe dominante preoccupata solo di fare profitti a spese dei popoli e della terra. Tuttavia questi tratti del carattere, queste attitudini della mente e della persona, trovano raramente posto nelle pratiche di progettazione, attuazione e valutazione di percorsi di insegnamento e di apprendimento.

A Omegna, insieme alle corsiste, si è cercato di affrontare il ruolo che potrebbero avere alcune invariati del carattere umano, antropologicamente inteso, nella valutazione (e nell'autovalutazione) del docente montessoriano (e non).

Come è un essere umano secondo l'antropologia umanistica? Un animale culturale, che ama, gioca, costruisce, è aperto agli altri, cerca il senso di quello che fa. Il discorso è solo all'inizio e merita di essere approfondito seriamente in altre sedi, tuttavia iniziamo a pubblicare questo primo tassello di un mosaico che speriamo diventi più definito in futuro.

Troverete dunque una scala di valutazione che tenta, in modo sperimentale e ancora suscettibile di revisioni, di osservare l'azione educativa da una prospettiva insolita, ma che sono sicuro aiuterà molti a compiere un riposizionamento di visuale, un cambio di prospettiva, sulla propria esperienza docente. La scala è tecnicamente ben impostata e di semplice lettura, si va da un grado basso che descrive pratiche poco efficaci (e che corrisponde a 1) ad un grado alto che invece rappresenta buone pratiche, oltre che un traguardo a cui tendere (e nella scala questo grado corrisponde al 5).

L'invito che ci indirizza la scala è a pensare alle nostre pratiche, provando a concentrarci per una volta sui più grandi obiettivi educativi, piuttosto che sulle tecniche e le pratiche didattiche, sperando che l'educazione sia sempre di più una vera pratica di umanità.



SCALA DI VALUTAZIONE MONTESSORIANA

BASATA SUI 27 PUNTI DI MONTAGU A.
DAL LIBRO SAREMO BAMBINI

La nostra scala si rifà ai principi che sottostanno alla scala di valutazione “PraDISI” della Dott.ssa D’Ugo. Cinque situazioni valutabili, dove al numero 5 corrisponde l’eccellenza e a scalare ci troviamo in situazioni deficitarie rispetto ad essa.

Item 1 AMORE

0	
1	L’insegnante ha difficoltà ad esprimere sentimenti e, nello stesso tempo, a gestire quelli dei bambini.
2	
3	L’insegnante: • Esprime entusiasmo e passione nello svolgimento del suo compito educativo • Promuove un rapporto di armonia all’interno della classe • Coglie quali sono le passioni del bambino • Ha un atteggiamento amorevole nei confronti dei bambini
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre inoltre l’insegnante: • Coglie quali sono le passioni del bambino, le coltiva insieme a lui e lo aiuta a svilupparle in modo autonomo. • Aiuta a gestire la gelosia se c’è contesa amorosa, sviluppando la capacità di condividere rispettando gli altri che hanno la stessa passione. • Offre il suo sostegno per l’accettazione del rifiuto nel momento in cui un amore non è corrisposto.

Item 2 AMICIZIA

0	
1	L’insegnante lavora in classi omogenee e la socializzazione avviene solo nei momenti di gioco libero.
2	
3	L’insegnante: • Lavora in classi eterogenee • Promuove atteggiamenti di <i>cooperative learning</i> • Dimostra sentimenti di amicizia con le colleghe
4	

5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Aiuta a gestire la gelosia nel momento in cui compare, cercando di sviluppare un'amicizia di tipo inclusivo e non esclusivo • Promuove giochi in piccolo gruppo per far scoprire nuove affinità tra i bambini • Permette di vivere liberamente le amicizie tra i bambini, evitando di imporre abbinamenti a suo piacimento.
---	---

Item 3**SENSIBILITÀ**

0	
1	L'insegnante ha una comunicazione ambigua, difficile da interpretare.
2	
3	L'insegnante: • supporta il bambino nella scoperta e nell'utilizzo di tutti i canali a sua disposizione per crearsi le sue opinioni. • Nell'esprimersi dimostra coerenza tra il suo linguaggio verbale e non-verbale
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Ha sviluppato una corretta comunicazione basata su: contatto visivo, tonalità della voce e linguaggio non verbale • Aiuta il bambino ad ampliare la sua sensibilità in modo tale che esso interpreti correttamente i messaggi e gli stimoli che gli arrivano dall'esterno • Verifica che i messaggi e i suoi comportamenti vengano interpretati nel modo corretto ed osserva la reazione della classe, nel caso di confusione chiarisce e dà spiegazioni.

Item 4**PENSARE CORRETTAMENTE**

0	
1	L'insegnante: • Occasionalmente offre materiale ai bambini per approfondire i loro saperi. • Tiene spiegazioni di gruppo su un unico argomento
2	
3	L'insegnante: • Fornisce ogni materiale e strumento per verificare la veridicità del pensiero, tale materiale è ordinato ed implicitamente ha un suo utilizzo sequenziale che predispone la mentalità del bambino a procedere in modo corretto (dal generale allo specifico)

4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Educa il bambino a “come” pensare cioè alla creazione di un proprio pensiero senza imporre i propri giudizi o pregiudizi • Da la possibilità ai bambini di sviluppare il loro naturale pensiero divergente lasciando che trovino diverse soluzioni per rispondere ad una domanda o risolvere un problema. • Affianca il bambino alla riformulazione del suo pensiero originale nel momento in cui tale pensiero lo ha portato ad una condotta scorretta • Appoggia il processo di critica del bambino nei confronti delle informazioni che lui possiede

Item 5 SAPERE

0	
1	L' insegnante • Tiene lezioni fine a se stesse senza considerare se i bambini sono più o meno coinvolti, imponendo argomenti e tempi.
2	
3	L'insegnante: • È coinvolgente e propone argomenti interessanti senza imposizioni. • Asseconda il naturale bisogno di sapere insito nel bambino
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Presta attenzione nei casi in cui si verificano condizioni di “ignoranza volontaria”, cioè il bambino si annoia e non dimostra interesse verso il sapere. • Mette il meglio di quello che ha, al servizio del meglio che conosce. (cit. Montagu).

Item 6 IMPARARE

0	
1	L'insegnante propone materiali diversi ma restano invariati all'interno della classe.
2	
3	L'insegnante: • Offre informazioni nuove rispetto ad un contenuto. • Presenta materiale adeguato per le diverse aree di sviluppo. • Propone strumenti e materiali in modo graduale. • Controlla che il bambino utilizzi le informazioni e i materiali in modo autonomo e adeguato.

4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Rispetta i tempi soggettivi di apprendimento, senza fare confronti tra i bambini • Osserva se il processo di apprendimento ha successo: 1) in caso di insuccesso si rende disponibile a riformulare le ipotesi. 2) in caso di successo aggiunge nuove competenze e conoscenze. • Promuove un <i>cooperative learning</i> all'interno della classe • Si assicura che il materiale offerto abbia sempre un margine di difficoltà tale per cui il bambino debba sempre fare un sforzo mentale.

Item 7**LAVORARE**

0	
1	L'insegnante: • Propone stessi materiali e stesse attività a tutta la classe • Lascia che i bambini utilizzano il materiale senza fornire un adeguata presentazione.
2	
3	L'insegnante: • Presenta in maniera accattivante l'attività. • Organizza l'ambiente in modo accessibile ai bambini.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Osserva, riprogetta o ripresenta a seconda della risposta dei bambini. • Fa sì che la loro naturale capacità creativa diventi un mezzo per accrescere la conoscenza e rendere il lavoro piacevole e stimolante • Assume il ruolo di supervisore. • Promuove attività di <i>tutoring</i> tra i bambini.

