

AMBIENTE MAESTRO
IL NIDO CHE CRESCE

RITRATTO
ANNA MARIA MACCHERONI

RECENSIONI
LORIS MALAGUZZI E LA SCUOLA A NUOVO INDIRIZZO

OPINIONI
UN BILANCIO DOPO UN TRIENNIO A METODO

BLOGGING
LIMITI E LIBERTÀ SECONDO MONTESSORI

10

mamma

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI





MOMO 10

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

9772421440x:10; ISSN 2421-440x

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

Direttore del Comitato Scientifico *Furio Pesci*

Direttrice editoriale *Martine Gilsoul*

Progetto grafico *Elisa Zambelli*

rivista@fondazionemontessori.it | www.fondazionemontessori.it

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

EDITORIALE	
Attività montessoriane	5
Furio Pesci	
DIZIONARIO MONTESSORI	
I periodi sensibili	6
AMBIENTE MAESTRO	
Il nido che cresce	8
Simona Martino	
RITRATTO	
Anna Maria Maccheroni, preziosa collaboratrice	13
Martine Gilsoul	
VOCI DAL MONDO	
La vita segreta dei bambini	16
Martine Gilsoul intervista Solange Denervaud	
ESPERIENZE	
In continua crescita	20
Sara Saglietti	
Crescere un orto a La Pisanella	26
Luna Kakou, Giulia Martino, Ilaria Fantozzi, Lorella D'amico, Fabiana De Conciliis, Denise Burreddu	
Lateralizzazione e sviluppo psicomotorio	31
Francesca Ravarotto	
RECENSIONE	
Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo	34
Andrea Lupi	
SAGGIO	
I bambini? Lasciamoli giocare	38
Quinto Borghi	
HANDS ON	
La cucitura montessoriana	44
Morgana Bavuso e Ilaria Fantozzi	
OPINIONI	
Un bilancio dopo un triennio montessoriano	48
Sonia Coluccelli	
BLOGGING / OPINIONI DIGITALI	
Libertà e limiti secondo Montessori	53
Marta Prada • www.pequefelicidad.com	

ATTIVITÀ MONTESSORIANE

La Fondazione Montessori Italia è nata con lo spirito di promuovere la diffusione e la condivisione della pedagogia di Maria Montessori anche al di là della cerchia di coloro che applicano il metodo Montessori propriamente detto, nella convinzione che i materiali di sviluppo, per quanto importanti ed efficaci, non esauriscano la portata e le potenzialità del pensiero pedagogico montessoriano.

Queste posizioni sono state elaborate in maniera significativa con gli atti del congresso promosso dalla Fondazione e da Zeroseiup sul “nuovo indirizzo” della scuola dell’infanzia, che ha visto la partecipazione di studiosi provenienti da quasi tutto il mondo e che ha promosso attività oggi ancora in svolgimento in vista di un rinnovamento d’idee e pratiche educative, non solo nella scuola dell’infanzia, ma in ogni ambito della scuola e dell’educazione.

Questa prospettiva non intende, d’altra parte, né relativizzare l’importanza di un “messaggio” educativo che oltre un secolo di applicazioni in contesti sociali e culturali profondamente diversi ha sempre confermato nella sua validità, né puntare ad un “eclettismo” privo d’identità, anche se efficace. Piuttosto, si tratta di distinguere, pur senza tracciare separazioni comunque artificiose, il metodo stesso dalla pedagogia, nella convinzione che l’importanza di Maria Montessori nella storia dell’educazione non consista “soltanto” nei materiali da lei utilizzati, ma nelle idee e nella mentalità che ha trasmesso a generazioni di insegnanti in tutto il mondo.

Si dovrebbe cercare, insomma, di collocare nella giusta prospettiva teorico-pratica le acquisizioni montessoriane e quelle di esperienze educative più recenti (per intenderci, le numerose realizzazioni di scuola “attiva” che si sono sviluppate nei sessant’anni, e più, che già ci separano dalla morte di Maria Montessori), traendo da tutte il significato più autentico e le ragioni della loro attualità nel nostro tempo.

Così, se vi sono ragioni valide per continuare a incentrare i programmi di formazione sui materiali di sviluppo, vi sono anche altre ragioni che inducono a pensare che, oggi, l’insegnante Montessori dovrebbe essere in

grado di riconoscere e di far tesoro di una molteplicità di altre “buone pratiche” da affiancare ai materiali stessi e al metodo sul quale si fonda la sua competenza, per integrare armoniosamente una varietà di approcci tutti improntati ad una stessa mentalità educativa, a quell’esigenza di “attività” che il processo di formazione dell’essere umano porta in sé ed al quale la sensibilità contemporanea è, pur tra mille contraddizioni, sostanzialmente propensa.

La varietà dei temi oggetto di questo numero di “Mondo Montessori” si giustifica, dunque, in questa prospettiva, come un tentativo di considerare una molteplicità di situazioni e di suggestioni che la vita scolastica concreta pone quotidianamente di fronte all’attività dell’insegnante come occasioni per arricchire l’esperienza, tanto del bambino, quanto dell’adulto.

Esiste, insomma, una pedagogia che sta dietro al metodo e ai materiali, certamente l’asse portante delle case dei bambini e dei nidi che si vogliono identificare con il nome di Maria Montessori, e che costituisce la struttura di una mentalità educativa in cui possono trovare adeguata collocazione attività molteplici e svariate, tutte accomunate dal richiamo alla centralità del bambino e dei processi di apprendimento e sviluppo della personalità, come quelle che il lettore troverà nei testi che seguono.

Se Maria Montessori stessa ebbe l’intuizione, soprattutto negli ultimi anni della sua vita, che fosse possibile un’estensione della sua prospettiva pedagogica alla scuola superiore e persino agli studi universitari, attraverso attività, per così dire, “non-brevettate”, e la stessa esperienza dei nidi si colloca più sul piano di un comune spirito pedagogico che su quello della specificità dei materiali impiegati, lo stesso genere di arricchimento e di flessibilità metodologica attraverso attività concrete può essere segno della vitalità pedagogica e didattica nei nidi e nelle case dei bambini. Il lettore stesso potrà verificare, dunque, quanto esperienze come quelle descritte nel presente numero di MoMo corrispondano a queste intenzioni.

Furio Pesci

I periodi sensibili



Si tratta di sensibilità speciali, che si trovano negli esseri in via di evoluzione, cioè negli stati infantili, le quali sono passeggera e si limitano all'acquisto di un determinato carattere: una volta sviluppato questo carattere, la sensibilità finisce: e così ogni carattere si stabilisce con l'aiuto di un impulso, di una possibilità passeggera. Dunque la crescita non è qualche cosa di vago, una fatalità ereditaria insita negli esseri, ma è un lavoro guidato minuziosamente da istinti periodici, o passeggeri, che danno una guida, perché spingono ad un'attività determinata, la quale differisce talvolta in modo evidente da quella dell'individuo allo stato adulto. [...]

Ma se il bambino non ha potuto agire secondo le direttive del suo periodo sensitivo, è perduta l'occasione di una conquista naturale: ed è perduta per sempre. [...]

Ma come mai il bambino venuto dal nulla, si orienta in questo mondo complicato?

Come arriva a distinguere le cose e per quale prodigio arriva a distinguere le cose e per quale prodigio arriva ad apprendere un linguaggio con le sue minuziose particolarità, senza avere un maestro, proprio solo vivendo? Vivendo con semplicità, con gioia, senza stancarsi; mentre un adulto per orientarsi in un ambiente nuovo, ha bisogno di tanti aiuti e per imparare una nuova lingua deve compiere sforzi aridi, senza mai raggiungere la perfezione della lingua materna, acquistata nell'età infantile?

Il bambino fa i suoi acquisti nei periodi sensitivi, che si potrebbero paragonare a un faro acceso che illumina interiormente, ovvero a uno stato elettrico che dà luogo a dei fenomeni attivi. È questa sensibilità che permette al bambino di mettersi in rapporto col mondo esterno, in modo eccezionalmente intenso. E allora tutto è facile, tutto è entusiasmo e vita. Ogni sforzo è accrescimento di potere.



Maria Montessori, Il segreto dell'infanzia, p. 52-55

Il nido che cresce

Un'architettura accogliente per la prima infanzia

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



NEL PRECEDENTE NUMERO DI MOMO, GRAZIE ALL'ANALISI DI un bellissimo progetto di ristrutturazione di scuola primaria in Olanda, si è proposta una serie di riflessioni sulle qualità che un edificio scolastico dovrebbe possedere per far parte a pieno titolo del cosiddetto "ambiente maestro" montessoriano.

L'organizzazione dell'ambiente secondo una serie di criteri applicati sia alla fase progettuale architettonica, sia alla gestione degli arredi e dei materiali da parte degli educatori è fondamentale però già a partire dagli spazi per la prima infanzia: raccontiamo qui alcuni aspetti del lavoro di un altro bravo architetto, che si distingue per la sensibilità e la consapevolezza con la quale affronta i suoi progetti di nidi in Gran Bretagna; ci accompagnerà, in questa breve disamina, l'analisi di un suo saggio: parla di architettura, tuttavia instaura un dialogo consapevole e brillantemente efficace con discipline che sono legate da vicino alla pedagogia; le riflessioni presentate ci confermano le qualità dell'ambiente montessoriano come uno degli approcci più riusciti alla costruzione di spazi per l'apprendimento.

