



AMBIENTE MAESTRO ~ AMBIENTE: ARREDI E RELAZIONI

FIGURE STORICHE ~ MARIA ANTONIETTA PAOLINI

DAL MONDO ~ CELMA PINHO PERRY

HANDS ON ~ BOBOTO

SETTEMBRE 2016 | 9772421440x:7; ISSN 2421-440x | WWW.FONDAZIONEMONTESSORI.IT

7

# mamma

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI

ISSN 2421-440x



9 772421 440000

^

Immagine di copertina:  
Bambini al lavoro presso la scuola  
Montessori di Borgomanero,  
Novara.

⌵

MOMO 7  
Online a settembre 2016 su [www.issuu.com/fmi.momo](http://www.issuu.com/fmi.momo)  
9772421440x:7; ISSN 2421-440x

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

**Direttore del Comitato Scientifico** Furio Pesci

**Direttore responsabile** Marco Cassisa

**Direttrice editoriale** Martine Gilsoul

**Progetto grafico** Elisa Zambelli

[rivista@fondazionemontessori.it](mailto:rivista@fondazionemontessori.it) | [www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)

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

EDITORIALE

## Una comunità educante

Abito in un luogo bellissimo, tra laghi e montagne, borghi da cartolina e cittadine molto vivibili. La punta del Piemonte, al confine con la Svizzera.

Milano dista abbastanza da non poter essere un polo di riferimento. Siamo 160.000 abitanti distribuiti in 77 comuni, alcuni piccolissimi centri di montagna, il capoluogo “conta” 30.000 abitanti. Una comunità piccola, frammentata, con distanze a volte importanti per rendere agevole l’incontro, il confronto, il progettare qualsiasi cambiamento di respiro provinciale.

Quando quattro anni fa ho parlato con il primo dirigente scolastico per proporre l’avvio di un’esperienza montessoriana non c’era nessun elemento che potesse far pensare a ciò che abbiamo di fronte oggi: 14 plessi di scuola dell’infanzia e primaria che a settembre riaprono le porte per il terzo anno scolastico montessoriano accogliendo 450 bambini affidati a 37 insegnanti diversi. A rendere possibile questo racconto è l’autonomia scolastica che permette l’arricchimento dell’offerta formativa secondo gli orientamenti pedagogici e didattici che ciascuna scuola può individuare come condivisi dagli organi collegiali. Il percorso è stato accompagnato dalla formazione di Fondazione Montessori, distribuita su un triennio e conclusasi a giugno 2016 con l’esame finale. Fino a quel momento le esperienze in corso hanno avuto carattere sperimentale, perché affidate ad insegnanti ancora in formazione, da settembre anche quell’aggettivo verrà messo da parte e la Rete Montessori Alto Piemonte (Malpi) diventerà davvero adulta.

In questi anni di avvio delle esperienze nei vari plessi, le buone pratiche in aula e fuori hanno qualificato questo percorso ben oltre il solo momento formativo: gli appuntamenti mensili tra insegnanti per confrontare materiali, pratiche,

soluzioni, difficoltà, risorse sono stati per molte colleghe il luogo dove portare e trovare un confronto indispensabile per sentirsi parte di una rete che è scambio ma anche rassicurazione, protezione.

Da pochi mesi è nata anche la Rete genitori Scuole Montessori Alto Piemonte, su iniziativa di un gruppo di mamme e papà delle diverse realtà territoriali che hanno ben compreso il valore aggiunto di un confronto tra gruppi e scuole diverse, che hanno assunto come proprio l’arricchimento dato dalla condivisione anche a distanza (e qui i social network svelano il loro lato davvero virtuoso) di articoli, video, riflessioni, esperienze, materiali.

Una comunità educante in pochissimi anni si è costituita, aggregando persone che avevano in comune alcune domande e forse qualche sogno. Insegnanti, dirigenti, genitori e anche qualche amministratore che cautamente stavano tentando percorsi più centrati sui bisogni di apprendimento e di crescita dei bambini, hanno trovato nelle nostre aule montessoriane l’occasione per camminare a passo più spedito, applicando i principi del metodo che chiede a tutti gli adulti di agire concretamente perché ciascun bambino possa godere della libertà e della fiducia necessarie per poter imparare e crescere secondo quanto già scritto dentro di lui, in un ambiente e con materiali pensati intenzionalmente per eliminare gli ostacoli al suo naturale sviluppo.

Sonia Coluccelli

Insegnante, formatrice e coordinatrice Rete Scuole Montessori Alto Piemonte, Autrice del testo “Un’altra scuola è possibile?” ed. Leone Verde [sonia.coluccelli@fondazionemontessori.it](mailto:sonia.coluccelli@fondazionemontessori.it)

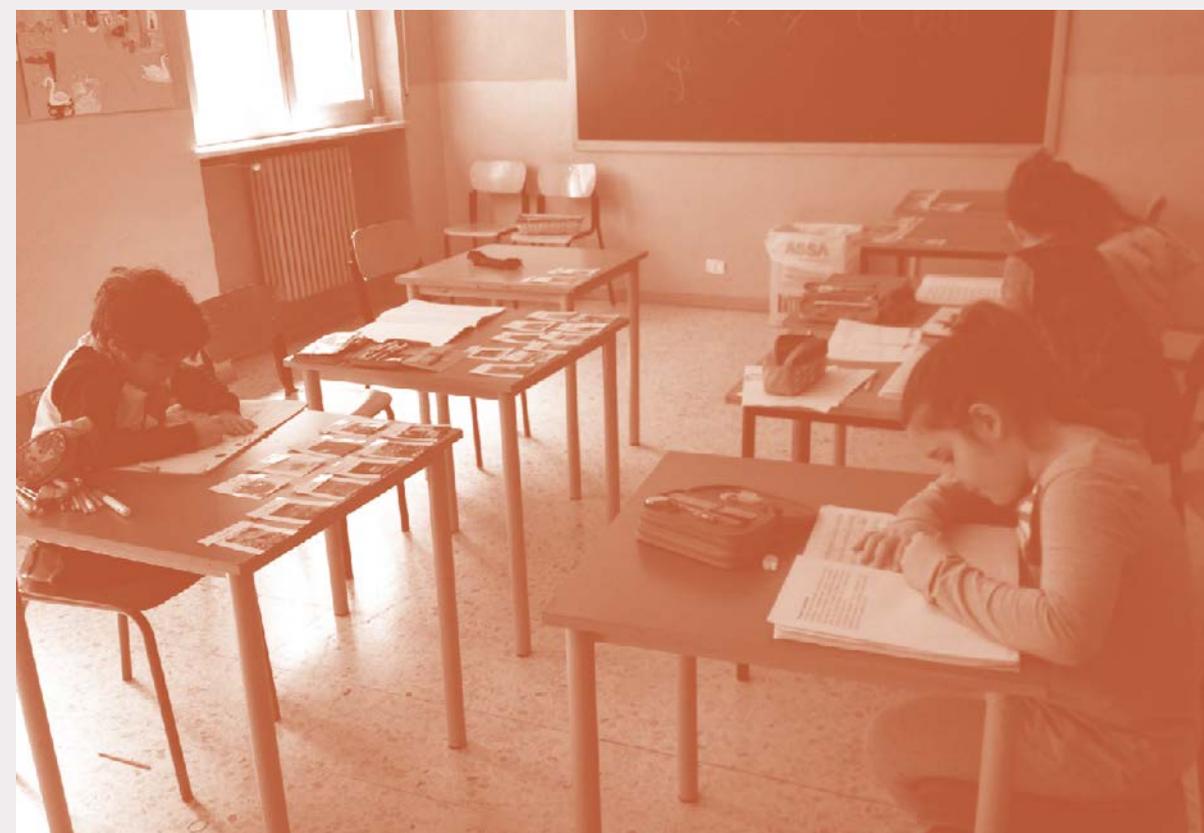
EDITORIALE	
<b>Una comunità educante</b>	3
Sonia Coluccelli	
AMBIENTE MAESTRO	
<b>Ambiente: arredi e relazioni</b>	5
Elisa Loprete	
FIGURE STORICHE	
<b>La Maestra delle maestre: Maria Antonietta Paolini</b>	9
Martine Gilsoul	
DAL MONDO	
<b>Celma Pinho Perry: diventare educatori</b>	12
Martine Gilsoul	
ESPERIENZE	
<b>Per tutti i bambini?</b>	15
<b>Il metodo Montessori nell'attuale realtà multietnica</b>	
Laura Boggio e Lucia Barbaglia	
ESPERIENZE	
<b>Cerchiamo il LA- L'educazione musicale 0-6 tra E.E. Gordon e M. Montessori</b>	20
Chiara Martinotti	
ESPERIENZE	
<b>MatematicaMente Montessori</b>	25
Morgana Medina e Sonia Zanola	
SAGGIO	
<b>Il metodo Montessori: precursore allo sviluppo delle funzioni esecutive</b>	31
Laura Franzini, Amelia Granese, Lucia Valbusa	
STRUMENTI	
<b>Dire, fare, documentare</b>	36
Rossella Trombacco	
HANDS ON	
<b>Boboto: educazione, inclusività, innovazione</b>	41
<a href="http://www.boboto.it">www.boboto.it</a>	
OPINIONI	
<b>L'educazione per cambiare il (mio) mondo</b>	43
Iliana Morelli	
BLOGGING/LABORATORIO	
<b>Aquaticus, Aquarius, Aqualitus!</b>	46
<a href="http://www.zeroseiblog.it">www.zeroseiblog.it</a>	

AMBIENTE MAESTRO

# Ambiente: arredi e relazioni

— Elisa Loprete

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





## PREPARARE UNA AMBIENTE SCOLA-

stico in linea con i principi del Metodo Montessori significa mettere a punto un disegno educativo didattico complesso e articolato: un buon lavoro di progettazione iniziale degli arredi e dei materiali esposti può rivelare la chiave di volta su cui reggere l'esperienza dell'intero anno di scuola.

L'ambiente si fa "maestro" per i bambini insieme agli insegnanti che possono comporre il setting della classe riferendosi sicuramente ai principi pedagogici ma dando vita a qualcosa di unico perché espressione della propria individuale professionalità, della scuola e anche della comunità in cui la scuola è inserita.

Ma innovare la scuola oggi significa anche riuscire a conciliare l'ambizione di un grande progetto pedagogico, con l'efficienza economica che molto spesso ne determina la fattibilità stessa.

Non in tutti i contesti scolastici, oggi, è possibile rinnovare tutto l'arredo e acquistare tutti i materiali Montessori: è però possibile studiare delle soluzioni creative e immaginare progetti di sviluppo dell'ambiente anche articolati su più anni per non rinunciare all'innovazione didattica. In ultimo, preparare un ambiente non significa solo pensare ad arredi e materiali, ma significa anche prestare attenzione al contesto relazionale in cui i bambini si troveranno: oltre alla relazione con gli insegnanti, è fondamentale curare la partecipazione della famiglia all'esperienza scolastica dei propri figli.

Con giugno 2016 si è concluso il primo anno della Scuola Primaria presso il Convitto Nazionale "Carlo Alberto" di Novara: esperienza che Fondazione Montessori Italia ha accompagnato con una puntuale progettazione iniziale dell'ambiente e con una costante supervisione pedagogico degli insegnanti.

I risultati sono bambini che hanno lavorato con grande impegno ciascuno secondo la propria

< >

*Nelle foto: la scuola primaria Convitto Nazionale Carlo Alberto di Novara.*

individualità, bambini che sono venuti a scuola volentieri e famiglie che nel corso dell'anno hanno maturato una buona consapevolezza del progetto educativo e scolastico che avevano scelto.

Le aule a disposizione della primaria del Convitto Nazionale erano capienti e luminose. Una pittura bianca si sposerebbe perfettamente con un progetto di scuola montessoriana: il bianco è essenziale, dà una sensazione di freschezza, mette in risalto la luce delle finestre, favorisce la concentrazione e convoglia molto bene l'attenzione sui materiali a disposizione dei bambini. L'ambiente su cui abbiamo lavorato era stato appena tinteggiato anche con colori vivaci e non era più possibile imbiancarlo. Conservando l'imbiancatura per l'anno successivo, abbiamo quindi spostato l'attenzione sulla ricerca di arredi non solo funzionali ma che potessero "ammorbidire" quei colori.

Il progetto degli arredi è stato orientato fin dall'inizio alla creazione di angoli ben definiti: il linguaggio, la matematica, l'educazione cosmica, l'espressione artistica e una biblioteca di classe.

La predisposizione degli ambienti è stata fatta valorizzando tutto quanto disponibile presso il Convitto senza per questo dover rinunciare a quei principi del Metodo che abbiamo ritenuto fondamentali. Tra tutto, mi soffermo su quattro scelte significative che hanno fatto l'ambiente classe: il banco, la cattedra, la lavagna e il tappeto.

Tra i tanti banchi a disposizione abbiamo individuato quelli più grandi, per mettere a disposizione dei bambini piani di lavoro adatti all'utilizzo del materiale Montessori con cui avrebbero dovuto lavorare. Abbiamo scartato quelli con il sottobanco che avrebbe generato un senso di "proprietà" e di attaccamento mentre l'idea che volevamo promuovere era quella del banco non come "posto" ma come tavolo di lavoro in movimento nella classe a seconda del bisogno.

Nessuno dei bambini della futura prima aveva

frequentato una Casa dei Bambini: potendo contare su un'aula ampia, abbiamo preferito inserire un banco ed una sedia ciascuno, raggruppandoli in due grandi isole. Questa scelta ci ha permesso di accogliere i bambini (e i genitori) in un ambiente dai tratti riconoscibile e che riducesse lo stress emotivo dei primi giorni.

I banchi sono stati in movimento tutto l'anno, disposti dai maestri o dai bambini direttamente in isole più piccole a seconda del tipo di materiale scelto e del numero dei compagni con cui lavorare. A volte è stata scelta anche la disposizione isolata di alcuni banchi quando qualche bambino preferiva potersi concentrare da solo su una attività, o magari quando era il maestro a consigliare un momento di lavoro individuale e di raccoglimento. Questa scelta, a colpo d'occhio, ha materializzato la visione educativa di fondo per cui i bambini sono al centro della vita della scuola, protagonisti del loro percorso di crescita e di apprendimento. Forte è stato fin da subito il richiamo alla relazione reciproca e a far propria l'idea di una dimensione collettiva dell'apprendere.

In classe non è stata collocata, invece, una cattedra. Questa decisione è stata presa collegialmente e serenamente, ed ha delineato da subito in modo chiaro il ruolo "decentrato" degli insegnanti che sono sempre stati in movimento, accanto alla lavagna per la "grande lezione", tra i banchi insieme ai bambini, sui tavoli grandi o piccoli che venivano formati nei momenti di lavoro oppure seduti sul tappeto. Con questa scelta abbiamo voluto costruire insieme agli insegnanti un'identità di adulto "prossimo" ai bambini, parte di una comunità di apprendimento da accompagnare e sempre a disposizione in modo individualizzato.

È stata disposta in classe una lavagna che è servita quotidianamente per il momento della "grande lezione" di circa 8-10 minuti.

Non potendo contare sull'abitudine alla libera scelta che poteva essere educata in una Casa dei Bambini, abbiamo scelto di individuare un momento nella giornata, solitamente dopo l'accoglienza, in cui il maestro o la maestra potessero presentare ai bambini un argomento scelto di matematica, linguistica, cosmica o artistica.

Poter avere un oggetto che catalizzasse l'attenzione in questo momento era quindi fondamentale e la lavagna poteva giocare questo ruolo.

È stato comunque vissuto fin dal primo giorno vissuta come oggetto a disposizione di tutti, i bambini erano spesso alla lavagna accanto agli insegnanti: quel supporto affascinante è stato utilizzato per l'esercizio della scrittura, della numerazione o come superficie per disegnare con gessetti bianchi o colorati. Infine un angolo riparato della classe ma ben visibile dall'ingresso dell'aula è stato dotato di un comodo e spazioso tappeto.