Item 8**ORGANIZZARE**

0	
1	L'insegnante: • Organizza l'ambiente suddiviso in aree tematiche. • Fa sì che il bambino acceda al materiale in modo autonomo senza però specificarne l'utilizzo.
2	

3	L'insegnante: • Situa ogni materiale in una precisa collocazione all'interno della sua area di pertinenza. • Verifica che vengano eseguite correttamente le procedure, se non fosse così le ripresenta in un secondo momento. • Stabilisce attività di routine quotidiana, prevedendo dei ruoli che a rotazione vengono eseguiti da tutti i bambini. • Verifica che i ruoli vengono rispettati.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Definisce le regole di utilizzo dei materiali in modo chiaro e semplice. • Presenta la sequenzialità di ogni attività in modo preciso e dettagliato, favorendo la memorizzazione del processo e di conseguenza l'acquisizione di una organizzazione mentale. • Verifica che il bambino abbia raggiunto un'autonomia nell'organizzarsi le proprie attività.

Item 9 CURIOSITÀ

0	
1	L'insegnante propone e presenta il materiale e le attività in maniera poco coinvolgente, senza stimolare la curiosità del bambino.
2	
3	L'insegnante: • Predispone materiali e attività accattivanti • Propone attività e materiali in modo scaglionato (presentazione di pochi materiali alla volta) • Presenta il materiale in modo da creare aspettativa.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Rende il materiale visibile a tutti senza un' immediata presentazione. • Stimola la verbalizzazione e la capacità di formulare ipotesi. • È disponibile ad approfondire argomenti e trovare risposte, rimettendosi in gioco insieme al bambino.

Item 10 MERAVIGLIA

0	
1	L'insegnante osserva la meraviglia espressa dai bambini senza valorizzarla.

2	
3	L'insegnante: • È in grado di esprimere la sua meraviglia di fronte a tutto ciò che la circonda. • Permette ai bambini di condividere la propria meraviglia, tenendo vivo l'entusiasmo e spronandoli ad approfondire. • Crea situazioni che potrebbero suscitare meraviglia nei bambini per spronare la loro curiosità e voglia di scoprire.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Utilizza mimiche facciali, vocalità e stratagemmi teatrali per accrescere la meraviglia sull'argomento proposto. • Fornisce, se i bambini lo richiedono, materiali necessari per esprimere in modo creativo la loro meraviglia. • Lascia che il senso di meraviglia di ogni bambino abbia i suoi tempi e spazi per esprimersi ed essere approfondito, senza spegnere l'entusiasmo cambiando argomento o utilizzando risposte affrettate. • Sensibilizza i bambini ad osservare il mondo con meraviglia dando importanza ai particolari.

Item 11**GUSTO DEL GIOCO**

0	
1	L'insegnante prevede molti momenti di gioco libero, lasciando ai bambini totale libertà di azione, ma senza dare ad essa nessuna valenza educativa.
2	
3	L'insegnante: • Osserva il momento del gioco spontaneo, soffermandosi sul naturale piacere che esso crea nel bambino. • Fornisce materiale adatto per facilitare la naturale capacità del bambino ad inventare attività giocose. • Lascia libero sfogo alla loro immaginazione.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Crea un ambiente adatto al gioco dividendo la stanza in spazi tematici all'interno dei quali il bambino può muoversi autonomamente. • Fa in modo che il lavoro giornaliero diventi un gioco divertente nel quale focalizzare l'interesse di ogni bambino • Partendo dall'osservazione del gioco spontaneo del bambino, lo sorprende facendogli notare estensioni o variazioni del suo stesso gioco.

Item 12**CREATIVITÀ E IMMAGINAZIONE**

0	
1	L'insegnante saltuariamente organizza attività senza lasciare totale libertà creativa ai bambini, ma guidandola lei stessa. • L'ambiente è privo di materiali dedicati all'espressione artistica.
2	
3	L'insegnante: • Ha un atteggiamento creativo. • Predisporre all'interno dell'ambiente spazi e semplici materiali che favoriscono lo sviluppo della creatività (ex: teatrino, cavalletti). • Propone ai bambini la visione/ascolto di diverse forme di espressione artistico-creativo.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Organizza laboratori specifici: teatro, musica, arte. All'interno dei quali i bambini, supportati da un esperto, possano esprimere e sfogare con strumenti adatti la loro vena creativa. • Osserva i bambini nel loro lavoro, aiutandoli se richiesto, a strutturare il frutto creativo della loro immaginazione • Introduce periodicamente materiali diversi (creta, argilla) per dare la possibilità di sperimentare tecniche artistiche espressive e manipolative diverse. • Propone ai bambini e alle famiglie visite a musei, gallerie d'arte, teatri, ecc. • Favorisce la discussione sulle diverse forme di espressione artistica di cui hanno avuto esperienza.

Item 13**APERTURA MENTALE**

0	
1	L'insegnante accetta passivamente gli stimoli provenienti dall'esterno.
2	
3	L'insegnante: • Ha un atteggiamento di accoglienza e di ascolto nei confronti dell'esterno. • Stimola i bambini ad aprirsi alle novità che gli vengono proposte e gli si presentano. • Favorisce l'ascolto delle diverse opinioni espresse.
4	

5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Da ad ogni opinione espressa la stessa importanza evitando pregiudizi. • Incentiva la discussione sui comportamenti/avvenimenti/atteggiamenti sia positivi che negativi che si presentano all'interno della classe. • Aiuta il bambino a conoscere i propri limiti, accettarli ed utilizzarli come punto di partenza per nuove acquisizioni. • Mette in atto strategie per promuovere il rispetto e l'accettazione dei limiti degli altri. • Favorisce atteggiamenti che promuovono l'interculturalità all'interno della classe.
---	---

Item 14**FLESSIBILITA'**

0	
1	L'insegnante è scettica ai cambiamenti e raramente si mette in discussione.
2	
3	L'insegnante: • Ascolta l'opinione di ogni bambino senza pregiudizi. • Stimola la capacità di adattamento a nuove situazioni. • Mette in atto strategie in modo che i bambini siano a loro volta disponibili ad ascoltare le opinioni degli altri.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Incentiva i bambini a confrontarsi a diversi livelli. • Spiega ai bambini l'importanza del rispetto delle opinioni altrui. • Stimola nei bambini il desiderio di estendere le loro conoscenze ed esperienze verso il nuovo. • Evita che si creino nel bambino idee preconconcette e pregiudizi, esaltando la bellezza, la bontà e l'amore per la verità.

Item 15**MENTALITÀ ESPLORATIVA**

0	
1	L'insegnante permette approfondimenti superficiali e solo su determinati argomenti proposti da lei e non prende in considerazione le diverse domande poste dai bambini
2	

3	L'insegnante: • Pone domande aperte ai bambini e lascia che essi trovino da soli una risposta, rispettandone i tempi • Mette a disposizione ai bambini materiali che prevedono gradi crescenti di difficoltà e conoscenza. • Stimola l'approfondimento con nuovi input e materiali.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Si rende disponibile ad approfondire ed esplorare gli interrogativi che le vengono sottoposti dai bambini per trovare insieme le risposte. • Fornisce materiali appropriati per gli approfondimenti che il bambino richiede. • Da un rinforzo positivo incentivando la sua voglia di scoperta (nel caso in cui la direzione delle sue teorie è giusta l'insegnante lo sprona a continuare, nel caso contrario lo sprona a non abbandonare la sua voglia di esplorare. • Osserva e verifica la presenza di un atteggiamento esplorativo nel bambino, se fosse assente ne stimola il processo

Item 16

ENTUSIASMO

0	
1	L'insegnante saltuariamente sollecita i bambini alla scoperta e all'investigazione, organizzando raramente attività coinvolgenti a tal fine.
2	
3	L'insegnante: • È entusiasta della vita. • Sollecita ed incoraggia il bambino ad investigare facendo sì che si ponga delle domande e mettendosi a disposizione per cercare le risposte.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Organizza attività coinvolgenti incentivando la sua passione per la vita e la sua curiosità per tutto ciò che è nuovo. • Osserva la manifestazione di entusiasmo prodotto dall'attività o dal materiale. Nel caso ciò non avvenga, propone attività alternative.