Mark Dudek, titolare dello studio londinese Mark Dudek and Associates a Londra, racconta alcuni suoi progetti di edifici per l'infanzia nel saggio *Nurseries – A design guide* (Routledge, Abingdon, Oxon, UK, 2013). A differenza di quanto si potrebbe essere indotti a pensare dal titolo, non si tratta di un semplice manuale di progettazione edilizia ad uso esclusivo degli architetti: è piuttosto una ricca e lucida raccolta di strategie che stanno alla base della costruzione di un buon ambiente-sistema e che sono necessariamente condivi-

Nella pagina a fianco: Foto

La complessità è positiva.

Per i bambini, spesso equivale al mistero ed implica un risveglio della curiosità. Da questo, cresce la conoscenza.

Esterno del Cherry Lane Children's Centre, Londra - progetto di Mark Dudek Architects

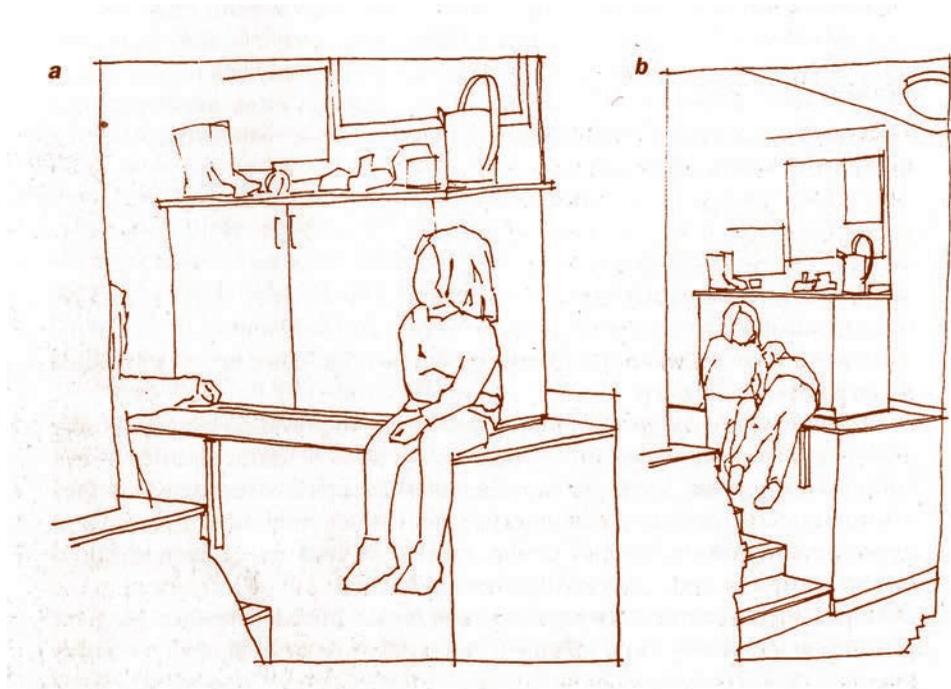


sibili da educatori e progettisti in un'ottica di coordinamento e collaborazione stretta. I concetti di base su cui si articola la riflessione sono frutto di una ricca esperienza di progettazione sempre legata all'attività di monitoraggio delle fasi di vita dell'edificio, una volta in uso da parte degli utenti; si ha un progetto-matrice, inteso come un organismo in grado di evolversi durante tutto il suo ciclo di vita, un edificio per l'educazione come organismo non rigido ma flessibile, dall'immagine non invadente né stilisticamente troppo "rumorosa": un'architettura intelligente nel suo porsi come un contesto abbastanza neutro da poter accogliere tutte le modificazioni e gli adattamenti successivi che le interazioni con i suoi abitanti le imprimeranno nel tempo. In questo modo, una scuola potrà veramente esprimere anche lo spirito montessoriano secondo cui l'ambiente preparato si mette a disposizione del bambino, offrendogli come un vero strumento di sviluppo e crescita personale.

La riflessione che l'architetto ci propone è espressamente radicata nella sua familiarità con la psicologia ambientale (ed egli stesso si chie-

de, anche, perché così tanti architetti e urbanisti non ne tengano in considerazione i risultati sperimentali, lavorando di fatto per realizzare il benessere delle persone). Disciplina nata fra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, tratta della relazione dell'individuo con l'ambiente fisico e ha quindi un enorme potenziale di applicazione nella progettazione architettonica, a partire dalla scala dell'ambiente sino a quella della pianificazione territoriale. La p. a. definisce questa relazione fra individuo/comportamento e ambiente fisico attraverso il termine "transazione", a sottolineare la reciprocità della relazione stessa, che vede l'influenza del primo sul secondo e, viceversa, l'impatto dell'ambiente sul comportamento dell'individuo.

Quali sono, secondo i risultati sperimentali delle ricerche in questo campo, i caratteri degli spazi in grado di garantire alle persone il miglior grado di benessere, in tutte le fasce di età? Quali di essi sono più utili a fare di una scuola una struttura in grado di accogliere un'educazione di eccellenza, che metta il bambino al centro del suo sviluppo già dal primo anno di vita?



Una parte dell'aiuto che la psicologia ambientale può offrirci consiste nell'esposizione dei risultati di sperimentazioni sul campo in vari contesti: l'autore ci spiega come funziona la relazione fra il bambino piccolo e l'ambiente citando un'osservazione condotta da Christopher Spencer, professore di psicologia sociale e ambientale presso l'Università di Sheffield (UK), su una famiglia di primati nella giungla della Malesia, costituita da quattro individui. *“Allontanandosi dalla vicinanza confortante del genitore [...], il piccolo deve sviluppare le proprie capacità fisiche ed elaborare gli effetti del suo movimento sulle proprietà percepite dell'ambiente che lo circonda; anche se ancora viene allattato [...], mette alla prova le proprietà delle cose in cui si imbatte, che cosa ha un buon sapore, che cos'altro è da evitare, che cosa ci si aspetta di trovare in un certo posto (l'acqua intrappolata nelle felci degli alberi o punzecchianti formiche incolonnate in marcia). E man mano che il neonato diventa più sicuro e abile nel movimento, allora arrivano problemi di navigazione e localizzazione, lontano da ciò che è familiare e confortante e veloce da raggiungere in caso di pericolo imminente”*. Leggiamo subito l'importanza dello spazio nello sviluppo del cucciolo di primato e i punti in comune con la situazione del bambino piccolo:

- l'interazione fra movimento e percezione;
- l'apprendimento delle qualità delle cose e della loro posizione;
- l'apprendimento delle tipicità di posizione e della derivante grammatica dello spazio;
- l'esplorazione libera con la consapevolezza di aver vicino un rifugio sicuro;
- lo sviluppo della cognizione spaziale di base (o *wayfinding*).

Sopra: Schizzo
 Modi diversi di abitare gli spazi non progettati. La sporgenza alla base degli arredi raffigurati nello schizzo è parte del magazzino cui erano adibiti i locali prima della riconversione a spazio per l'infanzia; la sua presenza struttura un interessante paesaggio interno all'edificio, che i bambini amano molto.
 Copyright: Mark Dudek Architects
 Research

Se il cucciolo di primate e il bambino piccolo hanno in comune il bisogno di apprendere le dimensioni dello spazio, possiamo aggiungere però che il bambino piccolo si trova di fronte un compito ancor più difficile, legato alla compresenza nel nido di un numero molto maggiore di individui suoi pari, con cui è costretto a confrontarsi e negoziare e che costituiscono un indiscutibile arricchimento a livello di risorse offerte dal suo ambiente. In aggiunta, nel nido il bambino è lontano dalle figure di accudimento che sono a lui più familiari. Lo spazio destinato al nido d'infanzia è chiamato a rispondere in un equilibrio molto delicato sia ai bisogni individuali dei singoli bambini, sia al suo scopo sociale: deve offrire esuberanza e calma, deve dare spazio ad attività collaborative e sociali e, al tempo stesso, attività individuali e focalizzate; in più, con la compresenza di semidivezzi e divezzi in spazi condivisi, la progettazione deve tenere anche conto delle interazioni fra bambini con caratteristiche e bisogni differenti.

Che cosa, dunque, può fare l'architetto per sostenere in questi suoi bisogni il bambino che frequenta il nido? Quali sono le scelte formali più adeguate? Quale il layout ideale?

Proprio la psicologia ambientale è in grado di dare al progettista le risposte giuste: sulla base di sperimentazione continua e raccolta delle evidenze dei risultati, la disciplina ha individuato alcuni punti chiave che possono costituire indicazioni progettuali ben precise: possiamo assolutamente affermare che essa è in grado di fornire una base empirica all'estetica dello spazio, dimostrando quali sono le misure e le caratteristiche che le persone trovano più piacevoli e capaci di infondere benessere. Ecco di seguito alcuni punti chiave generali che un progetto di architettura per il nido dovrebbe considerare affinché l'ambiente da esso generato possa offrire a tutti i bambini le condizioni di sviluppo ideali.