Abbiamo voluto permettere a tutti di cambiare al bisogno la posizione e lo sguardo, di lavorare fin dal primo giorno a terra con qualunque materiale, ragazzi e maestri.

I bambini hanno colto subito questa possibilità e, individualmente o in gruppo, hanno lavorato sul pavimento per usare soprattutto quei materiali o quelle nomenclature che solo uno spazio molto ampio poteva ben valorizzare.

Il tappeto è stato lo spazio per il cerchio di apertura della giornata dove fare l'appello insieme, imparare a conoscersi, definire la data e il tempo, dirsi come si stava e consegnare al gruppo qualche pensiero speciale. Il tappeto è stato anche agorà per ospitare le "grandi lezioni" di cosmica o per visualizzare poco per volta la tassonomia degli esseri viventi. Lo stesso oggetto è diventato anche "rifugio" per quei bambini che durante il lavoro volevano prendersi un momento di pausa, di solitudine, di riflessione o di osservazione.

Altri arredi hanno completato l'ambiente progettato per i bambini: scaffali per i materiali Montessori, la cancelleria condivisa, i libri della biblioteca e il taccuino individuale, un sughero a parete per l'esperienza artistica, tutto sempre a disposizione dei bambini. Un ambiente, comunque, rivisto continuamente durante l'anno per farne uno scenario il più rispondente possibile al progetto educativo montessoriano e ai bisogni di tutti i bambini che lo hanno abitato.

Mi soffermo velocemente sulla relazione della scuola con la famiglia, essenziale alla buona riuscita dell'esperienza scolastica: lavorare con i bambini significa prendere in considerazione tutta la famiglia, nei limiti della propria professione di insegnante o Dirigente Scolastico, ed impegnarsi a costruire una relazione di fiducia.

In alcuni casi, per una famiglia, scegliere una scuola Montessori è una buona intuizione che nasce dal desiderio di dare una diversa opportunità



ai figli, ma che non è sempre dettata dalla conoscenza puntuale del Metodo o dall'esplicitazione di un patto formativo ben chiaro con la scuola.

È quindi fondamentale permettere ai genitori di conoscere davvero l'esperienza che i bambini fanno a scuola, anche quella parte di cui non rimane traccia sul quaderno.

Oltretutto i genitori spesso hanno frequentato una scuola non a Metodo e non hanno quindi i riferimenti necessari per poter immaginare e comprendere la portata dirompente di un'esperienza educativa e didattica montessoriana.

Abbiamo quindi individuato alcuni momenti che si sono rivelati di forte impatto per le famiglie e che ci hanno permesso di costruire un solido legame tra scuola e famiglia fatto di conoscenza reciproca, di confronto e di scambio.

Tre incontri sono stati dedicati ad approfondire i principi pedagogici montessoriani per sostenere la continuità educativa scuola/famiglia. Abbiamo scelto di utilizzare i due momenti assembleari di inizio quadrimestre non solo per illustrare il pro-

getto educativo ma per presentare praticamente tutti i materiali Montessori che sarebbero stati usati: i genitori hanno avuto la possibilità di vedere come i bambini potessero partire, in tutti gli ambiti della conoscenza, da una esperienza sensoriale e pratica, per arrivare al momento giusto alla fase dell'astrazione.

La scoperta dei materiali Montessori ha fatto di questi incontri delle autentiche ed emozionanti epifanie durante le quali i genitori hanno avuto la possibilità di entrare nel vivo del Metodo e di comprendere il lavoro dei propri bambini. A corredo di questi incontri, alle famiglie è stato regalato alla fine di ogni quadrimestre un cd che documentasse con fotografie la quotidianità a scuola.

Tutto questo lavoro ci ha permesso di costruire e successivamente di rinforzare il legame di fiducia tra scuola e famiglia che è diventato parte integrante dell'ambiente scolastico offerto ai bambini di questa primaria Montessori. ❀

## FIGURE STORICHE

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

# La Maestra delle maestre: Maria Antonietta Paolini

1907-2000

— Martine Gilsoul



## LA FORZA MI VIENE ANCORA DAL

*lavoro fatto con la Dottoressa sia del '30 al '39, sia qui a Perugia tra il '49 e il '52. Può sembrare poco ma ce n'è di che riempire una vita se penso alla collaborazione con lei, al mio legame nei suoi confronti, di allieva e di amica più giovane.»*

Queste sono le parole di Maria Antonietta Paolini quando era avanti negli anni e dirigeva ancora con molto entusiasmo il Centro di Perugia. È forse l'allieva che più a lungo è «vissuta in stretta filiale comunanza con la Montessori». A casa Montessori era chiamata «Pao». Quelli che l'hanno conosciuta la ricordano come una persona raffinata, gentile e molto competente nel lavoro.

«Sono felice di avere speso la mia vita per questa idea. Quand'ero giovane mi piaceva andare in società, ballare, divertirmi. Tutto mi interessava. Studiavo con piacere, tanto che, quando nel 1925 presi la licenza magistrale, non avevo ancora 18 anni. Poi frequentai alcuni corsi di letteratura, di arte, di lavori manuali e volli anche iscrivermi a un corso di crocerossina, allora molto di moda in certi ambienti, ma non ero soddisfatta. Non trovavo quello che veramente mi corrispondeva».

Nel 1930 decide di recarsi al corso tenuto da



Montessori nella sala Borromini della Chiesa Nuova di Roma come uditrice, come facevano molto delle sue amiche. «Noi siamo qui per tracciare il percorso di un nuovo cammino, per riconoscere la natura vera del bambino. Dobbiamo penetrare questa idea ed entrare in questo percorso.»

Venne colpita da questa frase pronunciata dalla Montessori e dalla visione nuova del bambino che sentiva presentata e decise di iscriversi al corso, contro il parere dei suoi genitori. Ricorda anche: «Un giorno ci stavamo esercitando sul filo quando la Dottoressa mi notò e volle parlarmi.» Dovette lavorare molto per recuperare il ritardo e proseguì la sua formazione iscrivendosi al corso successivo.

Nel 1932, Maria Montessori le affidò una classe della Casa dei Bambini di Via Angelico, proposta che accettò subito, ma anche in questo caso i suoi genitori non erano contenti della sua scelta. Durante questo periodo non facile per i rapporti in famiglia, si sentiva sostenuta con una «profonda e materna comprensione» della Montessori. Per accompagnare la classe di bambini al congresso della Lega dell'Educazione nuova a Nizza, dove dovevano svolgere una dimostrazione, partì di nascosto dai genitori.

Nel '33 è assistente al corso internazionale di Londra con Joosten: preparano il materiale e seguono le esercitazioni delle corsiste.

L'anno dopo, insegna in Egitto in una scuola Montessori per i bambini italiani e da lì va a Barcellona per allestire una scuoletta nella casa della Montessori, per consentirle di continuare le sue osservazioni. Rimase a vivere con la famiglia Montessori, fino allo scoppio della guerra civile. Ripensa a questo periodo di grande paura: «Ricordo bene i dieci miliziani che vennero al cancello. Andavano in tutte le case e perquisivano senza riguardo alcuno, eppure ci rispettarono quando dissi loro che era la casa di Maria Montessori». Alcuni giorni dopo, riuscì ad imbarcarsi con i figli più piccoli su una nave affollatissima diretta in Italia, per raggiungere Maria a Londra e insieme andare in Olanda, dove ricominciare tutto.

«Eravamo profughi, ma la dottoressa, malgrado la precarietà della situazione e i suoi anni, non perdeva l'entusiasmo e il coraggio di ricominciare da capo. Ben presto, al piano terra della nostra casa, aprimmo una Casa dei Bambini, ma la situazione era scomoda e limitata. Dopo un anno di lavoro, con l'aiuto del

signor Pierson, trovammo a Laren una bella villa a lungo disabitata, di affitto modesto, malgrado la sua ampiezza e il giardino.»

Sarà la prima volta che Maria Montessori darà il suo nome a una scuola per «approfondire personalmente il concetto di educazione come aiuto alla formazione umana». La Paolini si ricorda di Laren come di una «fucina di esperienze e di idee, un'isola felice. Era entusiasmante lavorare con i bambini e poi con lei approfondire. La sera, quando tornavo a casa, sempre mi chiedeva che cosa fosse successo di particolare con i bambini e io le raccontavo. Ad esempio avevo osservato che qualche bambino cercava di confrontare sovrapponendo i cilindri degli incastri solidi, ma il tentativo era frustrato dalla presenza dei pomelli. Proviamo a fare una serie senza pomelli e senza blocchi in cui metterli».

Nel corso clandestino del '39 alla scuola Nazareth di Roma, Paolini svolge la presentazione dei diversi materiali «in una maniera così precisa e chiara che, dice Flaminia [Guidi], per tutta la vita mi sono portata dentro questo patrimonio formativo. Pao [...] aveva partecipato alla creazione a Laren in Olanda di quella bella scuola per bambini e ragazzi, dai tre ai quindici anni e più. Così ci presentò anche il nuovo materiale avanzato per le elementari. Fu un corso lungo: durò più di otto mesi». Montessori la invitò a raggiungerla in India, ma non le fu possibile per problemi di passaporto. Fu l'organizzatrice del Congresso internazionale di San Remo, il primo dopo la guerra sul tema La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale.

Se Perugia è diventata un centro internazionale di diffusione del pensiero montessoriano è proprio grazie alla «Signorina Paolini». L'avventura iniziò con l'invito rivolto alla Dottoressa di tenere tre conferenze all'Università di Perugia nel '49 e l'organizzazione del primo corso internazionale in Italia dopo la guerra, che si svolse nell'estate del '50. Per consentire alle partecipanti del corso di osservare i bambini al lavoro, Paolini era andata alla ricerca di un luogo adatto. Nell'asilo Santa Croce c'era una grande aula adibita a magazzino che lei trasformò. Una «balconata interna che si snoda su tutto il perimetro», come nella scuola di Via Angelico, favoriva l'osservazione dei visitatori senza disturbare il lavoro dei bambini.

Il 31 agosto 1950, giorno del suo ottantesimo compleanno, la città di Perugia dà alla Montesso-



Fonte delle immagini: [www.montessoriperugia.it](http://www.montessoriperugia.it)

ri la cittadinanza onoraria e lo stesso anno si apre il Centro Internazionale di studi pedagogici sotto la sua guida diretta. La sua morte prima del secondo corso internazionale di Perugia costringe la Paolini a dirigerlo insieme a Mario Montessori. Dal 1952 al 1994 ne ha diretti 33, formando così 2589 studenti italiani e 1087 studenti stranieri. Durante gli anni, la Casa dei Bambini non smise mai di allargarsi, fino a contare dieci sezioni della scuola dell'infanzia e tre cicli di scuola elementare statale. Con la presenza e l'impegno costanti della Paolini e delle sue allieve, la scuola diventò un luogo di riferimento.

Per ringraziarla del suo lavoro in favore della città di Perugia, nel 1993 le fu assegnato il riconoscimento più prestigioso: fu iscritta nell'Albo d'Oro insieme ai personaggi di rilievo della città. In quella occasione pronunciò queste parole: «La fede in Dio e la fede nel bambino come educatore dell'umanità, sono state le fedi che hanno riempito di luce la mia vita. Ho cercato in questi lunghi anni di ascoltare la voce dei bambini. [...] Non è un caso, credo che il Centro Internazionale Montessori, per il quale spendo ancora le mie energie, veda studenti di tutto il mondo venire a Perugia, a studiare e racco-

gliersi intorno al bambino e al messaggio di Maria Montessori. Un messaggio che parla una lingua internazionale. [...] Perugia, città del passato e del futuro. Credo che solo chi ha un passato possa costruire degnamente il futuro. Perugia e il centro Maria Montessori hanno lavorato per l'infanzia e per la pace, perché tra le vie della pace quella dell'educazione è forse quella che può dare i frutti migliori.» ❀

#### BIBLIOGRAFIA

- L. Gliharelli, S. Dorantes Perez, «La formazione Montessori nazionale e internazionale a Perugia», *RELADEI*, vol 3(3), 2014, pp. 147-152
- G. Honegger Fresco, «Il Centro Internazionale di Studi Pedagogici e l'Asilo Santa Croce (Montessori) di Perugia», *Il Quaderno Montessori*, n. 26, 1990, pp. 83-104
- , Maria Montessori, *Una storia attuale, L'ancora del Mediterraneo*, Napoli-Roma 2008
- , *Radici nel Futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi, La meridiana*, Molfetta (BA), 2004

DAL MONDO

# Celma Pinho Perry: diventare educatori

— Martine Gilsoul



CELMA PINHO PERRY È BRASILIANA,

anche se vive in America da più di cinquant'anni.

È stata allieva e amica di Hélène Lubienska, grazie alla quale *ha scoperto il bambino*, ed era anche molto amica di Mario Montessori.

Dopo aver creato e diretto la Escola Experimental de NS de Sion a São Paulo, dove ha lavorato per la formazione degli insegnanti, si è trasferita a Chicago. Qui con un gruppo di genitori ha creato nel 1965 la Seton Montessori School, che propone corsi che vanno dalla preparazione alla nascita fino alla fine della scuola elementare.

Il Seton Montessori Institute, uno tra i primi e più grandi centri di formazione negli Stati Uniti, è stato invece fondato quarant'anni fa per formare insegnanti e dirigenti scolastici. Adesso la figlia di Celma, Anna, ne è la direttrice.

Celma ha contribuito alla creazione di numerose scuole Montessori in America e ha anche collaborato alla formazione degli insegnanti Montessori in Brasile, in Francia e in Slovenia. Nel 2005 ha ricevuto il premio Living Legacy dell'American Montessori Society, con la quale ha collaborato per decenni, svolgendo tra l'altro il ruolo di consulente.

Nel 2016 ha pubblicato *Living, Creating, Sharing. A Montessori Life* (Parent Child Press, Montessori Services).

Segue una breve intervista e, nei box, alcuni estratti del suo ultimo libro.

## Quale ricordo conserva del suo lavoro con Hélène Lubienska?

La visita della scuola che dirigeva con le Sœurs de Sion vicino a Parigi ha risvegliato in me una forte chiamata a servire il bambino, che ha dato la direzione a tutta la mia vita. Lei era una contemplativa, completamente immersa nell'esperienza che viveva, era una persona con uno scopo chiaro nella vita, ma era anche molto esigente con gli adulti.

Un giorno siamo andati in campagna con i bambini. Ci siamo fermati, Madame Lubienska ha raccolto un fiore, e con gesti lenti e belli lo ha guardato da vicino, lo ha analizzato, senza dire una sola parola. E tutti i bambini hanno fatto lo stesso. Lei rendeva i bambini consapevoli della realtà. Nella mia scuola, ho integrato molte cose che ho imparato da lei: l'importanza del silenzio, del movimento. Lei dava molta importanza agli esercizi sul filo.

## Secondo lei, quale è lo scopo dell'educazione?

Credo che l'educazione inizia prima che il bambino sia concepito, è per questo che abbiamo organizzato i corsi di preparazione alla nascita, per sostenere i genitori. Per me tutta l'educazione è aiutare il bambino a diventare consapevole della realtà, perché conoscere le cose porta alla responsabilità. È questo che fa l'anima di una persona. L'educazione può avvenire solo tramite un incontro personalizzato. Per me l'educazione è anche un'arte di vivere, di essere completamente impegnato nella realtà, costantemente alla ricerca.

## Qual è l'aspetto che la colpisce di più nel Metodo Montessori?

Quando si comincia col Metodo si scopre l'umanità. Ho visto molte persone vivere una vera e propria conversione. Hanno capito che l'importante è l'essere umano e ciò che c'è di molto profondo in lui. Hanno capito che sono lì per servire il bambino.