Item 17

SENSO DELL'HUMOR

0	
1	L'insegnante ha sempre un atteggiamento scherzoso a prescindere dalla situazione in cui si trova con i bambini.

2	
3	L'insegnante: • ha un atteggiamento allegro durante la giornata. • Usa versi e mimiche facciali. • utilizza il suo senso dell'umor nel rispetto dei bambini.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • sdrammatizza certe situazioni che si verificano durante la giornata, valutandone la gravità. • Osserva e verifica che i bambini usino il senso dell'umor tra di loro, sempre nel rispetto reciproco. • Si accerta che non venga frainteso il suo humor, e nel caso fornisce spiegazioni.

Item 18
GAIEZZA

0	
1	L'insegnante mantiene un atteggiamento serio.
2	
3	L'insegnante: • Ha un atteggiamento sereno ed allegro, indipendentemente dalla situazione in cui si trova con i bambini. • Rimane coerente con i propri sentimenti riuscendo a gestire la propria emotività.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Favorisce momenti di allegria promuovendo attività divertenti favorendo nel bambino uno stato d'animo gioioso. • Osserva e verifica che fra i bambini vi sia un atteggiamento allegro e sereno e che siano in armonia tra loro.

Item 19
OTTIMISMO

0	
1	L'insegnante è raramente ottimista, sottolineando gli insuccessi a scapito dei successi.
2	
3	L'insegnante: • Ha un atteggiamento e uno stile esplicativo ottimista. • Evita che i bambini affrontino esperienze traumatiche per evitare che essi affrontino il sentimento dell'insuccesso. • Propone ai bambini attività su cui possano esercitare il controllo
4	

5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Propone ai bambini attività volte a migliorare la loro padronanza nei vari aspetti del mondo circostante (oggetti, attività e relazioni interpersonali). • Osserva gli eventuali errori compiuti dai bambini, non interviene né li sottolinea, permettendo loro di autocorreggersi e mantenere uno spirito positivo. • Rende autonomi i bambini nella valutazione dei loro successi e li rende liberi nel proseguire su quella strada. • Propone strategie per relazionarsi meglio con i compagni e con gli adulti. • Osserva le negoziazioni che avvengono tra i bambini in caso di disaccordo, ed interviene solo ed esclusivamente in caso di necessità. • Si rende disponibile, su richiesta dei bambini, ad assumere il ruolo di mediatore per risolvere le controversie relazionali.
---	--

Item 20

ONESTÀ E FIDUCIA

0	
1	L'insegnante si pone in modo ambiguo nei confronti dei bambini creando in loro disorientamento.
2	
3	L'insegnante: • Ammette i suoi limiti ed errori, senza vergognarsi di chiedere scusa. • Comunica i suoi stati d'animo/emozioni. • Risponde in modo sincero alle domande, dimostrando se è possibile con i fatti la veridicità di ciò che ha detto.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Evita di dare un giudizio presentando diverse opinioni. • Accetta critiche ed osservazioni in generale. • Nel rispetto di chi le sta di fronte, esprime con le dovute modalità le sue opinioni anche nel caso in cui queste siano in contrasto con l'interlocutore. • Crea un clima di serenità all'interno del gruppo nel quale il bambino non teme di ammettere i suoi limiti ed errori accettandone le successive conseguenze. • Aiuta il bambino ad ammettere i propri errori fidandosi del giudizio di chi gli sta di fronte. • Facilita il bambino ad accettare critiche ed osservazioni fatte da adulti o compagni.

Item 21

CANTO

0	
1	L'insegnante • Promuove saltuariamente momenti dedicati al canto. • In aula vi è la presenza di un lettore cd che viene utilizzato esclusivamente dalle insegnanti in momenti prestabiliti. • C'è una scarsa varietà di cd musicali.
2	
3	L'insegnante • Utilizza delle canzoni routinarie in determinati momenti della giornata. • Propone canzoni coinvolgenti le quali vengono ascoltate e/o cantate nel rispetto di tutti • Inoltre: in aula c'è la presenza di un lettore cd utilizzabile dai bambini previa richiesta all'insegnante.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più: • Presenza di un lettore cd liberamente fruibile dai bambini nel rispetto della classe con un vasto repertorio di cd musicali. • Se l'organizzazione lo permette, le insegnanti propongono un laboratorio facoltativo di canto a piccoli gruppi. • Osserva e verifica che gli obiettivi di tale attività vengano raggiunti (ex: ritmo, espressione, socializzazione, partecipazione, ecc.).

Item 22**DANZA**

0	
1	L'insegnante • Propone sporadicamente momenti dedicati alla danza utilizzando dei supporti quali: lettore cd e cd, solo in alcuni momenti prestabiliti.
2	
3	L'insegnante: • Utilizza delle danze per scandire determinati momenti della giornata. • Utilizza danze coinvolgenti, sempre nel rispetto di chi non vuole danzare.
4	
5	Tutto quello che è compreso al punto tre più, l'insegnante: • Promuove la danza come libera espressione creativa • Si avvale del gioco in tutte le sue forme (collettivo, di gruppo e a coppie) per favorire il coinvolgimento nella danza • Osserva e verifica gli obiettivi di questa attività (ex: senso del ritmo, coordinazione, lateralizzazione, ecc.). ■

Apprendimento incarnato

IL RUOLO DEL CORPO NELLA COGNIZIONE

MARINA BRUGNONE — *Insegnante di scuola primaria presso l'IC2 di Acqui Terme (AL). Rieducatore della scrittura e Tecnico dell'apprendimento.*

“LE MANI SONO GLI STRUMENTI PROPRI DELL'INTELLIGENZA DELL'UOMO.”



Fonte immagine: designdidattico.blogspot.it

Sempre più numerosi studi delle neuroscienze che esplorano come l'uomo apprende raggiungono la conclusione che nuove abilità ed attitudini sono mappate nelle aree del cervello che controllano anche le funzioni corporee. Tali studi aiutano a definire le connessioni neurologiche tra il corpo, il suo ambiente ed il processo di apprendimento. Questo campo di ricerca, chiamato *embodied learning*, apprendimento incarnato, non è nuovo a molti pedagogisti. Tra essi, Maria Montessori evidenziò la connessione fra mente e corpo nel suo libro del 1936 *Il segreto dell'infanzia*: “Il movimento, o l'attività fisica, è un fattore essenziale nella crescita intellettuale, che dipende dalle impressioni ricevute dall'esterno. Attraverso il movimento noi veniamo in contatto con la realtà esterna ed è con questi contatti che noi acquisiamo persino idee astratte.”

Un numero crescente di studi scientifici provano che Montessori aveva ragione. Ricercatori della *University of Chicago* (S.L. Beilock) hanno studiato i movimenti del corpo di bambini da quattro a sei mesi.