1. La presenza di vegetazione (presenza fisica o percepita attraverso le finestrature). È stato sperimentalmente dimostrato in vari contesti e da vari studiosi (condizioni di degenti negli ospedali, situazioni sociali in quartieri residenziali di periferia) che, data l'omogeneità del resto dei fattori in grado di influire sul benessere percepito e sullo stato di effettivo benessere psico-fisico delle persone, la quantità e qualità del verde che si può

fruire - o anche solo osservare - si ripercuote sul benessere in maniera diretta.

2. L'estetica e l'attrattività degli spazi sono prevedibili e seguono delle regole note. La ricerca condotta dalla psicologia ambientale, sebbene abbia finora riguardato le preferenze di persone adulte, indica che i risultati possono valere anche per i bambini piccoli e rimarkano alcuni caratteri come indicatori della gradevolezza di uno spazio: la presenza dell'acqua; la complessità; il grado di *mistero* e di novità da scoprire (si pensi a stanze con angoli o nicchie nascoste); la multi-sensorialità, cioè la capacità di un ambiente di produrre stimoli differenti (colore, tessitura delle superfici, grana dei materiali, conduttività termica, sonorità, odore); la compresenza di situazioni spaziali adatte ad attività differenti (calma e concentrazione ma anche gioco vivace).

3. Una cognizione spaziale efficace si basa su buone mappe cognitive. Un bambino piccolo esplora ogni nuovo spazio con la vista, vi si muove attraverso, ne esamina le caratteristiche e le mette fra di loro in relazione spaziale: il bambino è, da solo, un apprendista attivo, che esplora, integra, prevede, sperimenta. Si tratta della costruzione rapida di una mappa cognitiva del nuovo ambiente, attraverso la quale egli acquisisce progressivamente determinate consapevolezza: dove mi trovo? Dove sono le opportunità e le risorse, dove i pericoli? Come muovermi in sicurezza e più velocemente nello spazio? Entra allora in gioco la leggibilità dell'ambiente, che deve essere in equilibrio con la complessità che lo rende attrattivo; grazie ad essa, nel nido offriamo al bambino un esercizio importante che lo aiuta a localizzare e mettere in relazione le caratteristiche dello spazio.

4. I bambini, nella loro vita quotidiana, sono molto bravi a scoprire le *affordances* di oggetti e luoghi (le proprietà che ne suggeriscono l'uso), andando ben oltre le intenzioni dei designer. In questo senso, è necessario che il progettista di uno spazio sia molto abile a calibrare il grado di definizione di arredi ed elementi architettonici, in maniera tale da lasciarne aperti differenti modi di uso da parte dei bambini (in una sorta di "non finito" che si traduce in flessibilità spinta e trasformabilità nel tempo, pensando a fasi successive di evoluzione dell'edificio lungo il suo ciclo di vita) e stimolare così usi spontanei e non previsti.

5. Lo studio dell'ecologia umana è in grado di prevedere il comportamento di un bambino meglio di ogni altra informazione sulla sua personalità o sulla sua crescita. Si tratta di un concetto sviluppato dalla psicologia ecologica, da cui si è poi evoluta la branca della psicologia ambientale: suo assunto di fondo è l'influenza delle condizioni socio-ambientali sul comportamento degli individui, al di là delle loro specificità personali. Entra in gioco il concetto di *sinomorfia*, cioè la rispondenza fra un'attività (o un comportamento) e un determinato ambiente (fisico e sociale). È il caso, ad esempio, di un ambiente di piccole dimensioni e con soffitto basso: l'esperienza ci dice che l'uso spontaneo stimolato da esso sarà quello del lavoro individuale e silenzioso; o, ancora, di un podio a gradoni, in cui convivono un chiaro invito all'utilizzo per arrampicare o sedersi (ma anche la libertà ad inventarne nuovi usi).

Abbiamo esaminato alcuni concetti chiave che potrebbero divenire un punto di partenza per un lavoro congiunto che, oggi più che mai, sarebbe vitale introdurre come buona pratica in occasione di ogni iniziativa di costruzione o riassetto di un ambiente per l'apprendimento, specie se dedicato alla prima infanzia. L'idea di ambiente montessoriano; progettisti sensibili e un po' umili, disposti a farsi guidare, in maniera intelligente, dal patrimonio dei risultati della ricerca delle scienze umane nelle scelte formali dei loro progetti, anche i più semplici; educatori con visioni chiare, in grado di dialogare coi progettisti e fare loro domande precise. Uno scenario da costruire. ■

BIBLIOGRAFIA

M. Dudek, *Nurseries – A design guide*, Routledge, Abingdon, Oxon, UK, 2013
L. Melzani, *intervista a Salvatore Zingale, Wayfinding e cognizione spaziale; parte della tesi di laurea magistrale di L. Melzani, Generative Travel. Perdersi e ritrovarsi per riscoprire il mondo*, 2006 (Facoltà del design del Politecnico di Milano)

SITOGRAFIA

Proponiamo la visione di alcune immagini significative di spazi per l'infanzia, concepiti e costruiti secondo i criteri sopra analizzati:

- *Cherry Lane Surestart, Hillingdon (UK)*, <http://www.markdudek.com/portfolio/cherry-lane/>
- *Cherry Lane Nursery Classroom, Hillingdon (UK)*, <http://www.markdudek.com/portfolio/cherry-lane-nursery-classroom/>
- *Spitalgate School Children's Centre, Grantham (UK)*, <http://www.markdudek.com/portfolio/grantham/>

Anna Maria Maccheroni, preziosa collaboratrice (1876-1965)

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



Foto tratta da C. Colombo, *Il sodalizio con l'Umanitaria*, p. 31

MAC, IL SOPRANNOME CON IL QUALE I MONTES-
sori chiamavano Anna Maria Maccheroni, “allie-
va prediletta”, testimonia di una loro particolare
complicità. Questo legame stretto è forse dovuto
anche al fatto che la Maccheroni sarà sempre di
salute cagionevole, subì diversi interventi chirur-
gici e trascorse alcuni periodi in carrozzella. La
Montessori si sentirà molto responsabile, come
dimostra quanto scrive alla sua amica Maraini:
“Sappi che la madre della Maccheroni sono io. Non
solo — ma se per l’età la Maccheroni può uscire del-
la tutela della madre carnale, non potrà mai uscire
della mia. Io vanto e sostengo questi diritti. L’unione
nostra è assoluta, e illimitata. [...] Non perdonerei
mai a Maccheroni una decisione tale [sottoporsi ad
un intervento chirurgico] senza la mia presenza...”
(Alatri, p. 100)

Nella prefazione di *Autoeducazione* si legge:
“Negli obblighi di riconoscenza che ho assunto in que-
sto lavoro, debbo includere quelli che mi legano a due
preziose collaboratrici. Si dice che la verità ricono-
sciuta fa degli apostoli; e tali furono le mie prime se-
guaci: Anna Fedeli e Anna Maccheroni [...] che rinun-
ciò a un posto di professoressa nelle Scuole normali
che le veniva offerto, per dedicarsi a questo lavoro,

a beneficio del quale dettero tutto il danaro che possedevano dalla loro famiglia e tutti i loro risparmi”.

Questa dedizione sarà riconosciuta e ricambiata dai Montessori: in una lettera del 1951 sorprende il tono fraterno usato da Mario a proposito di un viaggio in Brasile: *“l’unica cosa di cui ti dovresti preoccupare è della tua apparenza. Dovresti pettinarti accuratamente ed in genere “farti bella”. Laggiù specialmente fanno molto caso alle apparenze, e la trascuratezza può essere di grande impedimento non solo a te personalmente, ma anche al lavoro. Scusa se ti dico questo, ma non è una critica, è un consiglio. Riguardo ai vestiti che hai domandato a mammolina, essa te li manderebbe volentieri...”* (Scocchera, p. 145).

Come ebbe inizio questo rapporto stretto?

Nel 1906 Anna Maccheroni incontra per la prima volta la Montessori durante le sue lezioni di Antropologia pedagogica rivolte ai maestri. Affermazioni come *“il dovere della scuola, del maestro è di aiutare, svegliare quei poteri che dormono dentro l’allievo, non giudicare”* e *“il lavoro mentale non esaurisce, anzi nutre; è cibo allo spirito”*, le *«fecero sentire un grande sollievo»* e come le altre allieve *“queste lezioni le fanno sentire il desiderio di essere buona”* (Maccheroni, p. 12-14). Di discorsi sulla scuola ne ha già sentiti parecchi. I suoi erano insegnanti appassionati di “metodi” — hanno aperto a casa loro una scuola con un’insegnante froebeliana tedesca e una scuola magistrale. Lei prima ha ottenuto il diploma di abilitazione all’insegnamento elementare e poi quello di giardiniere d’infanzia, sempre portando con sé la domanda sul modo di realizzare il suo sogno di *“aiutare i bambini a vivere”*.

Le parole della Montessori fanno nascere in lei la certezza di aver trovato ciò che cerca. Una sera si reca “senza motivo” a casa della Dottoressa a cui racconta le sue difficoltà personali. Questo segna l’inizio di un percorso di vita totalmente dedicato all’espansione del Metodo Montessori, ma anche alla persona della Dottoressa. Segue la sua indicazione di andare ad osservare nella Casa dei Bambini di San Lorenzo: *“Quanto vidi corrispondeva a quello che la mia mente aveva visto mentre ascoltavo le lezioni della dottoressa e corrispondeva, direi, a un mio bisogno interiore. Mi dava un calmo senso di sicurezza, d’aver trovato veramente quello che cercavo”* (Maccheroni, p. 19). Decide di costruire alcuni materiali per i due bambini microcefali

di cui si occupa. I risultati non si fecero aspettare: non si stancavano di seguire il contorno delle forme con le dita e le riconoscevano, fece poi lo stesso con le lettere smerigliate e in *“dieci giorni componevano con sicurezza le sillabe”*.