## Durante tutti questi anni, ha mai sentito il Metodo come troppo rigido?

Ho avuto bisogno di tempo per capire il modo con il quale Montessori ha lavorato, quanto ha studiato, pensato e ascoltato. Ho capito progressivamente che dovevo seguirla per continuare il suo lavoro, non semplicemente ripeterlo. Ho sempre voluto la ricerca. Voglio seguire la Maria Montessori di oggi e non quella di ieri. Non voglio cercare di fare ciò che Montessori ha fatto, ma, seguendo la sua ispirazione, voglio essere un'educatrice oggi. Questo è molto importante.

## Quale consiglio darebbe a un insegnante che vuole iniziare il Metodo nella sua classe?

È importante leggere, seguire un corso di formazione, ma soprattutto osservare! Osservare molto. Possiamo vivere la conversione solo osservando i bambini al lavoro: il loro modo di concentrarsi, di rispettare le cose, vedere un bambino che va a prendere un fazzoletto perché un altro piange. E iniziare senza avere paura. L'importante è avere vissuto questa conversione: capire come lavorare per fare crescere il bambino.

Ho notato però che per molti questa non è la priorità: si aspettano solo che i bambini siano precisi con il materiale, ma non è questo l'obiettivo. Il materiale è solo un mezzo di attività che completa il bambino, che soddisfa i suoi bisogni.

## Qual è l'aspetto essenziale nella formazione degli insegnanti?

Per me l'aspetto più importante è svegliare in loro il senso dell'uomo Sapere che cos'è la persona, capire il senso del bisogno dell'altro. ✿

«Mi sono promessa di continuare la tradizione iniziata da Hélène Lubjenska con lo stesso suo impegno e di:

- rimanere aperta alle rivelazioni sorprendenti dell'osservazione;
- essere consapevole del contributo del mondo scientifico;
- essere pronta al cambiamento continuo e all'adattamento.»

«Quando ho scelto di diventare montessoriana, non ho:

- abdicato il mio diritto a pensare;
- ricevuto un sistema educativo che era chiuso;
- ricevuto un tesoro che deve essere nascosto e preservato così com'era.»

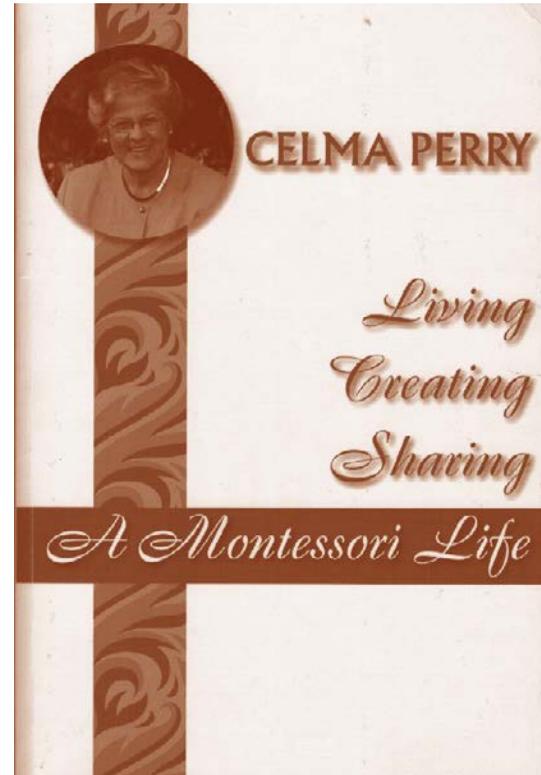
(p. 35)

«Una buona classe Montessori non è solo

- una classe che possiede tutto il materiale Montessori;
- una classe dove tutto ha un codice colorato, è attraente, dove le cose sono sistemate sulle mensole da sinistra verso destra;
- una classe dove le regole sono rispettate;
- una classe dove tutto è tranquillo e ognuno obbedisce.

Che cos'è una buona Casa dei Bambini? Può essere descritta in termini di relazioni. Prima di tutto è un ambiente preparato bene da un educatore consapevole.»

(p. 37)



« Non abbiamo bisogno di modernizzare le cose. Però abbiamo bisogno di convertirci ai bisogni del bambino. Per migliorarci abbiamo bisogno di studiare i migliori scienziati di oggi per capire meglio il mondo del bambino.

Ciò che dobbiamo cambiare non è l'ambiente o il materiale della Casa dei Bambini. Questi sono la nostra migliore eredità. Dobbiamo cambiare la nostra comprensione del modo di presentare la realtà al bambino. Dobbiamo studiare ciò che il bambino capisce della realtà e come introdurlo ai livelli superiori del pensiero.»

(p. 42)

## ESPERIENZE

# Per tutti i bambini? Il metodo Montessori nell'attuale realtà multietnica

— Laura Boggio e Lucia Barbaglia

*Laura Boggio e Lucia Barbaglia, diplomate alla Scuola Magistrale, lavorano da più di 20 anni nella scuola dell'infanzia statale. Colleghe, ma soprattutto amiche legate dalla passione per il proprio lavoro e dall'idea comune di vivere la scuola con al centro il benessere del bambino. Da quest'anno specializzate nel Metodo Montessori per la fascia 3-6, hanno calato nella realtà multiculturale, che caratterizza il loro plesso scolastico, il pensiero e le pratiche montessoriane. Oltre alla scuola sono appassionate, l'una di arte, l'altra di musica che attraverso vari progetti provano a trasmettere ai bambini.*

LA SPERIMENTAZIONE È NATA A SETTEMBRE 2015 nel tentativo di riqualificare una scuola dell'infanzia statale di Borgomanero in provincia di Novara. L'idea di questo lavoro sta nel tentativo di verificare se le azioni concrete dell'approccio proposto dal Metodo Montessori siano utili a costruire un percorso in grado di far fronte all'accoglienza dei bambini stranieri e delle loro famiglie. La realtà della nostra scuola è multietnica, ecco la nostra sezione: 20 bambini di due anni e mezzo e tre anni di varie religioni, lingue e culture: senegalesi, albanesi, cinesi, ucraini, brasiliani, marocchini, tunisini e italiani.

Nonostante le difficoltà, abbiamo iniziato senza aspettare di aver tutto il materiale e abbiamo scoperto con gioia che Montessori è per tutti i bambini, è veramente un sistema costruttore dell'uomo, genera fiducia, autostima, voglia di imparare, autonomia e indipendenza.

Prima di accogliere i bambini a settembre, durante l'estate abbiamo avuto il grosso problema dell'ambiente, diciamo problema perché, quella che attualmente è la nostra bellissima scuola prima viveva davvero una condizione di degrado e abbandono.



L'ambiente doveva diventare un nostro alleato, un co-educatore, invitante, calmo, attraente, leggibile, usabile e proporzionato all'età dei nostri bambini. A settembre, dopo giorni di "lavori forzati", spinte solo dalla voglia di rendere l'ambiente sicuro perché i bambini potessero esplorarlo liberamente, eccolo pronto ed accogliente.

Qui ogni bambino, indipendentemente dalla provenienza, dal suo stato d'animo e dal suo vissuto, ha potuto trovarsi e ritrovarsi svolgendo le attività ancor prima di conoscere la lingua. Abbiamo presentato materiali sensoriali e di vita pratica a bambini che parlano diverse lingue con ottimi risultati. Lo sguardo luminoso negli occhi dei bambini ci conferma la soddisfazione di essere riusciti ad aprire un lucchetto o di aver ricostruito la torre rosa da soli. Molti esclamano: "Io, fatto io!"

Alle prime armi, con solo una prima parte di corso di specializzazione nel Metodo Montessori, a supporto della nostra cultura non siamo rimaste esenti dal compiere errori, che però ci hanno fatto riflettere ed insegnato moltissimo.

Un lavoro che abbiamo dovuto fare su noi stesse, oltre ad approfondire la formazione, è stato agire sulla nostra parte più "spirituale": riconoscere i nostri errori di impostazione dell'ambiente, con la conseguente generazione di errori e mortificazioni nei nostri piccoli e la corretta gestione delle nostre emozioni e del nostro tono di voce.

Pensando proprio alla relazione con l'altro ci siamo scontrate con un grosso problema: la necessità di garantire l'acquisizione di regole per una serena convivenza, accettando la diversità degli altri. Ai genitori viene chiesto di "assumersi degli obblighi imprescindibili", proprio come nella prima esperienza della "Casa dei bambini" (1907). Chiediamo alle famiglie di assicurare la continuità didattica, il rispetto degli orari, di partecipare alle assemblee e ai colloqui, di curare l'igiene del corpo e dei vestiti dei piccoli e di portare a scuola il materiale richiesto.

Tutti gli sforzi che ogni giorno facciamo per valorizzare le diversità hanno reso meno diffidenti i genitori che, forse senza ancora capire bene cosa sia il Metodo, ti rimandano frasi del tipo: "Grazie

per la cura che date ai nostri bambini"; "A casa, non capisco, vuole sempre apparecchiare, spolverare..." o ancora "ora si veste da solo e cerca le posate per mangiare" oppure "parla già l'italiano!"

Il Metodo Montessori non è da considerarsi, però, un "metodo speciale" rivolto ad una categoria di bambini con bisogni particolari. Nel nostro caso, ha contribuito alla creazione di uno spazio di apprendimento positivo ed accogliente, in cui tutti i bambini possono vivere quotidianamente la "gioia di imparare."

Quando abbiamo insegnato ai nostri bambini a mangiare con le posate non l'abbiamo fatto con l'idea che crescessero disprezzando la nostra o la loro cultura, è una questione puramente convenzionale: in Italia gli spaghetti si mangiano con la forchetta, ma quando durante le feste le mamme portano i propri cibi che, per tradizione e cultura si mangiano con le mani, noi non abbiamo problemi ad adeguarci. Anche alcune attività di Vita pratica venivano a fatica accettate e praticate dai bambini maschi musulmani ad esempio, invece di apparecchiare la tavola, di solito mettevano il

grembiulino e si sedevano ad aspettare che fossero le bambine a farlo così come per spolverare o spazzare per terra. Con il passare del tempo la situazione è cambiata, senza imposizioni, ma con gentili richieste tutti svolgono le mansioni senza più distinzione di sesso. Questi scambi sereni permettono al bambino di adattarsi all'ambiente e di assorbirlo anche se non è sempre facile adattarsi improvvisamente ad un ambiente totalmente diverso da quello in cui si era vissuto sino a poco tempo prima.

Abbiamo notato come lo spirito di rispetto che si è sviluppato nella nostra sezione, se pur con bambini così piccoli, li renda ogni giorno sempre più liberi e soddisfatti delle proprie attività. I piccoli mostrano una spiccata preferenza per i giochi paritari a discapito di quelli violenti, a differenza dei bambini delle altre sezioni che seguono un metodo tradizionale e condividono con noi la scuola. Noi cerchiamo di lavorare partendo dal presupposto che le differenze individuali e culturali possano trasformarsi in occasioni di maturazione, cooperazione e che lo scambio e l'accettazione





produttiva delle diversità siano valori e opportunità di crescita.

La sfida di noi insegnanti consiste nel riuscire a spogliarsi delle eccessive parole per armarsi di silenzio attivo, di ascolto e osservazione, rinunciando ad apparire infallibili a favore dell'umiltà e molto spesso dello stupore!

Nella nostra sezione, riconduciamo le regole, solo al benessere del singolo e del gruppo, alla sicurezza e alla cura dell'ambiente e del materiale. Diviene, quindi, facile capire: non si può far male ai compagni, non ci si deve mettere in situazioni di pericolo e non si deve danneggiare il materiale e/o l'ambiente. Spesso pur ponendoci in un atteggiamento non giudicante ci troviamo a parlare, anche con i genitori, di premi e punizioni. Per far crescere liberi i bambini occorrono molti sforzi: prima di tutto ribaltare la logica dei premi e dei castighi, non isolare i bambini in un angolo, non dare caramelle per sancire un successo. La motivazione interiore è la molla che porta all'apprendimento.

Nella nostra realtà scolastica, dipinta come un arcobaleno di suono e di cultura, la comunica-

zione verbale ha rappresentato inizialmente un grande limite sia con gli adulti che con i bambini. Non ci siamo scoraggiate, con la forza della solidarietà e della collaborazione abbiamo costruito dei ponti con mamme provenienti dalle stesse terre ma che parlavano anche l'italiano. Messaggi espressi in modo molto semplice e chiaro. Parole scandite lentamente associate alla gestualità. Comunicazioni brevi, scritte con caratteri semplici, in stampato maiuscolo, tanti piccoli accorgimenti che hanno contribuito a creare un clima armonioso e di fiducia reciproca. Parallelamente i bambini, dopo pochi mesi di frequenza hanno incominciato a pronunciare le prime parole in italiano: il saluto, le "parole gentili", esprimere bisogni e richieste, domandare incuriositi: "cosei" interpretato da noi come un "perché" e notare con meraviglia e stupore lo sguardo interessato alla risposta che gli si offriva. Noi insegnanti, abbiamo cercato di offrire al bambino, un linguaggio il più perfetto possibile e di dare risposte precise, dal nostro parlare sono arrivati nuovi stimoli che hanno fatto sentire i bambini gratificati.

Nella nostra sezione, abbiamo accolto un bambino marocchino di quattro anni con una diagnosi funzionale di autismo, ritardo dell'apprendimento e assenza di linguaggio. Prima di poter stilare il suo P.E.I. ci siamo consultate con il neuropsichiatra che lo ha in cura e, parlando del Metodo Montessori che stiamo applicando in sezione, ha sottolineato come per il piccolo sia fondamentale un "metodo fisiologico."

Tutto il materiale sensoriale, le attività preparatorie alla vita pratica e di vita pratica stessa sono diventati, così, il canale che ci ha messo in comunicazione con lui e attraverso il quale lui apprende. Ripete spesso scene famigliari che vive a casa (lavare, spolverare, impastare, stirare..) e le usa all'infinito traendone piacere e soddisfazione, anche con il materiale da infilare, da aprire e chiudere, giungendo così allo sviluppo di ottime capacità fino-motorie, mostrando uno sguardo, di solito assente, molto rilassato e concentrato.

Abbiamo cercato di offrire un ambiente di sviluppo pensato per le sue potenzialità, dandogli la possibilità di fare esperienze, organizzandogli al meglio gli stimoli sensoriali. La cosa che sembra renderlo molto sereno è la libertà di potersi muovere senza l'obbligo di rimanere seduto tranquillo ad ascoltare la maestra. Noi ci avviciniamo a lui mostrando con una presentazione breve e semplice il materiale: "come si fa", accompagnando sempre il gesto con la parola come facciamo anche con tutti gli altri bambini stranieri. Con lui è ancora più importante ricordare, quanto sia il processo ciò che conta e non il risultato. Un fattore degno di nota è che i movimenti stereotipati tipici dell'autismo, quando il bambino è concentrato nel lavoro spariscono. Per lui, più che per tutti gli altri bambini, è stata fondamentale l'osservazione costante, la nostra massima coerenza e la cura dei particolari.

Una meravigliosa frase di B. Urdanch riflette perfettamente la nostra situazione: "Se non imparo nel modo in cui tu mi insegni, insegnami nel modo in cui io imparo." Ecco la didattica inclusiva in una prospettiva simmetrica dove il focus dell'attenzione è stato spostato: ecco lo sguardo che include un orizzonte condiviso, un grande amore per i bambini che permette di comunicare con la loro anima risvegliando lo spirito attraverso i sensi, scoprire la perla nascosta.

All'inizio dell'anno i genitori non riuscivano a comprendere le particolari modalità educative offerte, ora si sono dimostrati soddisfatti dei risultati ottenuti dai propri figli. Questo nostro tentativo di aggiornare il Metodo Montessori spesso ci conduce a chiederci se sarà utile per cambiare la percezione dei bambini stranieri e delle loro famiglie verso la scuola.