“Un predittore molto forte del successo accade-

COGNIZIONE INCARNATA locuz.sost. f. – Dall'inglese *embodied cognition*, l'approccio allo studio della cognizione basato sulla teoria della mente incarnata (v. *embodiment*). Diversamente dagli indirizzi del cognitivismo della seconda metà del 20° secolo, nei quali si privilegia lo studio dei processi cognitivi mediante modelli computazionali, e diversamente dalle filosofie della mente fondate sull'ipotesi del linguaggio del pensiero (J. Fodor, *The language of thought*, 1975) o su quella della mente modulare, le ricerche del nuovo cognitivismo integrano la tesi che ogni cognizione sia incarnata e che anche le cognizioni superiori, che comportano un maggior grado di astrazione, siano l'elaborazione di esperienze corporee. Sviluppando, anche in direzioni innovative, le teorie della mente estesa (A. Clark, D. Chalmers, *The extended mind*, in *Analysis*, 58, 1997, pp. 10-23) incentrate sul ruolo dell'ambiente nell'attività mentale, negli studi sulla c. i. si è privilegiata la teoria della mente incarnata (F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The embodied mind*, 1991), ossia nei processi cognitivi oltre alle connessioni con il cervello si ritiene costitutiva la dipendenza dalle caratteristiche fisiche del corpo dell'agente (per una presentazione delle diverse teorie dell'*embodiment*, L. Shapiro, *Embodied cognition*, 2011, pp. 51-69).

Treccani

mico è stato osservare come i bambini piccoli si muovevano, esplorando il loro mondo”, ha detto S.L. Beilock. “Quando essi potevano esplorare i loro dintorni, improvvisamente, le cose cambiavano. (...) Ci sono prove che la nostra capacità di usare le mani influenza la struttura e il funzionamento del cervello. (...) Incoraggiare i bambini ad usare le loro mani rende possibile la formazione di idee non pronunciate ma spesso corrette, che poi li rendono più aperti alle istruzioni e offrono più probabilità di imparare”.

Una volta che i bambini sono in movimento cominciano a capire le direzioni e cambiare i comportamenti mentre gli adulti spesso utilizzano direttive e altre forme linguistiche più complicate per comunicare e non sempre tale comunicazione risulta efficace. Se un bambino può fare qualcosa da solo, ha più probabilità di interiorizzare quello che sta sperimentando tramite altrui direttive.

Mentre i bambini si muovono ed esplorano i loro mondi, stanno imparando attraverso il senso del tatto. La formazione iniziale bimanuale è correlata alla robustezza del corpo calloso, parte del cervello che facilita la rapida comunicazione tra

gli emisferi sinistro e destro afferma S.L. Beilock.

Questa connessione tra l'uso delle mani e la rapida comunicazione nel cervello può essere parte della ragione per cui ad esempio l'apprendimento per la riproduzione di musica è spesso correlato con la capacità matematica.

“La matematica è un'invenzione culturale molto recente — continua S.L. Beilock — la parte del cervello responsabile della rappresentazione numerica controlla anche il movimento delle dita. Molti bambini imparano prima a contare sulle loro dita e ciò è una manifestazione fisica della connessione”.

CHE COSA PUÒ SIGNIFICARE INCORPORARE LE CONOSCENZE?

Non vi è dubbio che il corpo sia uno dei grandi protagonisti della cultura contemporanea. Tutti oggi parlano del corpo. Non vi è ambito della ricerca scientifica che non dichiari l'importanza di dovervi fare i conti, poche sono le visioni culturali rimaste a difesa della convinzione di poter coagulare un puro pensiero oggettivo disincarnato.

La nostra realtà quotidiana è sommersa da



Fonte immagine: ipermind.com

processi comunicativi che fanno del corpo lo strumento privilegiato per la diffusione di comportamenti, sensibilità e forme per lo più confacenti al consenso sociale nonché utili al mercato. Un fenomeno certamente contemporaneo che però affonda le sue radici nel passato, poi dimenticato.

Lo stesso Piaget è andato costruendo le sue teorie sullo sviluppo dell'intelligenza dall'osservazione del bambino che gioca, per giungere alla conclusione (ben più importante quanto meno conosciuta delle sue teorie stadiali) che l'intelligenza altro non è che la conseguenza di un'esperienza, nelle sue parole "un'azione interiorizzata".

Ritornando alla *embodied cognition* (cognizione incarnata) noi comprendiamo le espressioni del linguaggio naturale grazie alla riattivazione di aree cerebrali dedicate principalmente alla percezione, ai movimenti e alle emozioni, in quanto i processi cognitivi dipendono dall'interazione tra la mente e il corpo.

In tale teoria si ritiene che il corpo abbia un ruolo sia causale sia costitutivo nella cognizione.

I principi dell'educazione multisensoriale di Maria Montessori appaiono radicati nella formidabile intuizione secondo cui ogni apprendimento è innanzitutto apprendimento incarnato in azioni situate in un determinato ambiente. Tale approccio avrebbe impresso alla pedagogia e alla

didattica montessoriana una forza propulsiva basata principalmente sul materiale di sviluppo, il quale si presenta radicalmente e ineludibilmente inserito in un insieme assai composito di attività (fra le quali, le cosiddette attività di routine) ed è da questo che esso trae il suo senso più pieno.

È partecipando attivamente e collaborativamente alla vita della comunità scolastica che il "bambino in azione" sperimenta se stesso e il mondo (e se stesso nel mondo) con la globalità del proprio essere soggetto incarnato.

In questa luce, il carattere analitico degli esercizi sensoriali rivela la sua vera funzione, essenzialmente strategica: quella di consentire al bambino di attribuire dominanza, di volta in volta, a ciascuna abilità senso-percettiva e motoria in modo da convogliare su di essa la sua attenzione selettiva. Si tratta di una visione dei processi di costruzione delle conoscenze di grande attualità nel dibattito psico-pedagogico e didattico internazionale che, attorno alla teoria della *embodied cognition*, vede appunto svilupparsi una lunga serie di studi e di ricerche.

La manipolazione attiva, al contrario della mera osservazione di una dimostrazione svolta da un insegnante, aumenta significativamente la comprensione; l'esperienza di "fare" (cioè essere l'agente) sembra favorire la concettualizzazione del fatto.

La comprensione della cognizione come attivamente incarnata, evidenzia quindi l'impatto dell'azione nei processi di apprendimento. Questi risultati suggeriscono che i sistemi educativi potrebbero trarre vantaggio dall'inclusione di esperienze incarnate nei loro metodi di insegnamento, come suggerito in passato.

Le ricerche confermano sperimentalmente la proposta di M. Montessori che ha incorporato l'esperienza di prima mano nell'insegnamento educativo. La manipolazione attiva influenza l'elaborazione cognitiva dei bambini, e pertanto negli studi effettuati i bambini hanno avuto l'opportunità di svolgere i compiti affidati in maniera efficace ed efficiente, promuovendo così l'autonomia personale. Il contributo alla comprensione del modo in cui le abilità cognitive dei bambini possono essere migliorate con prestazioni attive, favorisce l'*empowerment* degli stessi.

Tali enunciati sono in linea con recenti studi



Fonte immagine: davidvago.bwh.harvard.edu

che hanno dimostrato come agire può migliorare la comprensione astratta della fisica e della matematica (ad esempio, Glenberg et al., 2012; Nemirovsky et al., 2012; Núñez, 2012) e la comprensione della lettura (es. Guan et al., 2013), evidenziando come le esperienze incarnate promuovano la comprensione concettuale e il pensiero razionale e astratto (Varela et al., 1991).

La teoria cognitiva incarnata afferma che i processi cognitivi emergono dai modelli di percezione-azione, dove l'azione guida la percezione in situazioni locali, che cambiano a loro volta come conseguenza dell'azione del bambino.

Il mondo pertanto non è qualcosa dato dall'esterno, bensì è "portato alla vita" con la manipolazione concreta.

Maria Montessori fondò un sistema integrato di pedagogia basato sull'importanza dell'esperienza del bambino, sostenendo che i bambini imparano quando praticano attività attraverso la manipolazione di oggetti (Montessori, 1914).

La partecipazione attiva durante l'apprendimento, quindi, collega l'esperienza dei bambini con i processi cognitivi, sia arricchendo così le pratiche educative sia migliorando le capacità di apprendimento.