Dopo avere seguito il ciclo di conferenze di Maria Montessori, si vede affidare la direzione della prima Casa dei Bambini di Milano: *“Sentivo molto la responsabilità del mio lavoro e chiesi due mesi di tempo prima di ammettere visitatori, e aspettai... Un giorno venne l’ispettrice. [...] Ci trovò in giardino e guardò volentieri le aiuole coltivate dai bambini, il gallinaio con la gallinetta bianca e i pulcini, la vasca con i pesci. Volle poi vedere i bambini al lavoro. Allora io dissi piano: “Bambini” — mi vennero intorno — “andate dentro e mettetevi a fare qualcosa”. Andarono. Dopo qualche minuto andammo anche noi e li trovammo occupati ognuno a far qualcosa. L’ispettrice ebbe le lacrime agli occhi. Era il 1909”* (Colombo, p. 28). Con i genitori istaura uno spirito di collaborazione per la costruzione del materiale.

Nel 1910 la Montessori le chiede di tornare a Roma per assisterla nei corsi che stava organizzando. Le viene affidata una Casa dei Bambini, dove sono accolti una cinquantina di orfani di Messina in un convento francescano. Dopo aver fatto l’assistente per i due corsi internazionali, fu invitata a Barcellona per aprire una nuova Casa dei Bambini. Questa sarà una costante della sua vita: preparare i corsi di formazione anche in un senso molto concreto — fa tenerezza leggere quanto scrive a proposito del viaggio durante il quale perse i due bauli con tutto il materiale per il corso di Londra (Maccheroni, p. 120) —, fare da assistente per seguire le corsiste nella manipolazione del materiale, e quando possibile rimanere diversi mesi dopo il corso per affiancare le insegnanti.

“Dio ti benedica per il magnifico lavoro parallelo che hai fatto tutta sola! per la musica. Sono certa che questo ti porterà grandi soddisfazioni e sarà un’opera della giustizia di Dio che ti ha evidentemente ispirata e protetta. E con ciò ti ha ripagato per le tue sofferenze e per i tuoi sacrifici, mettendo nel tuo cuore rare virtù che sono eccezionali. Queste tue virtù io le sento nel mio cuore e voglio dirti che ti ammiro per queste come per il lavoro di musica che hai saputo creare. Non so che vorrei fare per renderti sicura e felice, libera nel tuo lavoro e anche bella. Ti vorrei mettere in

alto così che i [illegibile] stessi potessero vederti! Ma la tua vita di sacrificio è la vita della santificazione. Tua Mammolina” (Lettera del 1951, A. Scocchera, Il metodo..., p. 281).

In effetti, la musica nel mondo Montessori è associata alla Maccheroni. Da giovane imparò a suonare il pianoforte con un insegnante che le fece raccomandazioni sul modo di suonare per “*permettere alla musica di parlare il suo autentico linguaggio*”, consigli che la accompagnarono tutta la vita. Nella Casa dei Bambini di via Solari (Milano) si recava durante la giornata nella stanza con il pianoforte e delle panche fisse per suonare. I bambini erano liberi di sedersi, ascoltare o muoversi seguendo il ritmo. Oltre alla creazione di materiali, di cui i campanelli, scrisse 36 fascicoli per l’educazione musicale che presentano la teoria e la pratica della musica in termini semplici per i bambini.

Contribuirà anche al primo abbozzo di educazione religiosa durante la sua permanenza a Barcellona, vedendo quanto i bambini avessero assorbito “*l’atmosfera carica di religiosità nelle parole, gesti, nella liturgia di questo popolo*”. Offrire loro un ambiente preparato consentirebbe loro di cogliere tramite l’esperienza sensoriale l’essenza della liturgia: “*La stanza dedicata a questo scopo aveva un altare a misura di bambino, paramenti e oggetti sacri in miniatura: i bambini eseguivano seriamente e in quell’atmosfera di spontaneo silenzio, di raffinata gestualità, cominciavano a cogliere il sapore del sacro, liberamente, senza imposizioni*” (GHF, p. 54). L’anno successivo proporrà davanti a 2000 partecipanti (di cui 500 sacerdoti) presenti al congresso di Monferato “*una completa inversione di paradigma, fondata sulla riscoperta del valore della liturgia come potente strumento di coinvolgimento integrale del bambino vivente nella Chiesa*”.

In un ricordo in cui le viene chiesto quale sia il modo giusto di parlare ai bambini, Anna Maccheroni ha questa spiegazione toccante: “*Certo, ci vuole una sensibilità, un senso pratico, ma io avevo veduto la Dottoressa tra i bambini. Agiva con semplicità e con esattezza... L’importanza di non dire quel che il bambino ancora non può ricevere! È il “tono”, è il tutto della persona che si esprime in una grande semplicità*” (Maccheroni, p. 43). ■

BIBLIOGRAFIA

- G. Alatri, *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*, Fefè Editore, Roma 2015.
- C. Colombo, *Il sodalizio con l’Umanitaria. Dalle Casa dei Bambini di Via Solari ai primi corsi per insegnanti (1908-2008)*, Raccolto Edizioni.
- A. M. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Edizioni Vita dell’infanzia, Roma 1956.
- G. Honegger Fresco, *La musica e il bambino*, *Il Quaderno Montessori, estate 1997 n. 54*, pp. 61-95.
- G. Honegger Fresco, *Anna Maria Maccheroni, breve nota biografica*, *Il Quaderno Montessori, inverno 2016/2017, n.132*, pp. 47-62.
- A. Scocchera, *Il metodo del bambino e la formazione del uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.

La vita segreta dei bambini



SOLANGE DENERVAUD – È diplomata dalla Ecole Polytechnique Fédérale di Lausanne in bio-ingegneria. Attualmente è dottoranda in neuroscienze presso l'Università di Ginevra. Si è formata presso l'AMI (3-6) e ha lavorato alla École Montessori Vevey (Svizzera). Ha collaborato al progetto *La vie secrète des enfants*.

Intervista a cura di Martine Gilsoul

LA VIE SECRÈTE DES ENFANTS È MOLTO PIÙ CHE UN SEMPLICE libro. Come il titolo indica, si mira a capire ciò che accade nella testa dei bambini. Si tratta anche di un documentario omonimo, che presenta le reazioni di dodici bambini (sei maschi e sei femmine) di 4-5 anni che non si conoscevano tra di loro e che hanno trascorso due settimane insieme facendo diverse attività. Erano osservati tramite una rete di cineprese discrete da tre esperti di psicologia dello sviluppo del bambino, il prof. Gentaz, Léonard Vannetzel e Solange Denervaud.

Lo scopo era capire come i bambini si comportano tra di loro quando sono senza adulti, come ognuno trova il suo posto nel gruppo e come gestiscono le loro emozioni, delusioni, gioie, conflitti... ma anche se sono in grado di collaborare.

Questo progetto, nelle due forme, mirava a presentare le numerose competenze dei bambini per consentire agli adulti di affinare il ritratto che hanno dei bambini dalla nascita.

Sono stati realizzati due documentari per il canale francese TF1.

Il libro di lettura molto agile, pubblicato da Odile Jacob, dedica tre pagine a diversi argomenti della vita dei bambini raggruppati nelle diverse tematiche: lo sviluppo affettivo, lo sviluppo sociale, lo sviluppo neurocognitivo, gli apprendimenti. Per ogni argomento sono menzionati i risultati più recenti delle ricerche in modo chiaro e scientifico e sono anche proposti alcuni consigli per assecondare al meglio lo sviluppo infantile. Inoltre il libro è corredato di foto dei bambini durante l'esperienza di vita collettiva.

Dopo la tua formazione, qual è stata la cosa più difficile da vivere come insegnante?

L'osservazione – non tanto guardare, ma percepire, vedere, sentire, per accompagnare al meglio i bambini, non in funzione di una teoria, ma della loro persona che cresce ogni giorno un po' di più. Distaccarmi dalla teoria per farla vivere, sapere di non «sapere».

Quali sono stati gli aspetti più affascinanti durante i quattro anni presso la Casa dei Bambini?

Questi quattro anni presso l'École Montessori Vevey mi hanno portato ad affascinarmi sempre di più di fronte allo sviluppo dell'intelligenza infantile. In effetti, sono stata incuriosita da questa capacità di apprendimento totale, senza riserbo e così gioiosa che i bambini vivono quotidianamente. Osservarli concentrarsi e forgiare la propria riflessione, appropriarsi della conoscenza e del saper-essere, è stata per me l'occasione di interrogarmi, mi ha dato voglia di capire meglio. Perché una cosa è certa... noi non sappiamo più imparare come loro!

Che cosa ti ha spinto ad intraprendere un dottorato dopo questa esperienza?