Al momento sembra proprio di sì, molte famiglie hanno scritto:

*"Troviamo un luogo accogliente e sapientemente suddiviso e attrezzato che ha subito catturato ed emozionato la nostra bambina."*

*"L'entusiasmo dei primi giorni è ancora acceso e accompagna nostra figlia a scuola ogni mattina."*

*"Qualsiasi capriccio o forma di stanchezza rimangono fuori dalla scuola."*

*"La scuola arriva anche a casa, si viene travolti dalle sue esperienze che poi ritrovi nella quotidianità in famiglia."*

*"Nel mio bambino è aumentata l'autonomia e l'indipendenza, gli piace sperimentare il quotidiano con curiosità."*

*"Noi vediamo nostro figlio andare a scuola felice di farlo e la sera racconta con entusiasmo la sua giornata ed è orgoglioso."*

*"Un ambiente essenziale dove si dà importanza alle relazioni sincere senza pregiudizio."*

*"Ho visto mio figlio fare tante cose che a casa vuole ripetere."*

*"Mio nipotino felice di venire qui, anche vuole quando scuola chiusa."*

*"Il processo di crescita di nostra figlia è stato equilibrato e libero."*

*"Entusiasmante constatare quanto un bambino lasciato libero di sperimentare produca molto di più che nel silenzio forzato." ❀*

## ESPERIENZE

# Cerchiamo il LA

## L'educazione musicale 0-6 tra E.E. Gordon e M. Montessori

— Chiara Martinotti

**E** VOGLIAMO QUI PRESENTARE UN PROGETTO DI educazione musicale svolto in un Nido Famiglia Musicale che ha trovato la sua naturale prosecuzione in un corso di musica pensato per bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni presso uno Spazio di ispirazione montessoriana. A mio parere, nel percorso del Nido la *Music Learning Theory* di E.E.Gordon è completa per lo sviluppo delle competenze musicali del bambino; molti sono i parallelismi con il pensiero di Maria Montessori: i meccanismi di apprendimento del linguaggio musicale sono definiti in tutto simili a quelli del linguaggio verbale e come tali affrontati, studiati e sviluppati.

Per Maria Montessori la maestra deve, in primis, saper osservare il bambino, prendersi il tempo di scrutarne i movimenti cognitivi, gli interessi, le modalità di conoscenza e apprendimento, offrendogli un ambiente capace di accoglierne le manifestazioni spontanee e saperne far emergere la natura. L'insegnante musicale, che nel mio caso è anche figura di riferimento del Nido in Famiglia, deve saper ascoltare il bambino, cogliendone gli approcci vocali e sonori, le preferenze e le ricerche musicali, le modalità attuate per rispondere e comunicare in musica.

L'insegnante musicale del nido è una guida informale che osserva/ascolta il bambino, e proprio attraverso questa osservazione/ascolto permette al bambino di apprendere spontaneamente la musica secondo modalità che sono accomunabili a quelle con cui apprende la lingua materna: conduce il bambino all'assorbimento e all'assimilazione dei meccanismi di ascolto, introiezione, decodifi-



ca e contestualizzazione di suoni al bimbo già noti fin dal grembo materno. Da qui l'importanza del canto e del dialogo musicale in gravidanza: nel grembo della madre il bambino impara a riconoscere suoni, melodie, brani complessi inserendoli in un suo bagaglio di esperienze e competenze per farne la base dello sviluppo musicale successivo, esattamente come avviene per la lingua parlata.

L'ambiente ideato e pensato ad accogliere il bambino è un ambiente musicale, con stimoli sonori costanti, pensati e non casuali, prodotti dalla voce dell'adulto, non da mezzi di riproduzione sonora, perché, come per il linguaggio verbale, lo strumento formativo essenziale è la relazione; l'adulto prepara i canti adatti al bambino così come prepara il materiale per lo sviluppo del linguaggio, osservando, nell'ascolto, quali modalità sonore il bambino mette in atto, assecondandole e permettendogli di ampliarle, facendole sue e consolidandole. In questa relazione grande spazio ed enorme importanza ha il silenzio: silenzio che permette al bambino di assorbire i suoni uditi e farli propri, ordinarli in uno schema mentale che diventa la base della struttura formale musicale. Durante la giornata viene offerto materiale vocale di tipo diverso: dal "quaderno dei tesori" su cui sono scritti tutti i canti scaturiti dall'improvvisazione sonora spontanea dei bambini, ai libri in musica, letti secondo i diversi modi musicali, al lavoro su strumenti a percussione o sulla tastiera.

*Chiara Martinotti • Laurea in Scienze dell'Educazione, educatore professionale, diplomata in Musicoterapia Orchestrale, specializzata in Music Learning Theory, titolare ed educatrice del Nido in Famiglia Musicale FLAM di Vercelli, titolare del corso MusicaMaestra, corso di musica secondo il pensiero di Maria Montessori, presso lo Spazio "A Piccoli Passi Montessori" di Vercelli.*

Nel nido trovano posto le scatole dei rumori e le campane, per il lavoro di percezione e riconoscimento delle diverse intensità, dei timbri, e un primo approccio alla percezione e al riconoscimento dei suoni. Qui il pensiero di Gordon si discosta da quello montessoriano: dove per Gordon l'unico strumento utilizzabile fino alla scuola primaria è la voce, in un'ottica montessoriana il materiale sensoriale musicale è veicolo per apprendere e ordinare la realtà sonora interna trasferendola anche all'esterno. Osservando i bimbi del nido e rendendomi conto del loro bisogno di toccare la musica, di sperimentare timbri e intensità diversi, di trasferire nelle mani, integrandolo, il lavoro fatto con la voce, mi sono discostata dai criteri più rigorosi in fatto di proposta musicale esclusivamente vocale previsti dalla MLT e ho integrato il precedente lavoro con il materiale musicale montessoriano e con strumenti presi dallo strumentario Orff.

Anche il movimento ha un percorso che rispetto alla MLT subisce cambiamenti ed evoluzioni a seconda delle età dei bambini: il movimento fluido proposto al Nido, legato all'ottica gordoniana, il gesto spontaneo, in cui la musica accompagna l'esplorazione dell'ambiente, si ampliano in una proposta di giochi sonori di movimento, concretizzanti i concetti astratti dei parametri musicali.

La concentrata immobilità del lattante si trasforma, dopo i tre anni, nella mosca-cieca musicale per il riconoscimento dei timbri; il gattonare evolve in movimenti consapevolmente piccoli e grossi associati agli animali per consolidare il concetto di piano e forte; i primi passi si tramutano nelle varie forme di danza abbinata ai ritmi e alle durate dei suoni; e le "fughe" esplorative dalle braccia della mamma o dell'educatrice diventano giochi nello spazio per introiettare appieno il parametro dell'altezza dei suoni.

Il corso rivolto ai bimbi in età da Casa dei Bambini è stato un corso sperimentale, in dieci incontri per individuare e porre le basi per un corso a lungo termine e costante nel tempo. In ognuno degli incontri si sono toccati i diversi ambiti, partendo da un solo argomento: questo è stato proposto e consolidato attraverso il canto, l'uso dei materiali, gli strumenti e i giochi. Ad ogni incontro si è aggiunta la conoscenza di un nuovo concetto, dopo aver verificato l'avvenuto apprendimento di quello precedente, e così via.

Al momento in cui due o tre concetti (lento-veloce, forte-piano, grave-acuto) si sono dimostrati acquisiti e consolidati abbiamo impostato una lezione per i genitori in cui i bambini hanno guidato le mamme e i papà presenti nel lavoro da loro svolto negli incontri precedenti.

Durante l'ultimo incontro, lezione aperta ai genitori, i bambini hanno presentato i materiali musicali conosciuti e gli strumenti (glockenspiel, piattini, sonagli, triangoli, nacchere, legnetti), proponendo ai genitori attività di appaiamento timbrico, di associazione suono-nome e di brevi improvvisazioni a coppie.

L'organizzazione di ogni incontro è sempre la stessa. Si inizia con un canto che per i bambini che hanno frequentato il Nido è noto, il

canto con cui iniziamo sempre l'attività musicale; per gli altri è facile da imparare ascoltandolo e studiandolo a eco con l'insegnante.

Nel canto si introduce un elemento di novità: si inizia l'esecuzione a tempo consueto poi l'insegnante rallenta notevolmente, per poi accelerare. Mettiamo il canto nel movimento: attraverso i passi che rallentano e accelerano si introduce il concetto di lento e veloce.

Cerchiamo nell'ambiente oggetti che si associano a movimenti lenti (il cucchiaino che mescola l'impasto della torta) e altri che si possono abbinare alla velocità (la forchetta che sbatte le uova per la frittata): imitiamo con la voce i movimenti lenti e veloci.

Pensiamo ad animali che camminano lentamente o velocemente, ne imitiamo l'andamento e lo accompagniamo con la voce; poi associamo brani diversi di carattere lento o veloce (es. Le Tartarughe dal Carnevale degli Animali di Saint Saens, il personaggio dell'uccellino da Pierino e il Lupo di Prokofiev, l'Adagio dell'Inverno delle Quattro Stagioni di Vivaldi, ...) ai movimenti.

In seguito, prendiamo gli strumenti e li suoniamo accompagnando i brani precedenti ritmicamente, uno alla volta esplicitando il carattere lento o veloce del pezzo. L'insegnante, alla tastiera, propone i brani ascoltati in precedenza senza interruzioni o sequenze definite e i bambini accompagnano col movimento e gli strumenti. In ultimo, ogni bambino diventa direttore d'orchestra: l'insegnante chiede ad ognuno di dirigere i compagni in un brano, lento o veloce, usando gesti e strumenti. L'autocorrezione in questi lavori è data dal confronto con la musica stessa e con il gruppo.

All'interno dell'incontro proviamo a riprodurre con le campane brevi cellule melodiche o di accompagnamento tratte dai brani su cui si è lavorato, utilizzando prima il confronto con la voce poi con i vari strumenti.

Il canto iniziale diventa anche canto di saluto e viene riproposto, verbalizzandolo, lento e veloce, lentissimo e velocissimo.

#### GLOCKENSPIEL E DIAPASON

Nella *Music Learning Theory* l'unico strumento musicale previsto fino (almeno) ai sei anni d'età è la voce.

Per intonare i canti correttamente si utilizza il diapason. Anche in un contesto educativo in cui la base di partenza non sia la MLT utilizzo il diapason per intonare i canti spiegando ai bambini cos'è, come si usa, quale utilità ha, introducendo così il concetto di nota musicale LA come riferimento, immediato e universalmente riconosciuto nella musica odierna.

Ho provato a usare il diapason come mezzo di passaggio tra i canti e la loro trasposizione su uno strumento. In un ambito lavorativo in cui non erano presenti le campane montessoriane ho usato come primo strumento musicale il glockenspiel, perché piccolo e maneggevole per i bambini, accattivante, di immediato impatto e utilizzabile a livelli di complessità estremamente vari.



ATTIVITÀ PROPOSTE: CERCHIAMO IL LA (+ 4 anni)

Faccio risuonare il diapason più volte, ogni volta riprendendone il suono con la voce e pronunciando LA. Propongo “Cerchiamo il LA sul glockenspiel?” al bambino.

Inizia la lezione dei tre tempi: partendo dalla nota più grave del glockenspiel, che nel nostro caso è un SOL, chiedo, facendo risuonare il diapason, “È uguale?” Non è uguale.

La seconda nota è un LA: “È uguale.” Lo riascoltiamo più volte, ribadendo che è proprio uguale.

Chiedo al bambino di cercare il LA sul suo glockenspiel utilizzando il diapason; lo intoniamo anche con la voce e esplicitiamo il nome LA cantandolo all’unisono con diapason e glockenspiel.

Al momento di intonare un brano chiederò al bambino di suonare il LA per dare inizio al canto.

La correzione dell’errore sta nella voce stessa dei bambini. La tessitura a questa età è compresa tra il RE e il LA dell’ottava centrale, un’intonazione più acuta o più grave risulterebbe disagevole... Ma ci porterebbe a introdurre il concetto di grave e acuto!

Tutti i suoni e movimenti prodotti dai bambini, sia quelli del Nido che quelli dello Spazio, durante l’attività musicale sono riconducibili ad una competenza interna che si esprime in modo più o meno raffinato a seconda dell’età e del grado di sviluppo.

Il compito dell’insegnante è creare un contesto sonoro che sia in grado di accogliere la musicalità anche quando espressa inconsapevolmente, portando il bambino a dare a questa un senso più ampio e cosciente. L’indicatore di una coscienza musicale attiva è lo sguardo attento e concentrato dei bambini, il silenzio in cui la musica trova la sua naturale origine. ❀

ESPERIENZE

# MatematicaMente Montessori

— Morgana Medina, Sonia Zanola

“

## MATEMATICAMENTE MONTESSORI

riprende la ricerca svolta durante il percorso di tesi di Morgana Medina, al fine di approfondire la riflessione sulla possibilità di favorire i processi di apprendimento dei bambini, in particolar modo l’intelligenza numerica, basandosi sull’utilizzo del materiale Montessori e allo stesso tempo contestualizzare gli stessi materiali all’interno della didattica per competenze.

Inizialmente è stato ritenuto necessario approfondire le conoscenze attraverso uno studio teorico, indagando la letteratura e ricercando le teorie che riguardassero lo sviluppo dell’intelligenza numerica infantile.

In un secondo tempo tali conoscenze sono state ricondotte ai processi cognitivi che sottostanno all’acquisizione della competenza numerica.

Per quello che riguarda gli aspetti teorici, Piaget ritiene che il concetto di numerosità non possa emergere prima dei sei-sette anni, ovvero non prima che si sviluppino le capacità di conservazione ed astrazione, tipiche del pensiero operatorio.

Studi successivi hanno invece dimostrato come il concetto di numerosità sia presente fin dalla nascita.

*Morgana Medina, Sonia Zanola*  
• Dottoresse in Scienze della  
Formazione Primaria con  
Specializzazione per le Attività di  
Sostegno Didattico agli alunni con  
disabilità; specializzate nel metodo  
Montessori per Casa dei Bambini  
e Scuola Primaria; insegnanti di  
Scuola Primaria.

Tra questi si inserisce anche la teoria di Maria Montessori, la quale sostiene che allo stato naturale lo spirito umano sia già matematico e che la mente abbia una naturale attitudine ad astrarre, a ordinare, a misurare e confrontare. Il suo pensiero quindi ben dialoga anche con quello di Butterworth, sostenitore delle tesi innatiste e quindi dei processi di subitizing (riconoscimento immediato di quantità entro il quattro), di aspettative aritmetiche (riconoscimento dei cambiamenti di numerosità provocate dall'aggiunta o sottrazione di quantità) e di confronto di quantità (stabilire relazioni di maggiore e minore).

Per comprendere appieno i processi sottostanti alle abilità di conteggio si è fatto riferimento alla teoria dei Gelman e Gallistel. I cinque principi da loro enunciati sono riscontrabili nel pensiero di Montessori. Anche Fusion, con la teoria dei contesti diversi, analizza le competenze concettuali di conteggio, trovandosi anch'esso in accordo con il pensiero della pedagoga, in particolar modo con l'idea che l'esercizio ripetuto e l'imitazione favoriscano lo sviluppo dell'intelligenza numerica e che l'interazione con l'ambiente sia cruciale per la costruzione della conoscenza stessa.

Oltre al conteggio, McCloskey e Dehaene, evidenziano altri tre processi alla base del concetto di numero: i processi semantici che riguardano la capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo; i processi lessicali che riguardano la capacità di attribuire il nome ai numeri e viceversa; i processi sintattici che riguardano le particolari relazioni spaziali delle cifre che costituiscono i numeri, definendo cioè il valore posizionale della cifra.