METTERE AL CENTRO LA “PERIFERIA”

“L'intelligenza non si costruisce dall'esterno: i bambini non sono dei vasi vuoti da modellare e riempire o specchi che riflettono passivamente l'esterno, ma sono soggetti attivi che scelgono le immagini del mondo esterno essendo “prodigiosamente” capaci di impadronirsene grazie alla loro mente assorbente.”

(Montessori, *Il segreto dell'infanzia*)

METTERE AL CENTRO LA MENTE INTESA COME
“IDEA DEL CORPO”

L'intelligenza, l'autonomia, la libertà, la fiducia nelle proprie capacità, il protagonismo ... si costruiscono proprio alla periferia del corpo dove la sensibilità del mondo interiore del bambino si è dotata di prolungamenti e finestre sul mondo esterno.

Mani, gambe, occhi, orecchie, bocca, naso e tutti gli organi di senso che, grazie ai muscoli, ai nervi, ai capillari sanguigni, agli ormoni interagiscono con il mondo circostante, per esplorarlo, per scegliere ed assorbire e rielaborare, in modo personale ed autonomo, scene, cose, persone, voci, suoni, odori, gusti, sensazioni tattili e di movimento per attrezzarsi e fare fronte alle sfide del percorso formativo e non solo scolastico.

È noto che l'embrione umano deve nascere prima di completarsi e si può sviluppare solo dopo la nascita, perché le sue potenzialità devono essere stimulate dall'ambiente.

“[...] Il cucciolo d'uomo deve imparare tutto: alla nascita possiede solo pochi riflessi, come il riflesso di suzione e il riflesso di orientamento.

Per questo, da quando l'uomo è uomo, il neonato della specie deve faticare a lungo prima di conquistare quella porzione di patrimonio umano che lo trasformerà veramente in uomo, a cominciare dalla capacità di camminare usando esclusivamente gli arti inferiori, fino ad usare un linguaggio articolato, espressione di un pensiero più o meno maturo, che potrà poi essere tradotto nei segni della scrittura."

(A. Bernardoni, 1975)

La teoria della *embodied cognition*, che parte dalla critica del primo cognitivismo basato sull'idea del mentalese, un linguaggio del pensiero disincarnato che ritiene influente l'esperienza corporea, esplicita inversamente a ciò che anche le attività cognitive apparentemente più "astratte" sono trasformazioni di esperienze corporee.

MONTESORI E L'EDUCAZIONE INCARNATA

(da uno studio di K. Rathunde, 2009)

Il pensiero interdisciplinare emergente sulla mente incarnata ha fornito un nuovo quadro per comprendere i contributi di Maria Montessori all'istruzione.

La filosofia di Montessori offre un approccio alternativo che potrebbe essere chiamato educa-



Fonte immagine: slideshare.net

zione incarnata: l'istruzione in sintonia con l'intima connessione del corpo e della mente.

Tale coordinamento del corpo e della mente è importante per l'istruzione perché facilita le esperienze di impegno e di interesse profondi degli studenti che sono stati definiti come un flusso (Csikszentmihalyi, 1990).

Le esperienze del flusso, a loro volta, sono state associate all'apprendimento intrinsecamente motivato e allo sviluppo del talento (Csikszentmihalyi, Rathunde and Whalen, 1997).

L'insistenza di Montessori sulla connessione del pensiero, dell'emozione e della cognizione, del corpo e della mente è in linea con le emergenti prospettive interdisciplinari sulla mente incarnata.

L'obiettivo principale della pedagogia di Montessori è quello di migliorare la concentrazione degli studenti, non solo per il momento o per un giorno particolare ma per tutta la vita.

L'idea della normalizzazione, o del bambino normalizzato, suggerisce che quando lo stesso è socializzato in contesti appropriati (cioè equilibri adeguati di competenze e sfide, libertà e disciplina, corpo e mente e così via), sarà in grado di ricreare i momenti di impegno profondo da solo e rimanere in un percorso di apprendimento permanente. Nonostante il termine linguistico sia risultato scomodo, l'idea che sottende alla parola normalizzazione è un fondamentale obiettivo dell'educazione montessoriana.

Si potrebbe paragonare la normalizzazione alla capacità di trovare il flusso, di cui oggi altri studiosi parlano; questa capacità è vista come dipendente dalla socializzazione in contesti che

forniscono una buona adattabilità ai parametri ottimali di eccitazione della natura umana (vd. Rathunde e Csikszentmihalyi, 2006).

Come nei contesti scolastici di Montessori, si pensa che si verifichi un buon flusso in contesti equilibrati che forniscano libertà e disciplina, novità ed ordine, opportunità di differenziazione e di integrazione.

L'importazione del concetto di normalizzazione nella scuola odierna è pressoché aderente a ciò che si esplicita nell'imparare a imparare. In questo caso però la definizione più accurata sarebbe quella che le scuole dovrebbero aiutare gli studenti a imparare a seguire i loro interessi e il loro senso di impegno. In altre parole, i bambini dovrebbero avere la possibilità di imparare a regolare la loro esperienza e sviluppare le proprie passioni e talenti.

La scuola che prepara o forma bambini normalizzati può lavorare anche nella prospettiva della promozione sia della creatività sia di un efficace funzionamento, in un mondo che è sempre più diversificato e in rapida evoluzione.

Creatività intesa come una modalità di percezione immediata basata sul corpo, e tipicamente associata sia ai bambini sia agli artisti, in quanto entrambe le categorie sono persona emozionata e immersa in ciò che percepisce. Una persona creativa possiede una mobilità tra questi modi complementari e può quindi impegnarsi più a fondo e sviluppare un'esperienza più profonda. La prospettiva di John Dewey (1934) in *Arte come esperienza* dice proprio la stessa cosa.

La ricerca sul flusso ha anche dimostrato che adolescenti che hanno potuto sincronizzare il loro impegno affettivo e cognitivo mentre lavoravano nei loro settori scelti, sviluppavano i loro talenti in misura maggiore alla fine della scuola superiore (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993).

Woods (2005) ha sostenuto che le scuole di successo promuovono l'integrazione dei sensi emotivi degli studenti con la loro capacità analitica, una combinazione che consente la conoscenza (ad esempio, il pensiero critico) di essere informati e ispirati dalla consapevolezza dell'emozione provata.

Per contro si vedono gli effetti dell'attuale dominanza della razionalità strumentale nelle società moderne, spesso motivata economicamente, che purtroppo può essere disumanizzante.

In questo quadro, si staglia la grande intuizione montessoriana che fa da sfondo necessario alla ideazione del “materiale di sviluppo” per l’educazione dei sensi, ossia che ogni apprendimento è apprendimento incarnato in azioni situate in un determinato ambiente.

Nel cuore della proposta di Montessori non vi è tanto il fatto di riconoscere come l’affinamento dei sensi costituisca parte irrinunciabile del patrimonio conoscitivo di ogni essere umano. Vi è piuttosto, e più profondamente, il riconoscere la funzione evolutiva svolta dal corpo in azione sull’asse dei processi auto-costruttivi dell’intelligenza.

Le attività Montessori impegnano i movimenti del bambino, la sua attenzione, la sua consapevolezza sensoriale e la sua volontà. Queste *skills* sono basilari per lo sviluppo di un sano ed efficiente sistema neuronale, di conseguenza, il metodo Montessori provvede a donare benefici primari anche al cervello del bambino, non solo a livello psicologico, ma anche fisico. I bambini che si impegnano in attività come quelle montessoriane sviluppano, in definitiva, una struttura architettonica del cervello più efficiente e capace, fisicamente più solida.