C'è qualcosa di molto misterioso quando si osserva un bambino imparare e costruirsi, e il funzionamento del cervello mi affascina da molto tempo. Ma l'elemento scatenante è stata per me la maternità. In effetti, dopo i miei studi d'ingegneria presso l'École Polytechnique Fédérale di Losanna, ho avuto un bimbo. E dopo la maternità ho fatto una sostituzione di alcune settimane presso l'École Montessori Vevey. Questo piccolo essere che cresce sotto il nostro sguardo insieme alla mia esperienza mi ha spinto ad intraprendere un dottorato in Neuroscienze su Maria Montessori.

Puoi spiegare ciò che intendi dimostrare con la tua tesi? Hai trovato elementi di risposta concludenti?

Ciò che osserviamo nelle scuole Montessori è molto diverso dalle esperienze vissute o riferite nelle scuole cosiddette tradizionali. In effetti, nelle prime i giovani sono motivati, interessati, con comportamenti adeguati e proattivi. Penso che l'ambiente scolastico contribuisce molto all'atteggiamento degli allievi nella loro relazione con l'errore e con l'adulto, alla loro creatività, e così via. Tutto ciò plasma le loro future competenze professionali e sociali. La Montessori propone un sostegno allo sviluppo naturale del bambino così completo e globale che sono convinta che le connessioni cerebrali si formano in modo diverso. Studio quindi come l'ambiente scolastico plasma il modo di pensare.

Abbiamo avuto alcuni primi risultati molto significativi sulle conseguenze «accademiche», cognitive, emozionali e creative degli allievi quando finiscono la Casa dei Bambini. Inoltre, abbiamo dimostrato che il pensiero creativo è il fattore il più importante per il successo scolastico dei bambini.



In certe classi Montessori dove ho osservato, alcuni maestri si focalizzano sugli aspetti cognitivi a discapito degli esercizi del silenzio, del filo o della vita pratica in generale. Non si rischia così di perdere alcuni benefici per lo sviluppo dei bambini?

Il metodo Montessori non è una ricetta magica: è un aiuto alla vita, e quindi richiede di seguire il bambino nella sua globalità con rigore e elasticità, ciò che provoca delle difficoltà nella comprensione e l'applicazione di questo metodo. L'efficienza non è il suo scopo e gli esercizi del silenzio e di concentrazione hanno, in modo indiretto, un'azione sulle funzioni cognitive superiori. È quindi essenziale non trascurarli: questo vale per ogni aspetto del metodo.

La concentrazione è attualmente una grande sfida, con tutte le distrazioni che circondano i bambini. Le neuroscienze possono spiegare meglio il fenomeno dell'attenzione e come sostenere il suo sviluppo?

Lo sviluppo della concentrazione è necessario, cioè si tratta di orientare l'attenzione in modo volontario rafforzando la capacità di inibire (cioè di ignorare alcuni stimoli). Questo sviluppo è strettamente legato a ciò che chiamiamo le funzioni esecutive (sono quelle che ci consentono di agire verso uno scopo, di ignorare i distrattori, di trattenere i nostri impulsi per usarli in modo intelligente, di pianificare le nostre azioni, la nostra adattabilità, ecc.) Sappiamo adesso che l'ambiente scolastico svolge un ruolo nel loro sviluppo, e che Montessori in particolare è un sostegno ottimale.

Quali sono le conferme le più importanti che le neuroscienze hanno dato della pedagogia proposta da Maria Montessori?

Da un punto di vista neuroscientifico, c'è l'esistenza della plasticità e della maturazione cerebrale, il fenomeno di connettività massimale durante i primi anni (la mente assorbente), seguito della selezione delle connessioni migliori (costruzione dell'astrazione). Vi è anche la maturazione delle funzioni esecutive e il loro impatto sul successo globale a lungo termine: ciò da un punto di vista scolastico, ma anche sociale e professionale.

Quali sono gli aspetti del Metodo Montessori che dovrebbero essere rivisti o modificati?

Il metodo Montessori è sorprendentemente completo e non è mai stato tanto attuale. In effetti, siamo in un'epoca in cui è molto importante che i bambini crescano nel «reale» e quindi tocchino con le loro mani e integrino la conoscenza con il loro corpo. Tutti questi concetti ancora adesso sono insegnati in un cursus tradizionale.

Ci sono forse alcuni concetti insegnati per i 6-12 che devono essere un po' aggiornati alle tendenze attuali, ma nella sua essenza questo metodo è molto attuale. È come un sostegno allo sviluppo che parte dal bambino: il metodo evolve naturalmente con le persone.

Un punto al quale sarebbe possibile riflettere è lo strumento dell'informatica: potrebbe essere incluso per gli allievi più grandi non tanto come sostegno all'apprendimento, ma per presentare i fondamenti e la logica con alcuni programmi di sviluppo, per esempio.

L'esistenza dei periodi sensibili è stata dimostrata dalle neuroscienze?

A mia conoscenza, non esiste una prova esplicita di come Maria Montessori le ha presentate. Tuttavia, è riconosciuto che la plasticità cerebrale è diversa a seconda dell'età, con una maturazione del cervello che inizia prima della nascita e continua fino ai 24 anni, in modo sequenziale. Ciò spiega la presenza di «periodi critici». Ci sono anche teorie sullo sviluppo dinamico dell'intelligenza a seconda delle fasi sensibili.

A proposito del documentario *La vita segreta dei bambini*, ho letto che siete rimasti sorpresi numerose volte durante la vostra osservazione. Puoi citare le cose che vi hanno colpito di più?

Siamo rimasti sorpresi da alcune loro reazioni che non erano quelle che avevamo immaginato.

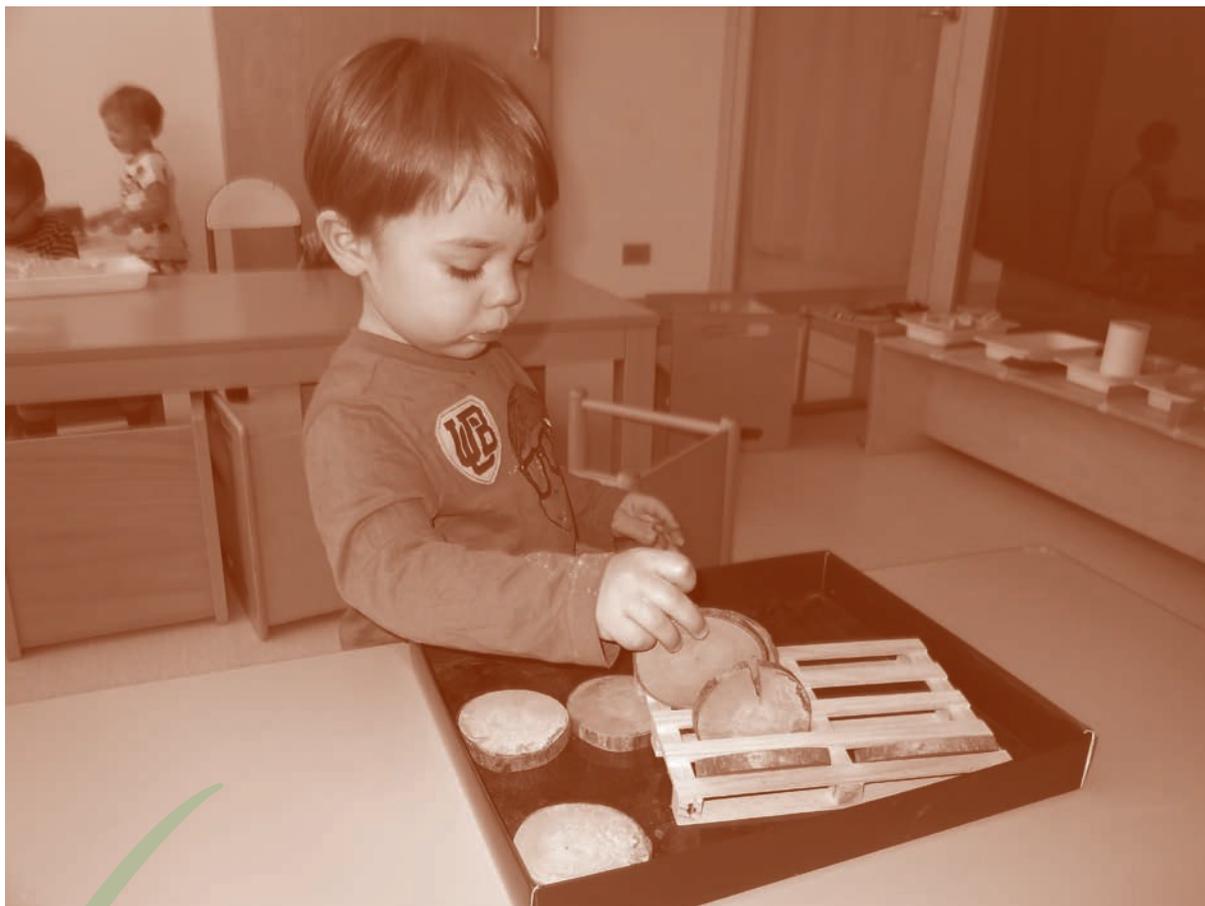
Per esempio, quando i bambini si ritrovavano dopo un periodo di separazione, pensavamo che avrebbero reagito come noi adulti. Invece si comportavano come se si fossero lasciati il giorno prima. Pensavamo anche che i bambini avrebbero notato subito che ero incinta (di otto mesi). Ma è solo dopo alcune ore che il primo bambino lo ha visto. Ciò dimostra che la loro attenzione è guidata dai loro interessi, che non sono gli stessi dai nostri! Possono omettere qualcosa di molto visibile perché sono interessati da qualcos'altro. Lo sappiamo, ma non pensavamo che sarebbe stato il caso del pancione.