Per quanto riguarda invece lo sviluppo della lettoscrittura numerica si è fatto riferimento alle teorie di Hughes e di Uta Frith. Il riconoscimento del numero scritto non implica necessariamente la corretta rappresentazione della quantità corrispondente, cioè della semantica del numero, la quale avviene per fasi e implica diverse capacità.

Montessori infatti predispose un percorso di apprendimento graduale. Inizialmente utilizza materiale finalizzato all'acquisizione semantica del numero, e solo successivamente inserisce materiale di lettura e scrittura del numero, per arrivare poi alla sintassi e ai processi di calcolo mentale e scritto.

Secondo il Metodo Montessori l'apprendimento dell'aritmetica non avviene linearmente, bensì su tre piani. Intorno ad un'idea centrale interessante ed importante si sviluppano parallelamente le conoscenze che portano a considerare e ad approfondire i particolari. Ciascun piano è un orizzonte, un punto d'arrivo che l'insegnante presenta nella sua globalità al bambino.

I primi due piani vengono proposti alla Casa dei Bambini e poi ripresi alla Scuola Primaria con il terzo piano.

Il primo piano permette di far conoscere al bambino i numeri da uno a dieci sviluppando una conoscenza delle quantità e dei simboli portandolo poi a compiere associazioni di cifra a quantità.

Il secondo piano della psicoaritmetica corrisponde al piano del sistema decimale. Consiste nella presentazione del quadro del sistema decimale con la conseguente formazione dei numeri; nelle operazioni con il materiale del sistema decimale; nella memorizzazione delle quattro operazioni. L'ultimo piano studia il valore relativo dei numeri e quindi la posizione delle cifre del numero rappresentato.

La riflessione *MatematicaMente Montessori* vuole restituire l'importanza data alla fase di catalogazione del materiale in termini di processi cognitivi legati allo sviluppo dell'intelligenza numerica e all'acquisizione delle competenze relative alla matematica.

Il focus di questa indagine è stata un'analisi dei materiali di psicoaritmetica, ma non sono stati trascurati quelli che vanno ad incidere sullo sviluppo della competenza numerica, come alcuni materiali sensoriali o alcune attività di vita pratica. L'analisi approfondita del materiale si è svolta inoltre in seguito allo studio delle Indicazioni Nazionali (2012), delle Competenze Chiave Europee per l'Apprendimento Permanente (2006), delle Competenze di Base e Chiave per la Cittadinanza (2007).

In particolar modo si è scelto di indagare se i materiali, ideati da Montessori nei primi '900, fossero ancora realmente in grado di soddisfare le esigenze dei bambini di oggi, e se fossero in linea con le aspettative ministeriali. Per fare questo, alla parte di ricerca teorica si è aggiunta una parte di osservazione in sezione/classe che, attraverso la creazione di checklist, ha permesso di capire come effettivamente i materiali utilizzati

dai bambini portassero a sviluppare le competenze richieste in ambito matematico. Per ogni materiale è stato indagato il processo cognitivo implicato nel suo utilizzo e ricollegato ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola dell'Infanzia e Primaria.

Tenendo conto dei risultati di questa analisi è stato ideato, creato e sperimentato nuovo materiale al fine di colmare i vuoti di sviluppo dei processi cognitivi non tenuti in considerazione, e si è riusciti a valutare come le conoscenze, emerse durante l'osservazione dei bambini alle prese con il materiale, fossero realmente competenze e quindi applicabili anche in compiti diversi.

Il materiale creato ha mantenuto le stesse peculiarità di quello ideato da Montessori: semplice e limitato ad un'unica copia, riconduce all'ordine e alla chiarezza; creato con i criteri di autoeducabilità e autocorrezione che liberano il bambino dal peso dell'errore e limitano l'intervento dell'adulto; mediante la lezione dei tre tempi, inizia il bambino allo sviluppo tenendo in considerazione le fasi dei periodi sensitivi. In questo modo i bambini si sentono liberi di agire pur essendo comunque guidati nel loro processo di sviluppo, senza l'utilizzo di premi e punizioni. Questi principi vengono sintetizzati in uno dei motti principali del Metodo *Aiutami a fare da solo*.

La strumentazione introdotta è stata realizzata con materiali più simili a quelli che fanno parte del vissuto di ciascun bambino, pur non allontanandosi dai principi fondamentali del Metodo.

La produzione artigianale, con materiali facilmente reperibili, ha consentito di ridurre notevolmente i costi, rispondendo così a una delle maggiori critiche rivolte a questa metodologia. In questi termini è possibile pensare ad una introduzione più diffusa nell'ambito della didattica della scuola pubblica.

Il destreggiarsi nella progettazione e nella costruzione degli strumenti come piccole scaffalature, vassoi, tessere e altri piccoli oggetti è risultato molto stimolante, coinvolgente e divertente e ha dato modo alle insegnanti di sperimentarsi comprendendo le eventuali difficoltà, imparando a superarle.

Questa ricerca ha posto le fondamenta per un lavoro più esteso, ampliabile anche alle altre discipline, in modo da preparare l'insegnante fornendo

un corredo di competenze immediatamente spendibili all'interno di una classe a metodo e nello stesso tempo all'interno del panorama della scuola pubblica. Ciò ha messo in dialogo teoria e pratica, cercando di fondere le richieste di conoscenze-abilità-competenze della scuola di oggi ad una metodologia sempre attuale.

#### MATERIALE CON LA FARINA DI MAIS

Descrizione:

- un vassoio;
- una scatoletta con farina di mais;
- dieci tessere con quantità semantiche.

Presentazione:

Afferra la prima tessera e la posizione all'interno della scatoletta con farina di mais, conta ad alta voce i pallini disegnati, sottolinea la numerosità dell'insieme dicendo: "sono n", scrive sulla farina con il dito indice la cifra corrispondente. Ruota la tessera e verifica la corretta scrittura. Rimuove la tessera e la posizione sul tavolo, scuote la scatoletta con la farina per renderla liscia e pronta a una nuova scrittura. Afferra una nuova tessera e prosegue nel medesimo modo. Continua fino ad esaurimento delle tessere. Riordina le tessere all'interno del vassoio, dopo aver scosso un'ultima volta la scatoletta contenente la farina. Riposta il vassoio al proprio posto.

Scopi:

- livello semantico
- livello lessicale
- conteggio

Seguono tre immagini del materiale: 1, 2, 3.

~

#### MATERIALE DELLA TRANSCODIFICA COMPLETA

Descrizione:

- un vassoio;
- un vasetto contenente le tessere che riportano la cifra e il nome della cifra (da zero a nove);
- un vasetto contenente le cifre arabe (da zero a nove), un pennarello e una salvietta umidificata;
- un vasetto contenente il nome degli cifre scritto in lettere (da zero a nove);

- un vasetto con i disegni delle dita delle mani corrispondenti alle quantità (da zero a nove);
- un vasetto contenente dei gettoni in legno (in tutto nove);
- scatola delle perle colorate;
- una griglia-scheda vuota;
- dieci griglie-schede auto correttive.

Presentazione:

Dispone sul tavolo, nell'ordine che ritrova nel vassoio, i vasetti. Estrae la scheda bianca dal vassoio e la dispone sul tavolo.

Sceglie dal primo vasetto una tessera che riporta la cifra e il nome della cifra e la dispone sulla scheda vuota, nell'apposito spazio. Passa quindi al secondo vasetto in cui ricerca la cifra araba corrispondente. Una volta trovata, ripassa con il pennarello in dotazione il segno tratteggiato.

Posiziona anch'essa sulla scheda vuota.

La ricerca nel terzo vasetto il nome scritto in lettere della cifra considerata ed anche in questo caso ripassa la linea tratteggiata. Posiziona la tessera sulla scheda vuota. L'insegnante ricerca nel quarto vasetto la mano che indica con le dita sollevate la quantità corrispondente e la dispone sulla griglia vuota. Conta, estraendo dal quinto vasetto, tanti gettoni quanti necessari, posizionando gli appositi spazi. Come ultima transcodifica, l'insegnante estrae dalla scatola delle perle colorate il bastoncino corrispondente e lo posiziona nella griglia. Una volta completata la scheda vuota, l'insegnante ricerca tra le schede dell'autocorrezione quella della cifra considerata e la confronta con il lavoro svolto per verificare la correttezza. L'insegnante riordina le tessere, i gettoni e le perle nei propri vasetti avendo l'accuratezza di ripulire le tessere scritte con il pennarello mediante la salvietta umida.

Se si nota che il bambino abbia perso l'attenzione si può terminare qui l'attività, in alternativa si prosegue con un'altra cifra nel medesimo modo.

Scopi:

- livello semantico
- livello lessicale
- conteggio

Seguono quattro immagini del materiale: 4, 5, 6, 7.

MATERIALE DELLE MOLLETTE

Descrizione:

- un vassoio;
- una ruota indicante le quantità semantiche;
- un cestino contenente nove mollette, su ciascuna è stata scritta una cifra (da uno a nove).

Presentazione:

L'insegnante afferra il vassoio e si accomoda ad un tavolo, alla destra del bambino. Lo posa di fronte a sé. Estrae dal cestino una molletta, legge la cifra scritta su di essa e ricerca, contando, la quantità corrispondente disegnata sulla ruota. Una volta trovata, affranca la molletta sullo spicchio interessato. Prosegue così fino a che tutte le mollette siano state affrancate. Verifica la correttezza dell'attività notando la corrispondenza sul retro della ruota tra molletta e simbolo disegnato. Rimuove le mollette e le posiziona nel cestino. Riposiziona cestino e ruota sul vassoio, e a sua volta il vassoio nello scaffale.

Scopi:

- livello semantico
- conteggio
- livello lessicale

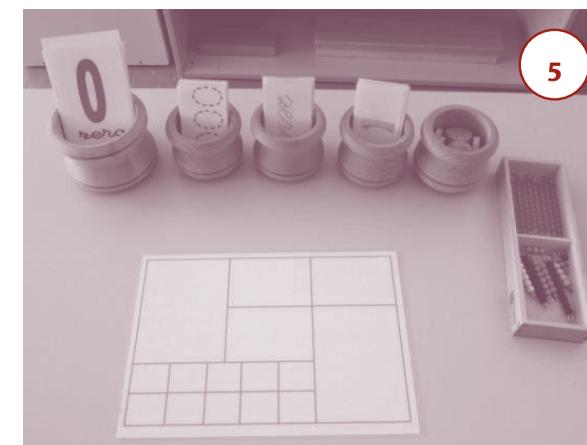
Osservazioni:

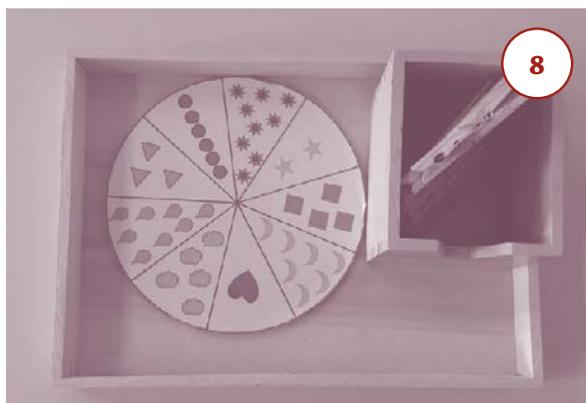
Le ruote previste per questo materiale sono tre.

La prima riprende le immagini delle marchette, disposte in modo ordinato come previsto dal Metodo. Sulla seconda si trovano dei pallini azzurri disposti in modo ordinato ma di dimensioni differenti. Sulla terza troviamo figure differenti disposte in modo casuale.

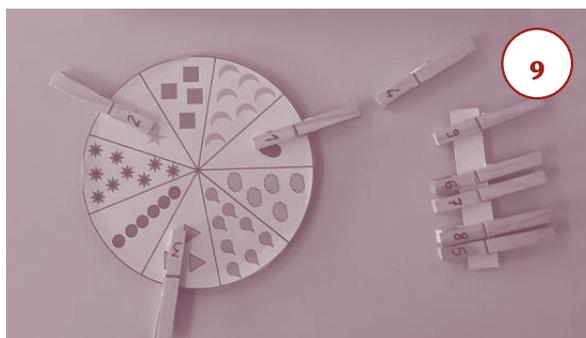
Osservando i bambini nell'utilizzo di questo materiale è stato possibile notare come essi abbiano molta più difficoltà nello svolgere il compito e nel contare le figure disposte sulla terza ruota, ovvero figure differenti disposte in modo casuale.

Seguono quattro immagini del materiale: 8, 9, 10, 11.

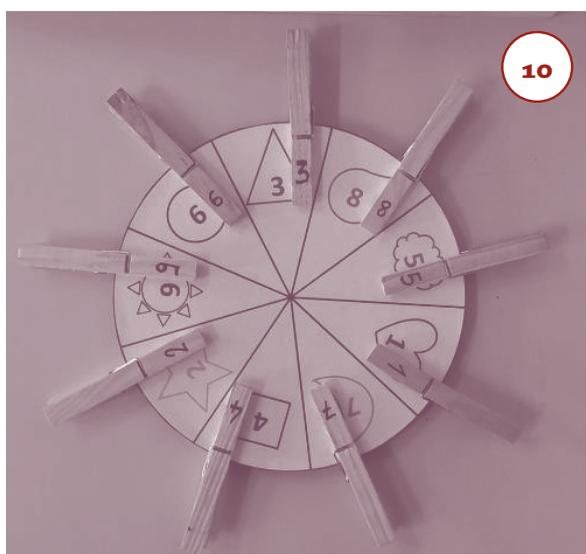




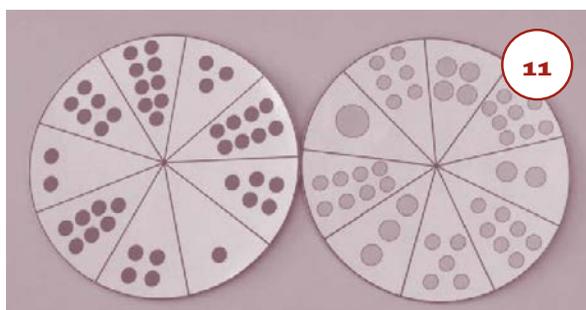
8



9



10



11

## SAGGIO

# Il metodo Montessori: precursore allo sviluppo delle funzioni esecutive

— Laura Franzini, Amelia Granese, Lucia Valbusa



## DURANTE QUESTI TRE ANNI DI CORSO

ci sono apparse subito chiare le linee guida che caratterizzavano questo metodo. Una linearità che procede per gradi di difficoltà; parte dal presupposto che, immagazzinata una conoscenza se ne presenta un'altra inerente ma più complessa; si basa sul principio che ogni apprendimento non è una "cosa a sé", slegata da tutto il resto, ma fa parte di un'insieme di competenze legate tra di loro che formano il nostro bagaglio.

Tutto questo l'abbiamo letto in "chiave moderna" durante una lezione sulla Vita Pratica durante la quale sono state presentate le Funzioni Esecutive. Una di noi le conosceva già, nella sua scuola vi è un progetto didattico centrato sul potenziamento di queste abilità cognitive (vedi articolo MoMo 5) e da lì tutto il gruppo studio (Laura, Amelia, Lucia) ha visualizzato tutte le connessioni tra questo metodo e lo sviluppo delle suddette funzioni.

Il nostro lavoro è più una piccola ricerca volta a trovare nei testi e nei materiali di Maria Montessori quei legami che "inconsapevolmente" ricongiungono la vita nelle Case dei bambini allo sviluppo delle funzioni esecutive.