Tutti i bambini, afferma Montessori, utilizzano comunemente e spontaneamente i sensi come organizzatori cognitivi ma è compito della scuola, attraverso opportuni strumenti scientificamente testati, facilitare, promuovere e ottimizzare tali processi auto-costruttivi: “(...) a questo punto, comincia il processo di autoeducazione.” ■

BIBLIOGRAFIA

- A. Bernardoni, *La psichiatria contro la scuola: l'attività svalorizzante delle équipes medico-psico-pedagogiche nel periodo storico che segna la crisi irreversibile della psichiatria*, Arti Grafiche, Conegliano, 1975.
- S. Beilock, *How the Body Knows Its Mind: The Surprising Power of the Physical Environment to Influence How You Think and Feel*, Atria Books, 2015.
- P. Damiani, A. Santaniello, F. Gomez Paloma, *Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuospaziali ed empatia: una ricerca esplorativa*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Pensa MultiMedia Editore, n. 14, Giugno 2015.
- M. Montessori, *Dr. Montessori's Own Handbook*, F. A. Stokes Company, 1914.
- M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, 1999.
- K. Rathunde, *Montessori and embodied education*, In P. Woods, G. Woods (Eds.), *Alternative education in the 21st century: Philosophies, approaches, visions*, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 189-208.

Gli incastri del Teorema di Pitagora

MANIPOLARE OGGETTI ASTRATTI

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. www.craftabile.it

ANCHE LO STUDIO DELLA GEOMETRIA NELL'APPROCCIO
Montessori è fondato sulla manipolazione di oggetti, che sono concretizzazione di concetti astratti.

Come, ad esempio, le serie dei prismi sensoriali (dalla torre rosa alla scala marrone, agli incastri solidi) traducono qualità generali e loro relazioni in gruppi di oggetti fisici, dotati di peso, volume, dimensione che sono fra di loro attivamente confrontabili e ordinabili in insiemi più ampi e complessi, così il materiale dedicato allo studio della geometria consiste in sistemi di oggetti come concretizzazione di figure piane o solide che, messe in relazione fra di loro con l'ausilio di elementi accessori, consentono al bambino di mettere in campo tutte le sue facoltà per “conquistare positivamente” consapevolezze che porteranno a successive astrazioni in maniera naturale e spontanea. Si parte, dunque, ancora dal concreto (l'oggetto, il sistema strutturato di oggetti) per arrivare a padroneggiare il concetto astratto (il teorema con la sua dimostrazione).

La particolarità di questi incastri mobili, è di non essere fatti di un solo pezzo per ogni piastrina [si riferisce agli incastri delle figure piane usati nella Casa dei Bambini] ma di più pezzi, i quali devono tutti insieme essere perfettamente contenuti nel fondo bianco della piastra.

L'uso degli incastri così modificati è molteplice, ed ha come suo scopo fondamentale di prestarsi all'autoeducazione del bambino negli esercizi di geometria e talvolta nella risoluzione di veri problemi. Il fatto di poter «maneggiare delle figure geometriche», di

poterle disporre variamente, di poterne giudicare i rapporti, richiama intensamente l'interesse del bambino: tutte le piastre da incastro che si riferiscono all'equivalenza delle figure, ricordano precisamente certi «giuochi di pazienza» che si sono inventati pei fanciulli, i quali però non hanno un preciso scopo educativo. Qui il bambino esce invece da tali esercizi con delle «chiare convinzioni» più che delle semplici «cognizioni» su principî di geometria, che riesce ben difficile dare coi metodi comuni nelle vecchie scuole. La differenza tra figure uguali, simili ed equivalenti; la possibilità di ridurre ogni figura piana regolare ad un rettangolo equivalente; e perfino la risoluzione del teorema di Pitagora, sono acquisti spontanei e appassionanti per ogni bambino. (M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, 1962)

Gli incastrati del Teorema di Pitagora Montessori consistono in una serie di tre grandi piastre di colore verde contenenti dei fori sagomati all'interno dei quali si compongono varie figure triangolari e rettangolari, ciascuna dotata di pomello di presa per essere facilmente spostate.

Ciascuna delle piastre corrisponde ad un caso del Teorema:

- primo caso: triangolo rettangolo con i due cateti uguali;
- secondo caso: triangolo rettangolo con lunghezze dei cateti in rapporto reciproco 3:4;
- terzo caso: generale (dimostrazione secondo Euclide).

Primo caso

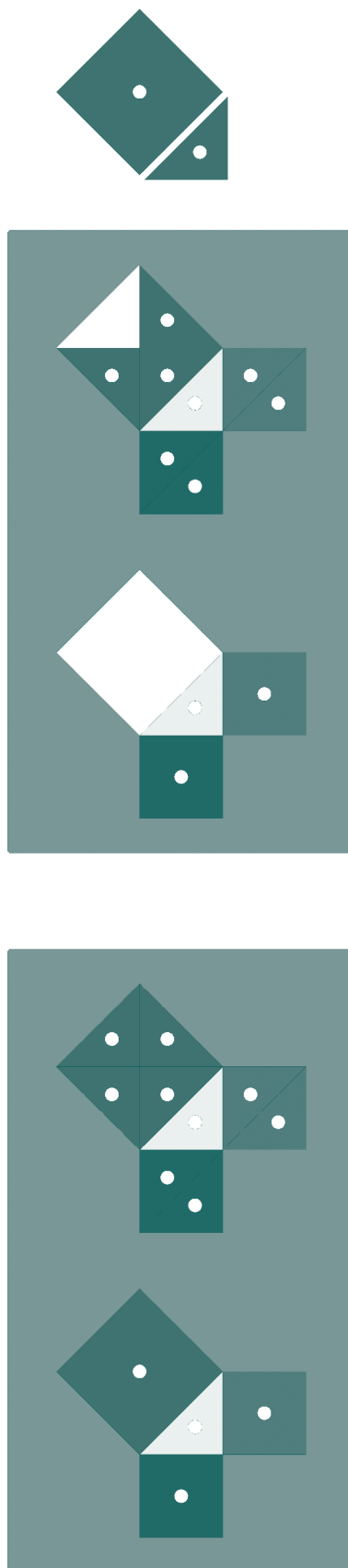
La piastra verde, di dimensioni 45 x 25 cm, contiene due fori sagomati uguali fra loro. Al centro del foro trova posto un triangolo rettangolo isoscele, bianco; nel primo foro, i quadrati costruiti su cateti e ipotenusa sono interi, mentre nel secondo foro ciascun quadrato è suddiviso in triangoli rettangoli isosceli uguali a quello bianco centrale (2 triangoli per ciascun cateto, quattro triangoli per l'ipotenusa); colori diversi contraddistinguono ipotenusa (rosso) e cateti (giallo e blu).