Tutto sommato, c'è stato davvero un clima molto bello tra i bambini e a volte «non succedeva niente»: erano solo bambini che trascorrevano tempo insieme in modo sereno. Per me era un vero successo! Ma quando si gira un documentario per spiegare i comportamenti dei bambini, serve più azione... ■

In continua crescita

SARA SAGLIETTI – *Laureata in Scienze dell'Educazione, lavora come educatrice presso il nido aziendale della Ferrero dal 2010.*





HO SEMPRE CREDUTO CHE IL COMPITO principale dell'educatore fosse quello di lavorare sugli spazi per permettere al bambino di esplorare in totale armonia e libertà. Gli spunti teorici che ho acquisito nel corso delle formazioni mi hanno dato una conferma, dandomi la possibilità di investire molto tempo sull'organizzazione dell'ambiente affinché ogni bambino si sentisse sicuro e felice di esplorare. A mio avviso lo spazio è molto importante in quanto accompagna il bambino ad acquistare coscienza delle proprie capacità; per i bambini più piccoli (che non camminano) è uno spazio rassicurante, con pochi arredi che stimolano l'esplorazione della deambulazione; per i più grandi, invece, l'ambiente è più strutturato e promuove esplorazioni sempre più ricche e stimolanti. L'obiettivo ultimo per me educatrice è che ogni bambino possa diventare autonomo rispetto alle proprie competenze per poi passare ad altre tappe di sviluppo.

Da un po' di anni abbiamo avuto la possibilità di avvicinarci alla metodologia Montessori che abbiamo approfondito a partire dai nostri spazi

e dai materiali che mettiamo a disposizione dei bambini. La cosa che mi ha colpita maggiormente del metodo Montessori è l'importanza che attribuisce all'ambiente che deve essere incentrato sui bisogni del bambino e che deve essere ordinato.

Dalla formazione fatta ho capito che secondo la Montessori lo spazio deve essere studiato e suddiviso in angoli ben organizzati, con l'obiettivo di facilitare la scelta dell'attività e permettere al bambino di scegliere spontaneamente senza che l'adulto intervenga direttamente e nel contempo evitando situazioni di casualità e confusione.

Se lo spazio è ben predisposto e ordinato i bambini mantengono l'attenzione più a lungo e sviluppano azioni sempre più articolate, perché possono approfondire e ripetere le esperienze consolidando così le loro conoscenze.

Promuovere la libertà nella scelta delle attività significa stimolare, fin da piccolo, ogni singolo bambino verso l'autonomia, il piacere di fare da soli e di organizzare le azioni per raggiungere intenzionalmente un obiettivo.



Dopo aver fatto la formazione montessoriana, le mie colleghe ed io abbiamo deciso di proporre i vassoi montessoriani nell'aula laboratorio adiacente alla sezione (qui sono stati creati anche l'angolo delle costruzioni e l'angolo della lettura).

Giorno dopo giorno i bambini del mio gruppo, che a Settembre avevano dai 17 ai 20 mesi, erano sempre più entusiasti per l'attività con i vassoi, dimostrando molta concentrazione. Per questo motivo ho deciso di dare molta fiducia a ogni singolo bambino, osservando e ascoltando i suoi bisogni per poi costruire vassoi legati ai bisogni di crescita.

È proprio il fatto di partire dall'osservazione che mi ha stimolata ad investire molte mie energie in questa attività che mi ha accompagnata verso una nuova visione del bambino e del mio lavoro. Mi piace pensare di essere entrata in una nuova "dimensione" che ora provo a spiegare.

Grazie agli insegnamenti della Montessori mi sono sentita proiettata in un'altra realtà in cui la mia figura di educatrice ha iniziato ad assumere un ruolo indiretto sul bambino.

Non è stato facile arrivare a questo significativo cambiamento, perché come ogni novità bisogna saperla interiorizzare per poi metterla in atto. Sono sincera, i primi mesi, sono stati impegnativi perché la mia figura si è trasformata in quella di un "vigile", questo perché, secondo me, i bambini avevano bisogno di una guida che li aiutasse a interiorizzare le varie modalità. Avevano bisogno di essere guidati nella scelta e nell'utilizzo del vassoio per poi arrivare a fare il tutto in totale autonomia.

Mi piace usare il termine "vigile" perché, anche in questo caso, rende chiaro quelli che sono stati i primi mesi. Il mio ruolo è stato quello di dirigere e la parola che più usavo era il "no", questo per invitare il bambino ad usare il vassoio nel modo giusto. Un "no" che ha accompagnato il bambino a diventare autonomo nell'utilizzo del vassoio. È stato faticoso dover mantenere tutti i giorni questa posizione, ma tutta la mia fatica si è trasformata in soddisfazione nel momento in cui ho visto l'entusiasmo dei bambini.



Erano loro stessi che mi chiedevano di andare nello spazio in cui avevamo messo i vassoi e l'interesse era talmente alto che non volevano interrompere l'attività. Interessante è stato anche vedere come i bambini si osservavano tra di loro, a volte c'erano bambini che non giocavano ma preferivano osservare altri bambini mentre facevano l'attività. Tutte le reazioni dei bambini rispetto a queste proposte mi hanno lasciata a bocca aperta, finalmente avevano interiorizzato la modalità e io non ero più un "vigile" ma una guida indiretta.

Due episodi mi hanno colpito molto: un bambino sta giocando con il vassoio del travaso e ad un certo punto cade un po' di pasta. Il bambino interrompe la sua attività e si dirige a prendere la scopa per cercare di ripulire il tutto. Dall'altra parte della stanza c'è una bambina che sta leggendo i libri e si accorge della situazione e dopo un attimo di esitazione si alza e porta al bambino la paletta.

In un primo momento il mio ruolo è stato quello di osservatrice e successivamente sono intervenuta per aiutare a ripulire il tutto.

Un bambino ha preso il vassoio del travaso dell'acqua, è andato nel lavandino e ha preso l'acqua, poi è ritornato al posto. Finita l'attività è ritornato al lavandino, ha rovesciato l'acqua e ha riposto il vassoio al suo posto. Intanto una bambina che aveva attentamente osservato tutta l'azione, non appena ha visto che il vassoio era al suo posto lo ha preso ed ha ripetuto tutti i passaggi appena visti. Questi fatti mi hanno stimolata a continuare la mia ricerca partendo sempre di più dalla fiducia che ripongo nei bambini.

Dopo aver acquisito un certo equilibrio mi sono posta la seguente domanda: "Ora qual è il mio ruolo di educatrice?"; non sono più io a proporre l'attività ma è il bambino che sceglie cosa fare.

Mi sono resa conto che il mio ruolo è diventato sempre di più quello di osservatrice, e questo all'inizio era per me molto strano perché ero abituata ad intervenire molto di più con il bambino. Il mio compito è diventato quello di agevolare le attività dei bambini, mediando tra loro e l'ambiente educativo. Questa nuova "dimensione" mi ha fatto



capire che il bello è proprio il fatto di prendersi del tempo per osservare il bambino che gioca in totale autonomia. È così che il mio concetto di autonomia si è ampliato: il bambino deve essere lasciato libero di scegliere l'oggetto da esplorare.

Questa libertà non significa però libertà di fare ciò che si vuole senza regole: la prima regola è l'ordine che va rispettato con gradualità. I bambini imparano meglio in un ambiente ordinato. L'abitudine e il rispetto dell'ordine aiuta i bambini a comprendere quanto sia importante riporre gli oggetti al proprio posto. Quindi ogni proposta ha una sua collocazione in uno spazio preciso e consueto in modo che i bambini imparino inizialmente dall'esempio dell'adulto di riferimento che ogni attività ha una sua collocazione ben precisa.

Dall'inizio dell'anno educativo giorno dopo giorno, osservando le competenze e gli interessi dei bambini ho iniziato a costruire sempre più vassoi utilizzando molti materiali presenti nel nido, anche materiali di recupero, e la risposta dei bambini è sempre stata positiva. La parte

della costruzione del vassoio si è rivelata per me molto stimolante perché in quel momento "avevo in testa" ogni bambino del mio gruppo e gli stavo preparando un oggetto, per me prezioso, pensando ad un ambiente a sua misura.

Ho voluto anche mettere a disposizione materiali che stimolassero competenze non ancora acquisite o consolidate quali ad esempio infilare, incollare, aprire e chiudere le mollette per osservare le varie reazioni dei bambini. Anche in questi casi mi sono positivamente stupita nel vedere la concentrazione con cui i bambini provavano a fare l'attività e la gioia e soddisfazione nell'essere riusciti da soli a raggiungere lo scopo. A volte si pensa che i bambini siano troppo piccoli per fare certe cose, ma questa esperienza mi ha insegnato che l'educatore deve dare molta più fiducia al bambino.