## BIBLIOGRAFIA

- Butterworth B., *Intelligenza matematica*, Rizzoli, Milano, 1999.
- Butterworth B., *Numeri e calcolo*, Erickson, Trento, 2005.
- Dehaene S., Cohen L., *Towards an anatomical and functional model of number processing*, *Mathematical Cognition*, vol. 1, 1995.
- Dehaene S. (1997), *Il pallino della matematica*, trad.it. Mondadori, Milano, 2000.
- Hughes M., *Rappresentazione grafica spontanea del numero nei bambini*, in *Età Evolutiva*, Giunti, Milano, n.12, 1982.
- Frith U., *Beneath the Surface of Surface Dyslexia*, in J.C. Marshall, M. Colehart, K. Patterson, *Surface Dyslexia and Surface Dysgraphia*, Routledge and Kegan Paul, London, 1985.
- Fuson K.C., *Children counting and concepts of number*, New York, Springer-Verlag, 1988.
- Gelman R., Gallistel C.R., *The child's understanding of number*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR, 2012.
- McCloskey M., Caramazza A., Basili A., *Cognitive mechanism in number processing and calculation. Evidence from Dyscalculia*, in "Brain and Cognition", n.4, 1985.
- Piaget J., Szeminska H. (1941), *La genesi del numero nel bambino*, trad. it. Firenze, La nuova Italia, 1968.

Laura Franzini è laureata in Scienze dell'Educazione e Educatore A.B.A. (Applied Behavior Analysis).

Attualmente è iscritta al Master/Corso di Perfezionamento in Autismo e disturbi dello sviluppo presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.

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 di recente ricevuto il "Diploma di specializzazione nella didattica differenziata Montessori per la Scuola dell'Infanzia" dalla Fondazione Montessori Italia.

Ai tempi di Maria Montessori non era ancora emerso lo studio delle funzioni esecutive, da qui il titolo del nostro lavoro *Il metodo Montessori come precursore per lo sviluppo delle funzioni esecutive*.

#### LE FUNZIONI ESECUTIVE

Le funzioni esecutive (FE) sono definite come quelle abilità cognitive necessarie per programmare, mettere in atto e portare a termine con successo un comportamento finalizzato ad uno scopo; includono quindi processi cognitivi e di autoregolazione che consentono il monitoraggio e il controllo di pensieri ed azioni, quali **l'inibizione, la pianificazione, la flessibilità attentiva, l'individuazione e la correzione di errori, la resistenza alle interferenze**.

Le FE sono funzioni cognitive di tipo trasversale, in quanto sono solo in parte isolabili e sono "invisibili" in quanto indissolubilmente legate al compito e al dominio in cui viene esercitata l'attività e con essa vengono identificate.

Le funzioni esecutive sono più predittive del successo scolastico che un alto quoziente intellettivo, in quanto chi non possiede tali capacità incontrerà difficoltà nell'apprendere pur possedendo buone competenze cognitive.

#### AUTOREGOLAZIONE

È esperienza comune a genitori ed educatori che si trovino a gestire bambini di 2-3 anni la difficoltà a contenere il comportamento di tali bambini. Conquistata l'autonomia necessaria a spostarsi con disinvoltura nell'ambiente, i bambini paiono porre nuove sfide agli adulti: il desiderio di esplorazione si accompagna alla scarsa maturità nel gestire i propri impulsi, le proprie emozioni e nel rispondere alle aspettative degli adulti. Questa particolare fase dello sviluppo in cui si evidenziano crescenti livelli di autonomia nei bambini si contraddistingue per l'emergere delle prime capacità di autoregolazione.

L'acquisizione progressiva di efficaci capacità di autoregolazione consente di mettere in atto e mantenere per il tempo necessario comportamenti adeguati alla situazione e in sintonia con i propri scopi, permette inoltre di inibire o modulare impulsi e risposte non opportune. Nel caso di bambini in età prescolare, l'autoregolazione si esplica in un'accresciuta capacità di organizzare

le sequenze comportamentali, in una più efficace capacità di interagire che oltre a consentire scambi duraturi con coetanei, permette la messa in atto di attività fondamentali per lo sviluppo. L'autoregolazione influenza la capacità dei bambini di rispondere positivamente alle richieste degli adulti: consente loro di porre fine a un comportamento piacevole, come per esempio la manipolazione di un oggetto, o di eseguire un compito di scarso interesse per il bambino, come rimettere a posto i giochi al termine di un'attività. L'autoregolazione consente, inoltre, di mettere in atto strategie volte a facilitare l'attesa di una gratificazione, a calmarsi e auto-consolarsi nelle situazioni di disagio, a esprimere sentimenti in sintonia con il tono emotivo dell'ambiente circostante.

Nel caso di bambini più grandi, l'autoregolazione sostiene i processi di apprendimento e influenza la qualità dell'adattamento dei bambini stessi all'ambiente.

Tale capacità sembra quindi essere fondamentale per l'individuo in quanto consente la regolazione autonoma della cognizione, del comportamento e delle emozioni.

Spesso ci si riferisce all'autoregolazione come a una capacità, tuttavia con questo termine si fa spesso riferimento a una molteplicità di processi: cognitivi, motivazionali, affettivi, sociali e fisiologici, tutti connessi al controllo dei comportamenti intenzionali.

L'autoregolazione relativa agli aspetti cognitivi punta l'attenzione sui processi di regolazione coinvolti nelle attività di monitoraggio, pianificazione ed esecuzione dei comportamenti finalizzati e complessi (problem-solving), mentre l'autoregolazione dal punto di vista "affettivo-motivazionale" prende in considerazione i processi intrinseci ed estrinseci responsabili del monitoraggio, della valutazione e della modulazione delle reazioni emotive in base agli obiettivi individuali.

Gli aspetti rilevati all'interno dell'autoregolazione e le influenze in molteplici ambiti dello sviluppo fanno comprendere la centralità di questo costrutto in età precoce e il suo potere predittivo nei confronti delle espressioni cognitive, affettivo-motivazionali e comportamentali nel corso dello sviluppo.

#### LA REGOLAZIONE COGNITIVA

Le funzioni esecutive sono implicate nei comportamenti complessi finalizzati a uno scopo e ne sono elementi importanti aspetti come l'avvio, la pianificazione, lo spostamento di un pensiero o dell'attenzione, l'organizzazione, l'inibizione di un pensiero o di un comportamento inappropriato, l'efficiente messa in atto di un comportamento complesso e prolungato nel tempo. Le FE ci servono tutte le volte che vogliamo o dobbiamo risolvere un compito nuovo, ad esempio, quando invece di utilizzare un gioco come ci verrebbe più spontaneo, ci viene richiesto di farlo in un altro modo, ogni volta che potremmo agire in base a un automatismo, ma le caratteristiche della situazione ci inducono a mettere in atto un controllo.

Sono componenti importanti di tali funzioni:

- L'inibizione, vale a dire la capacità di bloccare una risposta automatica o impulsiva, di rispettare il proprio turno, di non interrompere gli altri. Nell'ambiente montessoriano sono presenti materiali limitati in quantità. L'oggetto che non è al suo posto non può essere preso e se il bambino lo desidera intensamente non può far altro che aspettare e pazientare che il suo compagno abbia finito di usarlo e l'abbia riposto nell'apposito spazio. Inoltre, ogni bambino può utilizzare per un tempo illimitato quel materiale e di conseguenza l'attesa da parte degli altri si protrae nel tempo.

Una caratteristica fondamentale dei materiali montessoriani è il controllo dell'errore, questo conduce il bambino ad accompagnare i suoi esercizi col ragionamento, (sviluppando un controllo sull'impulsività), con la critica, con l'attenzione sempre più interessata all'esattezza, con una capacità raffinata a distinguere le piccole differenze e prepara così la coscienza del bambino a controllare gli errori, anche quando questi non sono più tangibili o sensibilmente evidenti.

- L'aggiornamento continuo della memoria di lavoro, intesa come capacità di elaborare una quantità crescente di informazioni, che è attivata quando è necessario tenere a mente le istruzioni ricevute mentre si esegue un compito o per ricordare le regole di un gioco mentre si gioca.

Ogni attività montessoriana, partendo dalle più semplici alle più complesse, ha movimenti successivi ben distinti tra loro, un atto segue l'altro. Cercare di riconoscere e di eseguire corret-

tamente e separatamente quegli atti successivi è l'analisi dei movimenti. In ogni campo (psicogrammatica, psicoaritmetica, vita pratica, sensoriale, cosmica) i materiali e le attività vengono presentati in modo graduale, con un ordine ben preciso. Per esempio, l'alfabetario mobile verrà presentato solo quando i bambini padroneggiano le lettere smerigliate; le aste numeriche non verranno presentate tutte e 10 contemporaneamente, ma inizialmente verranno presentate le prime 3 aste per poi aggiungere le altre fino ad arrivare alla scala completa.

- La maestra presenta il materiale nell'esatta sequenza, nel momento in cui toccherà al bambino lavorare con tale materiale si potrà verificare se viene acquisita una corretta memoria di lavoro. In caso contrario l'attività in questione verrà ancora riproposta (in un secondo momento) senza aggiungere elementi nuovi.

- La flessibilità, che costituisce la componente più complessa e più tardiva e che consente di gestire i cambiamenti di routine, di cambiare una strategia se non funziona, di passare da una attività all'altra senza confondersi.

Nell'ambiente montessoriano tutti i materiali sono esposti in aree ben precise e il bambino deve scegliere l'attività da fare. Nel momento in cui il bambino conclude un'attività e ne inizia un'altra, è perfettamente conscio che la nuova attività forse richiederà nuovi approcci e nuove strategie. (per esempio: passaggio da attività di psicogrammatica all'utilizzo del pestello).

Apparentemente i materiali non permettono una flessibilità (uso improprio di materiali), ma nello stesso tempo il bambino fa propri i principi e gli schemi che sottostanno ad un materiale, essi verranno applicati e generalizzati in altre situazioni di vita quotidiana.

Per esempio: nell'attività dello "spazzare per terra" le stesse dinamiche strutturate in aula, verranno poi applicate anche in altri ambienti non strutturati (per esempio in giardino).

Queste funzioni cognitive entrano in gioco anche nelle situazioni socialmente ed emotivamente connotate; infatti, la complessità dell'interazione umana probabilmente rende proprio necessaria l'attivazione del controllo esecutivo, che unitamente ad altre capacità consentono all'individuo di autoregolarsi nelle situazioni sociali.

Gli studi sullo sviluppo di tali abilità hanno evidenziato come esse emergano in età precoce, probabilmente a partire dal secondo semestre del primo anno di vita, con semplici forme di inibizione del comportamento, si sviluppino attraverso un lungo periodo, con i cambiamenti più importanti concentrati fra i 2 e i 5 anni e il raggiungimento della piena maturazione in adolescenza o nella giovane età adulta.

#### LA REGOLAZIONE DELLE EMOZIONI

La capacità di regolare le emozioni è fondamentale per il buon adattamento di un individuo all'ambiente. Le emozioni ci permettono di valutare costantemente e velocemente ciò che accade dentro e intorno a noi e ci consentono di agire immediatamente qualora risulti necessario. La regolazione emotiva può essere considerata come un aspetto della competenza emotiva, che include sia la capacità di comprendere le emozioni proprie e altrui, sia quella di esprimerle.

Tale capacità si sviluppa a seguito dell'interazione tra le caratteristiche del bambino e quelle dell'ambiente. La relazione privilegiata con l'adulto costituisce la prima palestra in cui il bambino può essere stimolato a esercitare la propria capacità di regolare le emozioni. È inizialmente compito dell'adulto aiutare il bambino nella gestione degli stati di attivazione: offrire calore e supporto nei momenti di disagio, instaurare routine prevedibili, grazie alle quali il bambino, fiducioso di ricevere le cure desiderate, possa nell'attesa sperimentare le proprie abilità di regolazione, senza farsi sopraffare dallo sconforto.

“Educare” come lo intende Maria Montessori significa aiutare il bambino a lavorare con gioia e serenità in un ambiente ordinato e tranquillo adatto a lui. La presentazione del materiale fatta dall'insegnante ad un singolo bambino per volta, permette di avere un rapporto emotivo unico e privilegiato con la maestra. Questo instaura nella coscienza del bambino la sicurezza necessaria per rendersi autonomo nelle gratificazioni e nell'autostima. Da sottolineare come la figura dell'adulto sia una presenza incoraggiante e non giudicante, che via via scompare, dando fiducia alle capacità di autoregolazione emotiva dei bambini nel gestire le varie situazioni che si presentano quotidianamente (ex: conflitti o tensioni).

L'acquisizione di una buona autostima e di un benessere emotivo permette al bambino, non solo di gestire serenamente le proprie emozioni, ma anche di comprendere e rispettare quelle degli altri. Una delle critiche che viene mossa al metodo è la scarsità di situazioni di socializzazione all'interno dell'ambiente scolastico. In realtà, in un ambiente sereno come l'aula Montessori, il bambino è in continuo rapporto con gli altri, attraverso momenti di aiuto reciproco, condivisione, rispetto e pace. Il materiale proposto nella sua semplicità, ma non banalità, aiuta il bambino ad apprendere serenamente senza creare frustrazioni e inadeguatezza.

*“Se qualcuno compie qualcosa di straordinario, trova chi lo ammira godendo dell'opera nuova: nessun cuore soffre del bene altrui, ma il trionfo di uno è meraviglia e gioia per gli altri; spesso crea degli imitatori di buona volontà. Sembrano tutti felici e soddisfatti di fare quello che possono senza che il fare degli altri susciti invidia ed emulazione penosa, senza che susciti orgogli vari.”*

La scoperta del bambino, M. Montessori, p. 328

#### LA REGOLAZIONE DEL COMPORTAMENTO

L'abilità di agire in accordo con gli standard sociali e di regolare il proprio comportamento è uno dei principali compiti di sviluppo nei primi anni di vita. Tra i 12 e i 18 mesi circa, si manifestano le prime capacità di controllo del comportamento da parte del bambino: compare infatti il comportamento intenzionale e la consapevolezza dell'azione che danno luogo alla consapevolezza delle richieste sociali e alla capacità di iniziare, mantenere o cessare un comportamento in relazione alle richieste di un adulto. A partire dai 36 mesi, in corrispondenza della produzione di strategie, dell'introspezione consapevole, di una maggiore flessibilità del controllo per far fronte alle mutevoli richieste delle situazioni, è possibile parlare di autoregolazione in senso stretto.

Le abilità di autoregolazione coinvolte nel sostenere e nell'inibire un comportamento sono probabilmente legate a due sistemi inibitori: un meccanismo basato sulla paura, che si attiva in relazione alla richiesta di interrompere un comportamento e un meccanismo basato sul controllo volontario, che consente sopprimere una

risposta spontanea e mettere in atto una risposta non spontanea.

Il fatto che il materiale montessori abbia un'unica modalità di utilizzo e regole fisse e routine all'interno della classe uguali per tutti (esempio: se un compagno sta utilizzando un materiale, non posso prenderlo.), ed il metodo stesso che rispetta i ritmi ed i tempi di ognuno senza “uniformare”, permette al bambino l'acquisizione di un'adeguata autostima e sicurezza di sé permettendogli di regolare il suo comportamento all'interno del gruppo in modo sereno e spontaneo.

Come detto dal Dott. Gianluca Daffi, in un intervento a Verbania: *“l'autoregolazione si sviluppa soprattutto copiando, imitando il comportamento degli altri.”*

Un'ambiente come quello che si viene a creare nella Casa dei bambini risulta adatto a tale scopo.