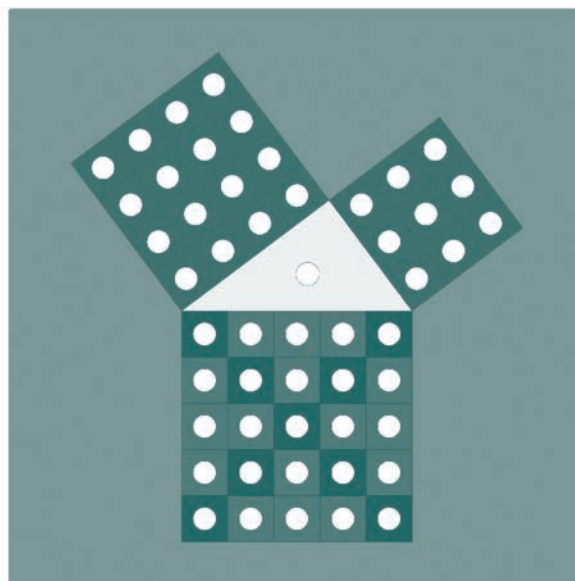
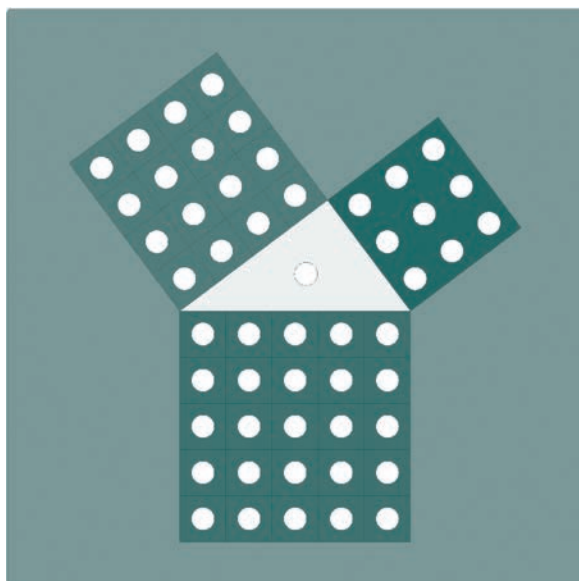
La dimostrazione del Teorema di Pitagora è qua molto intuitiva: la presentazione consiste nel rimuovere i quattro triangoli rossi e spostare i triangoli dei cateti all'interno della porzione di foro del quadrato costruito sull'ipotenusa, mostrando come i quattro triangoli gialli e blu riempiano completamente il quadrato che era rimasto vuoto (e l'operazione inversa). Questi singoli triangoli, inoltre, possono essere accostati ai quadrati composti nell'altro foro sagomato, per mostrare le corrispondenze fra rispettivi cateti e ipotenuse con i lati dei quadrati.

>> Vedi immagine a lato.

Secondo caso

La piastra verde, di dimensioni 25 x 25 cm, contiene al centro un foro sagomato. Al centro del foro trova posto un triangolo rettangolo con cateti lunghi rispettivamente 6 cm (2 cm x 3 volte) e 8 cm (2 cm x 4 volte), con ipotenusa che risulta dunque lunga 10 cm





(2 cm per 5 volte). Infatti, ognuno dei quadrati costruiti sui cateti è riempito da tesserine tutte uguali fra di loro, quadrate, con lato 2 cm e dotate ciascuna di pomello di presa. All'ipotenusa che misura 5 moduli corrisponde dunque un numero di quadratini pari a $5^2 = 25$, al cateto che misura 3 corrisponde un quadrato composto da $3^2 = 9$ quadratini, al cateto da 4 corrisponde un quadrato composto da $4^2 = 16$ quadratini.

Anche qui la dimostrazione del Teorema di Pitagora è intuitiva e divertente: il bambino afferra l'essenza del concetto svuotando, ad esempio, il quadrato grande (ipotenusa) dai 25 quadratini rossi che lo compongono e riuscendo a sostituirli esattamente con i $9 + 16 = 25$ quadratini gialli e blu che componevano in origine i due quadrati più piccoli; l'operazione può essere anche inversa. Arricchisce l'esperienza del lavoro la possibilità di comporre i quadrati gialli e blu nel quadrato grande dando vita a motivi decorativi diversi!

>> Vedi immagine sopra.

Terzo caso

Questo terzo incastro stimola un lavoro intellettuale molto impegnativo per il bambino, che deve già padroneggiare (dopo aver lavorato molto col materiale di sviluppo della geometria) la conoscenza delle proprietà delle figure equivalenti.

La piastra verde, di dimensioni 51 x 25 cm, è molto complessa: contiene un foro sagomato centrale e due asole rettangolari, di uguale altezza e larghez-

ze diverse, a ciascun lato (per un totale di 5 fori).

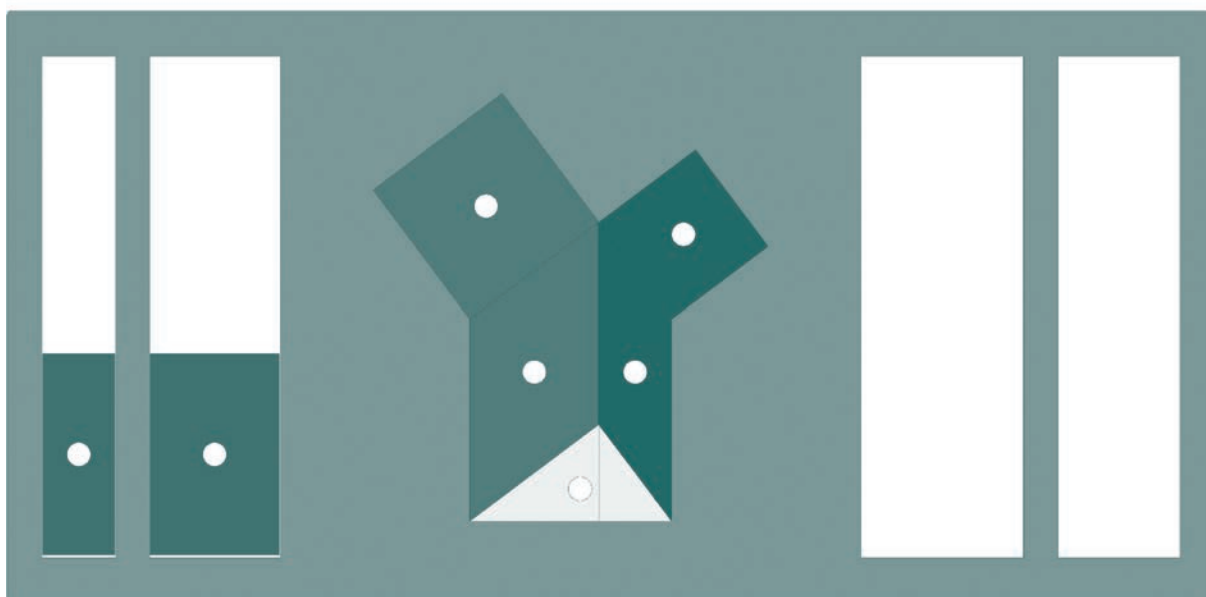
Al centro del foro centrale trovano posto: un triangolo rettangolo (bianco) con evidenziata l'altezza relativa all'ipotenusa, due quadrati sui rispettivi cateti (giallo, blu) e sull'ipotenusa un quadrato (rosso) suddiviso in due rettangoli, che hanno le altezze minori uguali ai due segmenti proiezione dei cateti sull'ipotenusa. Completano l'incastro due romboidi, uno giallo e uno blu, che hanno i lati lunghi rispettivamente uguali ai lati dei quadrati (giallo e blu) costruiti sui cateti. Il bambino non conosce dapprima queste proprietà di corrispondenza dimensionale fra le varie figure: attraverso un'attività di spostamento dei vari elementi all'interno del foro sagomato e la loro traslazione dal foro sagomato alle asole, può fare diversi ragionamenti sul teorema eseguendo un grande numero di dimostrazioni.

Eccone in sintesi alcune:

a) sostituzione dei due rettangoli rossi con i due romboidi giallo e blu, dopo aver abbassato il triangolo – si vede che la somma dei due rettangoli è uguale alla somma dei due romboidi;

b) la dimostrazione dell'equivalenza dei due romboidi coi due quadrati dei cateti è fatta togliendo un quadrato, facendo scorrere al suo posto, traslato, il triangolo e riuscendo a riempire il foro vuoto col romboide del medesimo colore del quadrato tolto.

(Per queste dimostrazioni, si possono appoggiare gli elementi tolti per primi nelle asole ret-



tangolari laterali della piastra: le larghezze dei fori accolgono i vari pezzi con la dimensione adatta).

c) utilizzando le asole laterali, si fanno corrispondere i romboidi giallo e blu rispettivamente coi rettangoli rossi (grazie alla dimensione delle asole stesse, che accolgono i pezzi più sottili e più spessi) e coi quadrati gialli e blu, confrontando le corrispondenze dimensionali attraverso l'allineamento nell'asola stessa e verificando le altre corrispondenze giustapponendo gli elementi all'esterno della piastra.