Sono molto soddisfatta di questa nuova esperienza perché mi ha arricchita molto modificando, in alcune parti, il mio modo di educare, in particolare in questi mesi ho imparato a guardare, ascoltare ed a restare in silenzio di fronte a un bambino



che gioca. Ho imparato che il nostro compito nei confronti del bambino è quello di gettare un raggio di luce, noi dobbiamo essere per loro una guida e saranno loro stessi a crearsi il loro percorso di crescita. L'adulto deve essere uno spunto per il bambino e non si deve sostituire a lui. Il più grande aiuto che possiamo offrire ad un bambino è metterlo nella condizione di saper fare da solo quella cosa che non riesce, incoraggiarlo a provarci, facendo vedere come si fa e facendo un piccolo sostegno, senza sostituirci a lui. È il miglior modo per accrescere le sue competenze e la sua autostima.

Il bambino quindi in tutto ciò ha un ruolo da protagonista e gli adulti da registi del suo percorso di crescita. Il lavoro interiore che ho avviato dentro di me è in continua crescita, ogni giorno osservando il bambino posso capire, a partire dalle cose che fa, ciò di cui ha bisogno creando sempre nuove proposte. E questa parte mi stimola molto, perché mi piace inventare nuove attività ed è motivante vedere l'utilizzo che ne fa il bambino.

Il mio desiderio è quello di poter continuare ad

approfondire tale approccio, perché tra le varie formazioni fatte è quella che mi ha maggiormente stimolata in quanto ho fin da subito visto una reazione da parte dei bambini che mi ha stimolata a pormi molte domande sul modo di educare. In questi mesi mi sono messa in discussione perché ho modificato molto il mio modo di lavorare e questo pormi sempre domande mi ha aiutata a creare un legame diverso con il gruppo di bambini. I bambini danno fiducia a me e io ne do a loro, questo ci permette di lavorare bene insieme ma, soprattutto, ci permette di crescere insieme. Questo "crescere insieme" mi piace molto perché rende l'idea del rapporto che c'è tra l'educatore e il bambino. In una relazione tutti i componenti sono fondamentali e c'è sempre l'opportunità di crescere se si lavora insieme.

"È la mente assorbente del bambino che gli permette di adattarsi all'ambiente circostante e di acquisire conoscenze senza fatica. Il bambino ha bisogno di lavorare con le mani, che sono lo strumento della sua intelligenza." (Maria Montessori) ■

Crescere un orto a La Pisanella

LUNA KAKOU, GIULIA MARTINO, ILARIA FANTOZZI, LORELLA D'AMICO, FABIANA DE CONCILIIIS, DENISE BURREDDU



LA CASA DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE LA PISANELLA È UNO spazio be.bi. aperto dal 2007 e accreditato dal Dip. XI del Comune di Roma Capitale.

La Pisanella accoglie bambini dai 18 ai 36 mesi, residenti nel Municipio XII. È un casale di campagna ristrutturato e immerso in un parco di 1000 metri quadri ricco di alberi ad alto fusto, alberi da frutto, piante aromatiche e molto altro. In questo spazio i bambini possono trovare occasioni di gioco, di relazione e di apprendimento, crescere liberi e autonomi.

La Pisanella si ispira al pensiero di Maria Montessori e cerca di mettersi al servizio dei bambini attraverso un amoroso lavoro. Tutti gli ambienti interni ed esterni sono organizzati in modo da essere accessibili, fruibili, ed accoglienti per i bambini e per facilitare la loro crescita lasciandoli liberi di muoversi e sperimentare, ma sostenendoli nel loro percorso di vita e di autonomia.

La Pisanella è anche uno spazio per i genitori che possono incontrarsi, confrontarsi e trovare aiuti concreti per le difficoltà educative e relazionali che si incontrano in questa delicata fase dello sviluppo.

L'équipe è composta da un coordinatore, da quattro educatrici e due ausiliarie. Tutto il gruppo proviene da corsi di studio specializzati nel metodo Montessori che ha potuto mettere in pratica nelle strutture di accoglienza per minori in difficoltà. La formazione prosegue con continuità attraverso incontri per approfondire le competenze raggiunte e per acquisirne di nuove.



La realizzazione di un orto all'interno del nostro spazio Be.Bi. nasce dall'idea di avvicinare il bambino in maniera responsabile alla natura contribuendo a far nascere in lui una "sensibilità ecologica", fulcro del rispetto per l'ambiente. Abbiamo quindi voluto investire l'orto di un'importante funzione educativa: lo sviluppo della consapevolezza nel bambino di essere parte di un ecosistema terra sul quale lui stesso può esercitare una serie di attività volte non solo a produrre del raccolto, ma anche a salvaguardare e valorizzare la natura. Il bambino, acquisendo nuove competenze, accrescerà la propria autostima ed il proprio senso civico.

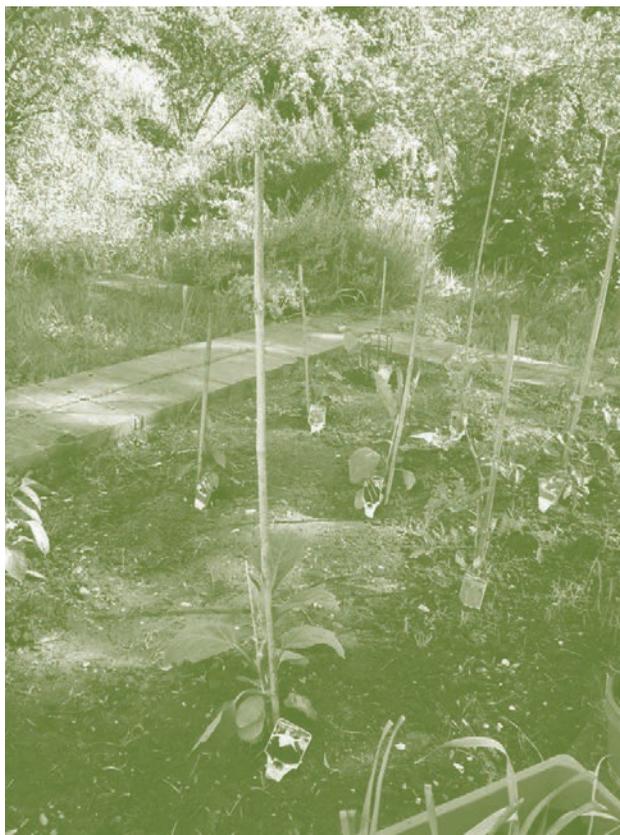
Ci piacerebbe così, contribuire alla formazione di una generazione futura più attenta e preparata nei confronti dell'ambiente.

LA REALIZZAZIONE DELL'ORTO

A novembre, abbiamo deciso di preparare una parte di terreno per realizzare un orto insieme ai bambini, così da permettere loro di 'entrare in intimo contatto' con la natura.

Per prima cosa, abbiamo preparato il terreno ed innaffiato tutta la zona con acqua e concimi naturali in modo da fertilizzare la terra. Abbiamo poi dedicato un armadietto alle attività correlate alla cura dell'orto, fra le quali grembiulini, piccoli innaffiatoi, vari e diversi semi, kit da giardinaggio per i bambini.

Una volta completata questa fase iniziale, abbiamo concordato di iniziare questa nuova esperienza provando a portare tre bam-



bini alla volta. L'attività svolta in questi primi mesi (novembre e dicembre) è stata per lo più quella di innaffiare con gli innaffiatori. Organizziamo anche un angolo destinato alla preparazione: una poltroncina vicino alla quale facciamo trovare loro le scarpe e i grembiuli da indossare prima di iniziare il lavoro.

Dopo qualche settimana siamo passate alla seconda attività, quella di scavare le buche per i semi. Con i loro piccoli rastrelli e pale, scavano, rimanendo però sempre sulla guida di mattoni. Tutti amano molto questa attività e bisogna invitarli più volte a riordinare e concludere il lavoro. Il 14 dicembre iniziamo a seminare. Ogni maestra tiene in mano la bustina con i semi e li mostra ai bambini, spiegando che dal seme, con il tempo, nascerà una pianta. La maestra li invita poi a prendere i semini e a metterli nelle buche; finito ciò si chiede ai bambini di ricoprire la buca ed i semi con la terra.

Verso metà gennaio, approfittiamo di qualche giornata di sole per fagli osservare quello che è cresciuto.

A febbraio, essendo cresciute molto erbacce, ci focalizziamo sul ripulire l'intera area e, in vista della primavera, optiamo per piantare direttamente altri semi. Dopo ciò ci occupiamo dei vari vasi, quindi di aggiungere la terra dove necessario, e destiniamo alcuni di essi alle piante aromatiche come il rosmarino, la menta, il basilico...

Tra la fine di febbraio e l'inizio di marzo, puliamo i vasi e curiamo le piante che ne hanno bisogno, trapiantando quelle che ci sembrano più sofferenti.



Il 21 marzo, per la festa di primavera, proponiamo ai genitori di portare una piantina o dei fiori a scelta per ogni bambino, così che ognuno ha potuto piantare ciò che aveva portato.