Parlando di imitazione Maria Montessori affermava: *“l'imitazione non sarà l'essenziale, ma è lo sviluppo dello sforzo di imitazione, non il raggiungimento dell'esempio dato. Il bambino una volta lanciato verso questo sforzo, spesso supera in perfezione ed esattezza l'esempio che gli è servito da incentivo.”* La mente assorbente, Maria Montessori

Ogni volta che avvertiamo di aver perso il controllo di noi stessi possiamo parlare di una momentanea difficoltà nell'autoregolazione. Solitamente, alla sensazione di non esser padroni dei nostri pensieri e del nostro comportamento si accompagnano vissuti di scarsa soddisfazione. Al contempo è possibile osservare quanto i bambini siano orgogliosi delle loro crescenti abilità di regolazione e quanto provino un senso di sicurezza quando sentiamo di gestire efficacemente la situazione. Per questo sostenere lo sviluppo dell'autoregolazione fin dalla prima infanzia costituisce un'importante attività di prevenzione a tutela del benessere dell'individuo.

#### CONCLUSIONI

Acquisire effettive capacità di autoregolazione significa utilizzare strategie per esprimere al meglio le proprie capacità.

Al fine di rafforzare le abilità di autoregolazione, i materiali usati in una casa dei bambini stimolano il coinvolgimento e la motivazione, offrono schemi routinari al fine di coinvolgere i bambini

in situazioni prevedibili per loro, consentendogli di avere la percezione di gestire ciò che accade. All'interno dello schema conosciuto, i materiali montessoriani, prevedono giochi di crescente complessità che possono essere affrontati solo attraverso un attivo controllo sul proprio operato; richiedono un'attiva partecipazione, come direttori e controllori delle attività; sostengono i bambini nell'acquisizione di strategie e capacità di regolazione attraverso l'utilizzo di materiali concreti, e permettono attività di automonitoraggio. In questo modo rinforzano positivamente l'idea che i bambini hanno di sé, coinvolgendoli in attività a durata limitata (il lavoro ha sempre un inizio e una fine) e fornendo loro un'autogratificazione per l'impegno e i progressi.

Per rafforzare le abilità di regolazione è importante che l'adulto: sia un modello di regolazione, esplicitando quali sono le strategie più funzionali alle diverse situazioni (presentazione dei materiali) rafforzi l'idea positiva che il bambino ha di sé (sostegno all'autostima, presentando materiali adatti al livello di ogni bambino) lascia al bambino l'opportunità di sperimentare e misurarsi con le proprie capacità di regolazione (promuove autonomia e libera scelta dei materiali). ❁

## STRUMENTI

# Dire, fare, documentare

— Rossella Trombacco

LA PAROLA DOCUMENTAZIONE VIENE dal sostantivo latino *documentum*, che a sua volta deriva da *docere*: il *documentum* è “l’insegnamento, l’ammaestramento, la regola concernente *checchessia*.” (Palagiani, 19)

Per le sue radici etimologiche la documentazione è strettamente legata alla pedagogia, il suo antico significato evidenzia immediatamente il legame che unisce la documentazione all’azione educativa, tuttavia nell’italiano contemporaneo il campo semantico del documentare non si riferisce più al contenuto dell’insegnamento quanto piuttosto alla descrizione e alla narrazione dell’atto educativo: documentare “significa *descrivere e narrare quanto avviene nel campo educativo didattico*.” (Rivoltella, 2015)

Descrivere e narrare sono la doppia azione che compie chi documenta: con la penna, con la telecamera, con la macchina fotografica, chi è impegnato nel processo documentativo vuole fissare ciò che vede e ascolta sia su un piano oggettivo che soggettivo. Il valore oggettivo della documentazione è dato dall’atto del descrivere sistematicamente **1>>**: attraverso lo strumento dell’*Infant Observation* **2>>**, o grazie a delle tavole o ad una

check list, si arriva a raccogliere il materiale che costituirà lo spunto iniziale per elaborare un racconto visuale e narrativo condivisibile con i bambini, le loro famiglie e con l’intera equipe educativa **3>>**. Il materiale raccolto verrà organizzato, rielaborato e raccontato attraverso parole e immagini, e questo è proprio l’atto del narrare: “la narrazione è il momento soggettivo, attraverso il quale ricostruiamo in modo interpretativo i processi vissuti.” (Rivoltella, 2015)

In questo processo ovviamente avere occhi allenati all’osservazione costituisce una condizione indispensabile, necessaria a raccogliere il materiale descrittivo: “La capacità di vedere della maestra dovrebbe essere insieme esatta come quella dello scienziato e spirituale come quella del santo. [...] L’attitudine della maestra deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale. Positiva e scientifica perché c’è un compito esatto da compiere e con rigore di osservazione bisogna mettersi in rapporto esatto con la verità.” (Montessori, 1916)

Tuttavia saper osservare **4>>** è necessario, ma non sufficiente: è importante sviluppare la capacità di analizzare ciò che si osserva ed è importante imparare a raccontare, attraverso parole e immagini, quelle osservazioni che rappresentano momenti topici, preziosi, colmi di significato nella vita dei bambini e delle bambine al nido e nella Scuola dell’Infanzia **5>>**.

Osservare, descrivere, narrare, interpretare sono i verbi che definiscono l’azione del documentare; la macchina fotografica e la penna, talvolta la telecamera, sono i nostri strumenti, utilizziamo parole e immagini per cogliere e cristallizzare episodi della vita delle bambine e dei bambini, raccontiamo giochi, esperienze e narrazioni che apparterranno alla memoria cosciente dei bambini e delle loro famiglie solo nella misura in cui sapremo osservarli e raccontarli, in un parola salvarli e restituirli attraverso la documentazione.

Quella che segue è una breve documentazione visuale-narrativa incentrata sul gioco di una bambina di tre anni, Lucia, con la sua bambola preferita. Una stanza dedicata al gioco simbolico, allestita come una grande cucina dotata anche di culle, fasciatorio e vasca da bagno per le bambole, fa da sfondo al gioco messo in scena dalla bambina. Come si potrà evincere dalle foto gli altri

**>>1** “La descrizione è il momento oggettivo del documentare. Attraverso la descrizione fissiamo delle evidenze osservabili.” (Rivoltella, 2015)

**>>2** Esther Bick elaborò la metodologia chiamata *Infant observation*: pensato per gli psicoanalisti in formazione, prevedeva l’osservazione dello sviluppo di un bambino immerso nel suo ambiente domestico per un’ora la settimana, a partire dalla nascita fino ai due anni di età. Il processo osservativo impegnava il giovane psicoanalista in tre momenti:

- La seduta di osservazione a casa, in cui l’osservatore deve rispettare due regole: osservare tutto ciò che succede senza interpretare, e essere osservatore silenzioso, non interferire nella situazione.

- Il rendiconto: subito dopo l’osservazione, redige il “film” di ciò che ha visto durante l’ora di osservazione, con il maggior numero di dettagli possibile sui comportamenti del bebè, le mimiche, i gesti, le interazioni con la mamma, gli elementi del contesto, le proprie reazioni emotive;

- Il seminario di supervisione: si leggono le osservazioni all’interno del gruppo di equipe di osservazione alla presenza del supervisore. La riformulazione delle osservazioni è chiaramente un lavoro di tipo psicoanalitico, sugli aspetti di *transfert* e *controtransfert* legati al posto occupato dall’osservatore.

I lavori di Esther Bick furono adattati alla realtà dei Nidi da Genevieve Haag, che propose al personale che si prendeva cura dei bambini un “vedere insieme” da mezz’ora a un’ora ogni settimana (con concentrazione su alcuni bambini) e poi di fare un confronto insieme. L’intero processo di osservazione e descrizione avviene anche qui in tre fasi:

- La scelta di guardare la situazione senza a priori e a distanza;

- Lo scritto personale appena dopo l’osservazione, sotto forma di nuova trascrizione molto dettagliata; >>

Rossella Trombacco – Direttrice di Nido e Scuola dell’infanzia a metodo Montessori, formatrice impegnata in progetti rivolti a educatrici e insegnanti della fascia 0-6 anni, esperta dell’apprendimento linguistico nei primi anni di vita.

&gt;&gt;

• *L'elaborazione delle osservazioni in comune, in una prospettiva psicoanalitica, l'incontro viene di solito iniziato da uno psicologo che lo conduce e modera.*

>>3 *“L'educatore, quale ricercatore in azione, studia e si aggiorna, pensa e ripensa il proprio agire pedagogico, in un costante confronto con colleghi e collegio e apprende dalla propria esperienza quale ricercatore in azione. (...) Si passa dalla concezione depositaria dell'educazione, all'educazione come curiosità della ricerca e come pratica della libertà attraverso: l'osservazione, l'ascolto e il dialogo, la predisposizione degli ambienti e delle occasioni di esperienza e di apprendimento, la documentazione come pratica che consente di ripensare a ciò che è stato fatto e di aprire nuovi percorsi possibili.” (Linee Pedagogiche del Comune di Milano, 2016)*

>>4 *Osservare non vuol dire vigilare: “La pratica della scrittura è ineludibile, ma non sotto forma di annotazioni spontanee sotto l'impulso di chi è presente a vedere, ma sotto forma di annotazioni precise, organizzate in vista di uno scopo, una scheda di osservazione su misura, preparata per rispondere ad ogni domanda.” (Fontaine)*

>>5 *“Ciò che è non è comunicabile non esiste (...) L'esperienza educativa è vita. Questa è da ricercarsi nella quotidianità e il significato è da costruirsi, non è a priori. Tutto l'arco temporale di permanenza al nido o alla scuola dell'infanzia è da considerarsi assolutamente come esperienza educativa, in una tensione che trova nell'ascolto, nell'attenzione e nella capacità di rilancio e di restituzione di significato la sua condizione ottimale.” (Malavasi)*

bambini presenti partecipano pochissimo, e solo in una fase iniziale, al racconto inscenato, e non costituiscono per la protagonista né un elemento di disturbo né di stimolo. Questo episodio è stato colto attraverso lo scatto di foto e raccogliendo le frasi di Lucia su un taccuino, e testimonia il momento culminante di una lunga attività proiettiva che Lucia ha messo in atto sulla “sua” bambola.

## SARA AL NIDO

Lucia: *Al Nido c'è una nuova bimba, si chiama Sara, è piccolina.*

L: *Cos'è? Cos'è questo?*

Ginevra: *“È un ananas, Sara ha fame?”*

L: *“Sì.”*

G: *Ecco l'ananas, la sto tagliando. (foto 1)*

L: *Ecco Sara, prendi! (foto 2)*

L: *La Sara è piccolina, non ha ancora imparato a camminare. (foto 3)*

L, come parlando a se stessa: *Non devi farla cadere! (foto 4)*

L: *La Sara ha imparato a camminare. Devo lavare i piedini perché ha camminato e lì è sporco. (foto 5)*

L: *Allora seduta! Io mi sono arrabbiata con Sara, perché si sporca i piedini! (foto 6)*

L: *Allora la metto seduta, ma poi la tiro fuori. (foto 7)*

L: *Io sto giocando con la mia bambola.*

L: *Allora cosa vuoi fare? Io mi sto arrabbiando! (foto 8)*

L: *Oh, vieni in spalla. Guarda com'è grande la Sara. Si deve ricordare di fare la pipì perché è venuta con le mutande anche lei. (foto 9)*

L: *Ora io metto la mia Sara vicino alla sua amichetta. (foto 10)*

Il gioco è uno spazio e un tempo del bambino, è il luogo dove il conflitto che nasce tra realtà interiore e realtà esteriore si rivela, si attenua e si risolve.

I genitori che osservano il susseguirsi delle immagini e leggono le parole di Lucia sentono di potersi affacciare nel mondo dei loro bambini, di essere parte del loro ambiente-Nido e di poter in qualche modo „controllare“ ciò che avviene nelle ore in cui ci si separa per attendere al lavoro o alle altre incombenze quotidiane. Lucia lascia emergere emozioni contrastanti che il genitore attento saprà cogliere e interpretare alla luce della sua esperienza passata di bambino e della sua esperienza attuale di madre o padre.

I bambini e le bambine riconosceranno i loro luoghi e i loro ambienti, il loro materiale, loro stessi e addirittura arriveranno a fare ipotesi e ad evocare ricordi sul gioco che stavano conducendo e che le immagini raccontano.

L'equipe delle educatrici potrà riflettere sull'enorme potere rivelatore e trasformativo del gioco, capace di mostrare in modo neanche troppo velato il mondo intrapsichico in cui ogni bambino sta vivendo, e come questa realtà psichica interiore si sposa e/o si scontra con la realtà esteriore.

Questa documentazione mette in luce diversi elementi davvero importanti nel quadro dello sviluppo psico-fisico e affettivo di Lucia e dei bambini dell'ultimo anno di Nido in genere: il camminare di Sara rimanda alla progressiva conquista dell'indipendenza e alla crescente coscienza di sé come individuo separato dal mondo e dalla madre, mentre l'acquisizione del controllo sfinterico, accompagnata spesso da piccoli „insuccessi“ è descritto chiaramente da Lucia. Si tratta di nodi decisivi in un processo di crescita in cui talvolta compaiono ostacoli, paure, rabbia, delusione e frustrazione, e in cui il confronto con gli adulti – genitori o educatori – può risultare a volte faticoso. Nel gioco Lucia riesce ad affidare alla bambola le tensioni legate al processo di crescita e individuazione che sta compiendo, ma le affida anche all'educatrice che la osserva e in silenzio veglia sul suo gioco.

Attraverso la documentazione Lucia, e con lei gli altri bambini e le loro famiglie, scoprirà che quel tesoro che ci ha rivelato attraverso la sua attività non è stato perduto, ma catturato con le parole e le immagini, e sarà conservato con amore.





2



3



4



5



6



7



8



9



10

HANDS ON

# Boboto: educazione, inclusività, innovazione

— [www.boboto.it](http://www.boboto.it)

**boboto**  
Tanti modi diversi di essere, insieme.

## CHI È BOBOTO?

Boboto promuove attività orientate al mondo dell'educazione, dell'inclusività e dell'innovazione sociale. La sua missione è quella di promuovere l'educazione come processo continuo di apprendimento.

L'obiettivo dei nostri progetti è quello di guidare i bambini e le bambine al pieno sviluppo delle loro potenzialità e di guidare gli adulti alla comprensione che ogni bambino e bambina racchiudono in sé una ricchezza che va custodita ed alimentata, al fine di formare dei cittadini attivi, felici e responsabili.

MONTESSORI 3D nasce con lo scopo di rendere la pedagogia montessoriana quanto più fruibile e inclusiva, in tutti i contesti educativi, dentro e fuori la scuola, con gli insegnanti e con tutto il nucleo familiare.

Il progetto prevede la riproduzione dei materiali Montessori attraverso la stampa 3D, il taglio laser e tutte le tecnologie che consentono di ridurre l'elevato costo, rendendoli accessibili a tutti e permettendoci di produrre anche "preziosi" piccoli pezzi che sono andati perduti o per sanare materiali rotti.

MATERIALI 2016  
MONTESSORI 3D



**boboto**  
Tanti modi diversi di essere, insieme.

Una delle volontà principali di MONTESSORI 3D è rendere tutti i files di progettazione dei materiali completamente *open source* per dare l'opportunità - a chiunque desideri farlo - di poterli riprodurre.