>> Vedi immagine sopra

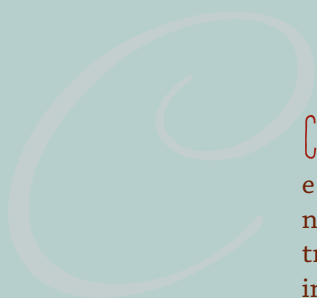
Gli incastri di Craftabile, realizzati sotto la supervisione scientifica di Fondazione Montessori Italia, sono realizzati in PMMA colorato, con pomelli di presa in legno massello di faggio tornito. A corredo del set viene fornita una serie di vassoi impilabili in legno, uno per ciascun incastro: in questo modo, è più agevole il trasporto di ciascuna formella per il lavoro in situazioni differenti ed il suo posizionamento sui ripiani a giorno per l'esposizione del materiale. ■



A proposito di premi e punizioni

L'OPINIONE DEI BAMBINI SU UN TEMA CRUCIALE

ELISA BON E ALESSANDRA NOLASCO — Sono due insegnanti di scuola tradizionale che insegnano in un piccolo plesso nell'entroterra ligure (Cosseria) da quindici anni. Hanno seguito il corso 3-6 a Savona con la Fondazione Montessori Italia.



CI SIAMO AVVICINATE A QUESTO MISTICO MONDO MONTESSORI e ci siamo accorte che nel metodo tradizionale ci sono alcune lacune. Decise ad approfondire e a fare “nostro” il metodo, abbiamo intrapreso questo percorso faticoso non solo per l’impegno del corso in sé, ma soprattutto a livello psicologico: gran parte del metodo fino a quel momento utilizzato non sembrava più essere efficace.

Ci siamo confrontate a lungo su come migliorare il nostro modo di insegnare. Abbiamo cominciato ad applicare il Metodo Montessori in sezione e la risposta, sia dei bambini che delle colleghe e dei genitori, è stata positiva. Una questione per noi rimane cruciale: Premi e Punizioni, tanto utilizzati nel metodo tradizionale e tanto “banditi” nel Metodo. Incuriosite da questi nostri dubbi abbiamo chiesto ai bambini che cosa ne pensassero.

“Bimbi, cosa sono secondo voi i castighi, le punizioni?”

C: Sono delle cose che fanno i genitori quando i bambini fanno i monelli... anche io una volta sono andata in castigo per terra e dovevo stare ferma perché il castigo funziona così. È logico che i genitori fanno tutte queste cose che scrivi. Secondo me sono giuste. (4 anni)

A: Chi sta monello; la punizione è il castigo!! A casa la mamma mi dà una sculacciata, a scuola devo stare ferma e seduta a riflettere. A volte è giusto, a volte no! È giusto quando si fa i monelli, le punizioni non valgono quando si sta bravi. (4 anni)

P: Sono cose brutte e non mi piacciono, ma se sono cattivo lo devo fare e sto bravo seduto. (3 anni)

<

Sei stato bravo.

Illustrazione di Elisa Zambelli.

M: Non mi piacciono perché non so cosa devo pensare quando sto seduto, non penso a niente ma gli altri mi guardano e io devo stare lì. (6 anni)

G: Sono per i bambini che fanno i cattivi e le persone li mettono in castigo; quando non ascoltano la gente o fanno i pasticci. È giusto se si comportano male! (5 anni)

S: Sono quando la mamma mi sgrida e non mi fa vedere la televisione, non mi dà il tablet o mi porta a casa dopo l'asilo invece di giocare, oppure quando le maestre a scuola mi mettono la faccia "brutta" oppure mi mettono a riflettere e poi la mamma mi sgrida. (6 anni)

G: Sono brutti perché io non voglio stare seduto sulla sedia, voglio correre e non posso e piango e devo stare fermo. (3 anni)

R: Stare seduto a guardare gli altri bimbi, io non vado mai in castigo! A casa la mamma non mi mette seduto ma in piedi. (4 anni)

L: Sono brutti i castighi perché non puoi fare quello che ti piace. (4 anni)

A: Sono qualcuno che ha fatto qualche cosa che non si fa. Non mi piacciono e non servono a niente. (3 anni)

M: Dove mettono i bambini seduti in un angolo a pensare, ed è brutto perché non puoi giocare e gli altri sì. (6 anni)

M: Quando mandano fuori dall'aula i bambini o fanno scrivere sul quaderno dieci quindici venti volte: "devo stare zitto mentre si lavora". (7 anni)

"E i premi, cosa sono secondo voi?"

G: Sono le cose che si devono vincere. È giusto dare i premi, anche a scuola se i bambini si comportano bene.

A: Sono per chi sta bravo, chi sta monello no!: una caramella o un cioccolatino. A volte li prendo a volte no. Quando li prendo sono felice e quando non li prendo non sono felice.

C: Sono cose per bambini bravi: io sono brava? mi merito di andare fuori... È giusto dare dei premi perché tutti i genitori fanno bene a darli.

V: Sono come una medaglia come quelle che vinci se arrivi primo.

M: Sono quelle cose che mi dà la mamma se sono brava e mi compra un gioco... "allora visto che oggi sei stata brava, andiamo a comprare un premio, ma piccolo!"

S: I premi sono cose bellissime: la faccina che sorride, le caramelle, il cioccolatino, io sono contento così la mamma non mi sgrida e la maestra mi dice: "Bravo".

G: Io li voglio perché se sono bravo e non faccio male a nessuno e non corro, sono bravo e devo avere la caramella!

L: Sono cose belle perché sei felice, la mamma è felice e anche la maestra! Io faccio sempre la brava così mi dicono “Brava” e poi mi danno il premio oppure la mamma mi compra un giocchino.

“Ma voi andreste in una scuola dove non esistono premi, voti, punizioni o castighi?”

A: Io andrei in una scuola dove non c'è il castigo ma non andrei in una dove non ci sono i premi!

S: Io andrei solo se ci sono i premi, altrimenti No!

M: Senza i voti non è più bello perché non sai se sei promosso in seconda!

R: Non andrei perché non ci sono i premi! Ma tanto non esiste una scuola senza i castighi perché non si può fare quello che si vuole!

G.P: No, solo se non ci sono i castighi!

Queste risposte ci mostrano quanto i premi e le punizioni influenzino continuamente la vita dei nostri alunni e di come sentano la necessità di avere premi e di volere una scuola con i premi; senza castighi e punizioni, ma con i premi. Forse perché è solo questo che li gratifica? I bambini dunque si comportano “bene”, stanno alle regole solo nella speranza di ricevere nuovamente la ricompensa? I bambini sono soddisfatti di loro solo nel momento in cui ricevono l'approvazione, sia verbale o materiale (le caramelle, la faccina sorridente), di altre persone.

Ci siamo rese conto di quanto le punizioni possano essere dannose: quando si utilizzano si manipolano i bambini, affinché facciano quello che l'adulto vuole; di conseguenza si ostacola la loro personale comprensione di come realmente desiderino vivere la propria vita. I premi funzionano allo stesso modo: dando una ricompensa l'adulto sottolinea che è lui che decide ciò che è giusto.

L'idea di non offrire premi o ricompense né infliggere punizioni mira a incoraggiare l'auto-motivazione e l'autodisciplina nei bambini; vale a dire che il bambino fa le cose bene semplicemente per il gusto di farle bene e per la sua propria soddisfazione, piuttosto che per ricevere un premio o evitare una punizione.

“Il bambino che non ha mai imparato a fare da solo, a guidare le proprie azioni, a dirigere la propria volontà, si riconosce poi nell'individuo adulto che si fa guidare e che ha bisogno dell'appoggio degli altri.”

(Maria Montessori, *Educazione e Pace*, p. 20)