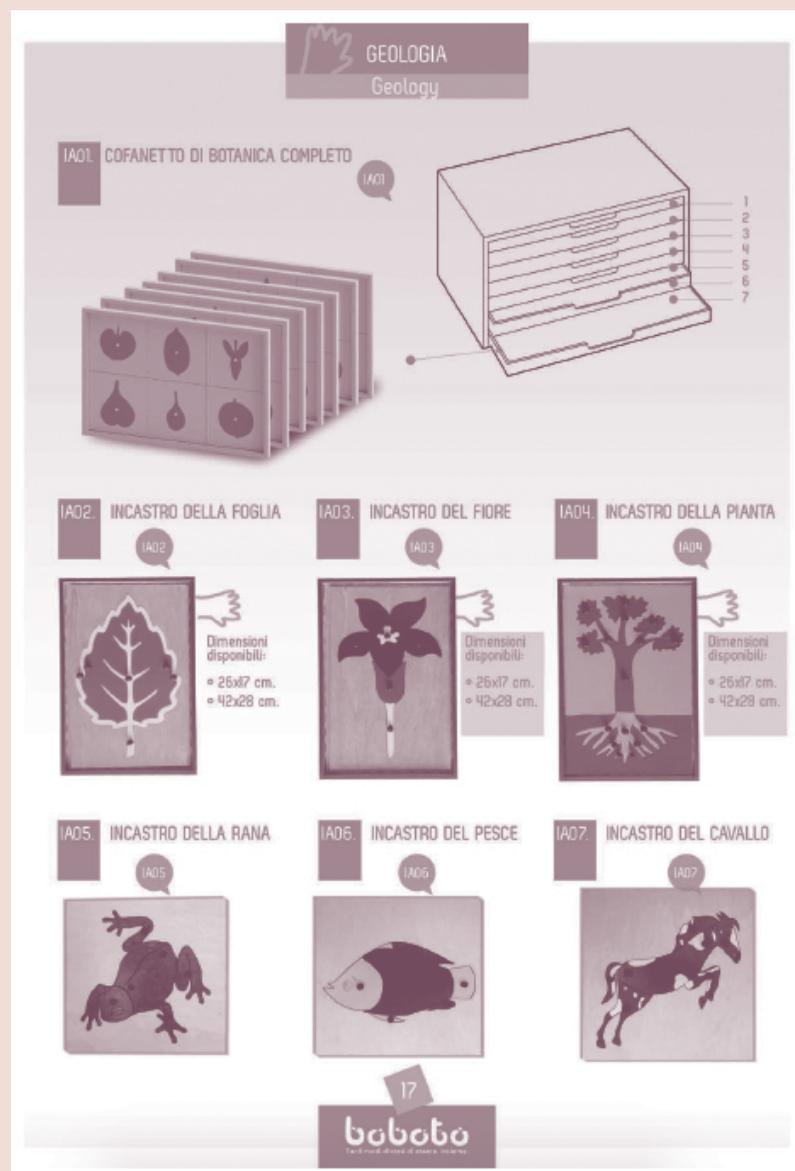
IA01.  
CASSETTIERA DI BOTANICA  
COMPLETA + 3 anni

**Finalità:**  
Utilizzando la cassettera di Botanica, il bambino sviluppa interesse e rispetto verso le piante, impara a riconoscere i vari tipi di foglie e i loro nomi (lanciolata, obovata, alabardata...) tracciandone i loro confini e abbinandoli a quelli in ambiente naturale. Impara a conoscere e nominare le parti della foglia, del fiore e della pianta.

**Caratteristiche generali:**  
La Cassettera di Botanica completa, realizzata completamente in legno, comprende sette cassetti, quattro dei quali contengono ventiquattro incastri tutti di diversi tipi di foglie, dipinte in verde scuro e dotate di pomolo di presa in legno.

La piastrina esterna, che contiene la foglia, è di colore giallo o in legno naturale e misura 14x14 cm. La cassettera completa include anche il cassetto dell'incastro della foglia, del fiore e della pianta, ciascuno dei quali misura 42x28 cm.

È disponibile in giallo/verde e color legno/verde. 🌸



## OPINIONI

# L'educazione per cambiare il (mio) mondo

— Iliana Morelli

*M*

NEL 2009 È NATA LA MIA PRIMA bellissima bambina. I mesi passavano, lei cresceva e per me e mio marito era davvero speciale, ogni tanto si presentava qualche problemino, che puntualmente risolvevamo e che reputavamo normale. Il tempo passava e sempre più percepivo che c'era qualcosa di diverso e delle particolarità innate che interpretavo come singolarità che ogni essere umano ha perché diverso dall'altro. Alcuni invece notarono solo uno sviluppo "non nella norma" (ma cos'è davvero la normalità?).

Diagnosticarono una sindrome rara che colpisce un bambino o bambina nata su 32.000 nati. Lei era quella bambina su 32.000 con la Sindrome di Kabuki. Mi dissero inoltre che, in base a dei "test" fatti alla bambina, che allora aveva poco meno di due anni, avevano riscontrato "disturbi misti dello sviluppo" e che era necessario lavorare sulle sue difficoltà.

La sensazione provata? Un forte senso di smarrimento e paura. Poi però abbiamo iniziato a riflettere molto razionalmente e pensato a tutte le cose che la nostra bambina era in grado di fare, a tutte le cose che avrebbe ancora imparato, a tutte le "tappe" che, anche se a tempo limite (come

*Iliana Morelli è fondatrice di Boboto, società fondata con l'obiettivo di promuovere attività orientate al mondo dell'educazione, dell'inclusività e dell'innovazione sociale.*

*È ideatrice del progetto MONTESSORI 3D, nato per rendere la pedagogia montessoriana quanto più fruibile e inclusiva, in tutti i contesti educativi, nella scuola e fuori la scuola, con gli insegnanti e con il nucleo familiare.*

*Iliana ha conseguito una laurea in Scienze della Comunicazione presso l'Università di Perugia ed un Master in Organizzazione di Eventi presso l'Auditorium Parco della Musica di Roma. Nel 2014 si è specializzata nel coordinamento dei Servizi Educativi dell'Infanzia con focus montessoriano presso l'Università Roma Tre e ha completato un corso sulle Intelligenze Multiple organizzato dal Centro Studi Erickson.*

indicato dagli specialisti) e a volte con un po' più di fatica, aveva raggiunto. Come lo stare seduta, il camminare da sola e pronunciare la prima parolina. Inevitabilmente riprovammo le grandi emozioni che le sue conquiste ci trasmettevano. Pensammo: "Può una dicitura su un pezzo di carta cambiare l'immagine che noi abbiamo di nostra figlia?" No affatto. "Può una dicitura su un pezzo di carta condizionare l'immagine che gli altri avranno di lei?" La risposta più semplice e meno faticosa sarebbe stata: "Sì, assolutamente."

Ho pensato a quello che io e mio marito desideravamo per lei e, nonostante in questi casi le emozioni tendono a prendere il sopravvento, razionalmente ho riflettuto che io sono quella che sono per quello che la mia famiglia mi ha trasmesso, mi ha permesso di essere e di credere che potessi diventare. Ho capito che sarebbe dispeso molto da noi genitori e da chi le sarebbe stato più vicino, come anche la scuola, formare l'immagine che gli altri avrebbero avuto di lei, ma ancora più importante, l'immagine che lei avrebbe avuto di sé stessa e che avrebbe proiettato agli altri.

In quel momento mi tornò alla mente quel poco che sapevo e avevo letto sulla Montessori, avidamente presi e lessi i suoi libri e si aprì nella mia mente una prospettiva completamente diversa, non solo su mia figlia ma sul bambino in generale. Da lì la decisione di seguire quella strada, capendo che sarebbe stato, però, necessario un profondo cambiamento dentro me stessa. Capì che la scuola Montessori per la mia bimba, ma come per ogni altro bambino, sarebbe stata l'ideale, un ambiente costruito sul singolo percorso di ognuno e libero da condizionamenti e costrizioni.

Iniziiò la mia ricerca nella mia città per una scuola a metodo ma non fu affatto facile: solo una sezione pubblica con posti limitatissimi e con alto numero di frequentanti e due scuole private a pagamento. Provai sinceramente un profondo senso di ingiustizia, soprattutto vedendo quanto in tutto il mondo il pensiero pedagogico di Maria Montessori fosse rispettato e diffuso. Perché proprio in Italia, dove tutto è nato e si è sviluppato, non era così? Perché non poter dare ai bambini e alle loro famiglie la possibilità di poter scegliere e frequentare una scuola Montessori, senza dover andare incontro a delle spese che non tutti possono sostenere, e che molti ad oggi affrontano con immensi sacrifici pur di permettere ai loro figli di frequentare queste scuole?

Cominciai a leggere, studiare, cercare di capire le difficoltà dell'affermazione di questo splendido pensiero pedagogico nella scuola pubblica italiana, tanto da riscrivermi all'Università.

Volevo fare qualcosa, anche se piccola, sentivo di non poter star ferma di fronte allo spreco di questa immensa ricchezza, di un pensiero frutto di studi lunghissimi e ricerche meticolose, confermato inoltre, ad oggi, da molti validi studi neuroscientifici, non solo in nome dei bambini ma per la società intera.

Mi resi conto che uno dei diversi ostacoli all'adozione di questo "metodo", non solo nelle scuole, ma anche nelle famiglie, era l'alto costo del materiale. Così un giorno l'idea.

Conoscevo la potenzialità delle nuove tecnologie e proposi agli amici del Fablab (laboratorio di fabbricazione digitale) di Lecce di sperimentare la produzione di alcuni prototipi di materiali Montessori con la stampa 3D e il taglio laser, il risultato mi diede ragione. Era possibile produrre materiale di buona qualità, sia in plastica che in legno, a dei costi decisamente più vantaggiosi. Da questa intuizione è nato MONTESSORI 3D che ha dato subito vita ad un testing nazionale patrocinato da Fondazione Montessori Italia.

Credo che il Montessori sia una ricchezza che debba appartenere a tutti, che debba entrare nel quotidiano di ogni famiglia, da quella chiusa nei palazzi regali d'Inghilterra a quella che vive in periferia o in campagna. Che debba entrare nella scuola più rinomata come in quella più sperduta in qualche villaggio lontano. Maria Montessori ha iniziato nei luoghi più difficili, nel manicomio dove rinchiudevano i bambini considerati incapaci e derisi e successivamente nel quartiere malfamato e povero di San Lorenzo a Roma.

Ora nella maggioranza dei casi, in Italia, in quelle poche città dove è attivo, il Montessori è a pagamento e a costi non poco elevati. La Dott.ssa Montessori ha lavorato tutta la sua vita per la causa del bambino, sapeva che il cambiamento, quello vero, partiva da ciò che l'adulto era in grado di offrirgli. Ma per creare cambiamento c'è bisogno di agire, è necessario che ognuno di noi dia il suo piccolo contributo, per questo ritengo che il pensiero di Maria Montessori non sia qualcosa che debba appartenere solo al mondo della scuola ma, anzi, a tutta la società che ne potrebbe trovare solo che giovamento e arricchimento.

Potrebbe essere un'arma molto potente in questo momento particolarmente difficile, dove si parla sempre più spesso di violenza e l'unica arma che si usa per contrastarla è ulteriore violenza.

Questa grande donna era convinta che il solo modo per raggiungere la pace nel mondo, fosse quello di educare i bambini e quindi i futuri giovani, secondo le proprie potenzialità, solo così sarebbero diventati dei pacifici "cittadini del mondo". Riniziare dai bambini permetterebbe di cambiare la generazione successiva, la quale una volta maturata, riuscirebbe a portare il mondo verso la pace e la cooperazione.

Io credo che ci siano ancora grandi possibilità di andare verso un cambiamento positivo finché nasceranno nuove vite e quindi nuovi bambini e bambine, perché come dice la Montessori: "Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questa speranza non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo."

Maria Montessori è stata nominata tre volte per il Nobel della pace, il premio Nobel Nelson Mandela ha detto: "L'educazione è l'arma più potente per cambiare il mondo." E l'ultimo Nobel per la pace Malala ha detto: "Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo."

Da più di 100 anni il messaggio è sempre lo stesso ma non siamo stati ancora in grado di comprenderlo. Forse è davvero arrivato il momento. 

BLOGGING / LABORATORIO

# Aquaticus, Aquarius, Aqualitus!

— [www.zeroseiblog.it](http://www.zeroseiblog.it)



**IN QUESTO POST PRESENTIAMO UNA** bellissima attività svolta durante l'anno e che è stata chiamata "Laboratorio dell'acqua", l'attività è piaciuta così tanto (ad adulti e bambini) che la proponiamo con molti elementi per permettere a quanti vorranno di riprodurla e adattarla alla propria struttura. Buona lettura!

Il laboratorio è indirizzato ai bambini e alle bambine di 3 anni che ad ogni sessione partecipano in gruppi da 6-8 bambini sotto la supervisione costante di un adulto.

I laboratori si svolgono in bagno, dove sono presenti lavabi ampi e profondi che sono installati ad altezza di bambino. Le pareti sono piastrellate e l'ambiente fisico è generalmente luminoso, inoltre si possono chiudere le porte per creare un ambiente psichico raccolto, calmo e tranquillo.

## MATERIALI

A disposizione dei bambini ci sono: indumenti adatti (grembiuli impermeabili e calosce, i grembiuli possono essere sostituiti da buste di plastica di recupero con cui avvolgere il busto dei bimbi!) per evitare di bagnare i vestiti e scivolare, inoltre ci sono materiali di plastica (brocche, imbuto,



spugne, cannuce, tubi, giochi, siringhe, contenitori e misurini, colini, glitter, bottiglie), naturali (tappi di sughero, sassi, conchiglie, pietre pomice), di ferro (imbuto e contenitori), colori (inizialmente coloranti alimentari poi abbandonati in favore della tempera da sciogliere in acqua), sapone da piatti per la schiuma (da sostituire con sapone dermatologicamente testato), carta per realizzare barchette.

## PERCORSO

I bambini vengono invitati a piccoli gruppi nel bagno dove si vestono in autonomia, se possibile, con stivaletti e grembiuli. Le maestre riempiono le vasche dei lavabi mescolando acqua tiepida e acqua a temperatura ambiente dal rubinetto assieme ai bambini. Di volta in volta si proponevano ai bambini alcuni materiali con cui giocare liberamente negli acquai interagendo con gli altri, per divertirsi, scoprire ed imparare. Il laboratorio ha una durata flessibile di un'ora circa, così articolata: ingresso e vestizione, proposta materiali, gioco libero con l'acqua, fase di riordino condotta da parte dell'adulto in collaborazione con i bambini, cambio degli indumenti e rientro in sezione.

L'adulto dopo aver preparato l'ambiente e proposto i materiali osserva i bambini e le loro attività, trascrive le loro verbalizzazioni, documenta, interagisce verbalmente stimolando riflessioni e scoperte nei bambini, vigila sulla sicurezza di tutti, interviene per risolvere conflitti tra i bambini, valuta i livelli di attenzione e coinvolgimento di tutti e l'adeguatezza dei materiali proposti, osserva l'emergere degli interessi infantili, sostiene la riflessione linguistica, relazionale e cognitiva di tutti e tutte.



## APPRENDIMENTI

Durante il laboratorio i bambini e le bambine hanno l'occasione di sviluppare alcune abilità, conoscenze e competenze. Ad esempio si possono esercitare nella concentrazione individuale, nell'espressione artistica e nell'acquisizione di senso estetico. Possono esercitare le competenze sensoriali, acquisire i primi concetti dell'ordine geometrico e della misura. Si possono anche sperimentare nella relazione con la luce e i colori, con le forme e le strutture della materia, con le leggi della fisica. Anche la relazione e la risoluzione di conflitti sono vissute dai bambini durante il laboratorio. Inoltre le competenze fino-motorie, la coordinazione oculo-manuale, le abilità generali delle mani e pratiche trovano modo di svilupparsi. Il laboratorio è evidentemente un luogo che privilegia la scoperta euristica, il gioco simbolico, l'autonomia personale e l'arricchimento linguistico.

I bambini durante l'attività si sono sempre dimostrati curiosi, attenti, soddisfatti, piacevolmente concentrati nella scoperta e concentrati nello sviluppo di abilità e competenze. Anche gli adulti si sono divertiti nel condurre il laboratorio e sostenere l'attività dei bambini, e hanno di solito valutato l'attività come piacevole e rilassante, considerando che il tempo passava velocemente come capita sovente nelle migliori condizioni ambientali.

MOMO 7  
[www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)  
[rivista@fondazionemontessori.it](mailto:rivista@fondazionemontessori.it)