Le giornate stanno via via diventando più lunghe, è il momento giusto per proseguire con la semina, questa volta decidiamo di piantare ortaggi come melanzane, peperoni e pomodori. Affinché sia tutto il più ordinato possibile, e visto che le piante orticole che vogliamo far crescere lo richiedono, piantiamo anche dei paletti di sostegno di legno. Oramai, non resta che prendersi cura delle piante innaffiandole regolarmente. Ben presto i risultati si fanno vedere. Con grande entusiasmo accogliamo i primi fiori che annunciano la buona riuscita del nostro progetto. I bambini ne sono più che affascinati e, con l'arrivo delle belle giornate, ogni qualvolta si esca in giardino, sono tutti curiosi di andare a vedere le loro piantine, tanto che risulta difficile distoglierli.

Nel mese di aprile ci dedichiamo, come sempre, all'innaffiatura, e anche a togliere le erbacce. I bimbi adorano soprattutto annusare le piante aromatiche e riconoscerle dall'odore, o almeno provarci, riportando nella realtà quotidiana l'attività svolta in classe del riconoscimento dei diversi odori.

A maggio vediamo finalmente spuntare i primi ortaggi, e, a questo punto, è necessario spiegare ai bambini, impazienti di assaggiarli, che dovremo aspettare che maturino del tutto per poterli cogliere. Qualcuno, infatti, viste le prime fragoline, le ha subito



colte anche se ancora poco mature. L'attesa è però ben ripagata, già alla fine del mese i pomodorini sono rossi e deliziosi; pochi giorni dopo possiamo infatti cogliere qualche pomodoro, e anche qualche peperone.

Questa esperienza ha fatto sì che i bambini fossero liberi di esplorare e di avere la possibilità quotidiana di percepire la vita ed il suo sviluppo attraverso i sensi. L'attività dell'orto è perciò risultata molto stimolante ed appagante, ha creato una forte collaborazione fra pari, ed ha, oltretutto, sviluppato un grande interesse e concentrazione da parte di ogni singolo bambino. ■

Lateralizzazione e sviluppo psicomotorio

FRANCESCA RAVAROTTO – È pedagoga clinica, psicomotricista funzionale, insegnante di massaggio infantile A.I.M.I e insegnante scuola infanzia con specializzazione sul sostegno. Titolare di uno studio pedagogico clinico in Borgosesia. È laureata in Scienze dell'Educazione e in Scienze della Formazione Primaria con specializzazione sul sostegno. Si è formata come pedagoga clinica e psicomotricista funzionale con ISFAR - Formazione Post-Universitaria delle Professioni - con cui ha conseguito anche il Master sui DSA. Attualmente è impegnata nel conseguimento della laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche presso l'università E-Campus di Novedrate e nella formazione sulla didattica montessoriana con la Fondazione Montessori Italia.

NEL TESTO IL SEGRETO DELL'INFANZIA, MARIA Montessori, riprendendo gli studi di De Vries, approfondisce il concetto dei “periodi sensitivi” come momenti fondamentali della crescita psichica. Considerati sensibilità speciali, sono presenti già nel bambino piccolissimo e segnerebbero il momento di nuove “conquiste” favorendo la relazione del bambino con l'ambiente esterno.

Maria Montessori, fa presente come nel primo anno di vita uno dei periodi sensitivi più importanti sia rappresentato dall'ordine. Coesistono nel bambino due tipi di ordine: quello esteriore verso l'ambiente e quello interno che dà senso alle parti del corpo in relazione ai movimenti e alle posizioni nello spazio; questo può essere anche chiamato “orientamento interno”. In riferimento quindi, a tale orientamento interno, si può individuare nel bambino piccolo una “lateralizzazione spontanea”, e già intorno ai 10/12 mesi si può infatti osservare una preferenza nella scelta della mano per afferrare gli oggetti.

Secondo il prof. Le Boulch (fondatore della Psicocinetica-Scienza del Movimento) è nel periodo del “corpo vissuto” (dalla nascita ai tre anni) che attraverso l'esplorazione spontanea, il bambino



costruisce i più importanti schemi motori esprimendo attraverso il corpo il suo mondo affettivo-emotivo. Lo sviluppo del grafismo inizia in questo periodo e viene acquisito nel secondo anno di vita. Il bambino impara, infatti, a dominare le scariche motorie e a frenare il gesto impulsivo iniziando a rimanere dentro dei limiti spaziali definiti.

Nel periodo successivo “il corpo percepito” (dai tre ai sei anni) i bambini sperimentano abilità motorie in cui iniziano a utilizzare con maggiore consapevolezza un arto rispetto ad un altro (calcio al pallone, saltelli su un piede, ecc.), acquisendo di conseguenza una migliore organizzazione dell'equilibrio. Dal terzo anno in poi, il disegno

è per il bambino una rappresentazione del reale percepito, cioè fa parte di quei processi simbolici e di sintesi spaziale indica una maggiore specializzazione dell'emisfero dominante.

Successivamente tra i 4 e i 5 anni il bambino acquisisce la presenza dei due emilati, ma non è avvenuta ancora la definitiva lateralizzazione: l'uso della mano non è definitivo ma alternante. Il bambino ha bisogno di provare, di sperimentare, di sentire sensazioni, di confrontare prima con una e poi con l'altra mano, prima di stabilire definitivamente l'uso dinamico e funzionale di ambedue, come avverrà verso i 6-7 anni in quello che il professor Le Boulch definisce periodo del "corpo rappresentato" nel quale il bambino acquisisce la consapevolezza della sua parte dominante attribuendone i rispettivi nomi.

Il consolidarsi del processo di lateralizzazione si riflette anche nei rapporti di lettura e scrittura, conoscere la lateralità di un bambino è importante in quanto, la specializzazione, può non essere lineare. Esiste, infatti, una "lateralità crociata", non armonica, che porta appunto nell'avere diverse "lateralità" per diverse parti del corpo, ad esempio destrimane con dominanza a sinistra per l'occhio; in una situazione come questa, per scrivere, la mano del soggetto punterà spontaneamente al margine sinistro del foglio, l'occhio, al contrario, mirerà automaticamente a quello di destra. Questo comporterà diverse problematiche, che possono risolversi spontaneamente nel corso dello sviluppo con lo sforzo continuo di coordinare occhio e mano che hanno tendenze opposte, ma anche essere alla base di problematiche affini a quelle dislessiche e saranno tanto più sentite quanto più il bambino è piccolo ed in fase di apprendimento.

La specializzazione emisferica quindi, gioca un ruolo fondamentale nelle difficoltà di apprendimento. Le attività montessoriane, partendo dai bisogni del bambino e da quello che Maria Montessori definisce "libera scelta", aiutano la persona nel suo processo di sviluppo della lateralità.

Pensiamo ad esempio, come sono organizzati e strutturati i materiali sensoriali (dalla torre rosa, ai cilindri colorati, ecc.) o alle molteplici esperienze riguardanti la vita pratica. Il bambino stimolato da un ambiente "funzionale" alle sue esigenze sarà motivato a mantenere una "veglia"

alta e questo contribuirà anche a rinforzare quella che Le Boulch chiama "funzione energetico-affettiva" cioè il rapporto positivo con l'ambiente circostante e lo sviluppo di relazioni serene ed equilibrate. Le Boulch sottolinea, infatti, che gli apprendimenti possono aver luogo, solo rispettando il livello di sviluppo "funzionale" raggiunto dal bambino.

Egli quindi, individua alcune tappe fondamentali riguardanti la strutturazione dello schema corporeo:

- **Corpo Súbito** (0 – 2 mesi): la vita del bambino in questo periodo è caratterizzata dalla presenza dei riflessi arcaici, quindi il funzionamento è sottocorticale;
- **Corpo Vissuto** (da 2 mesi a 3 anni): periodo caratterizzato dall'emergere della funzione aggiustamento e dall'esplorazione dell'ambiente. Il bambino apprende per tentativi ed errori;
- **Corpo Percepito** (da 3 a 6 anni): periodo prescolare caratterizzato dalla capacità di portare attenzione in modo sempre più cosciente al proprio corpo, maturandone una rappresentazione mentale corrispondente;
- **Corpo Rappresentato** (oltre i 6 anni): in questo periodo il processo di lateralizzazione si completa e le informazioni propriocettive che fino a quel momento erano inconscie ora vengono analizzate a livello corticale permettendo al bambino di ampliare i suoi progressi in termini di movimento e di prassie e tutte le attività diventano intenzionali.

Le Boulch, spiega come le prassie diventano sempre più coordinate in vista di un fine da raggiungere e tutto ciò rientra nella funzione di aggiustamento che permette all'individuo di "aggiustarsi" all'ambiente in vista di un obiettivo da conquistare, in questa tappa i primi apprendimenti rappresentano un momento fondamentale di socializzazione. Le Boulch vuole così evidenziare che il periodo della preparazione alla scolarizzazione inizia dopo la nascita ed è un problema fondamentale di tutto lo sviluppo fino agli 8 anni di età.

In questa ultima fase di evoluzione dello schema corporeo, la capacità del bambino di rappresentare mentalmente il proprio corpo in riferimento anche ai tre assi (asse alto/basso, asse avanti/indietro e asse laterale destra/sinistra) rappresenta un salto cognitivo nell'acquisizione del processo di astrazione.

Le Boulch, come Maria Montessori, sostiene l'importanza di riconoscere e supportare le esperienze significative tra individuo e ambiente, permettendo al bambino di vivere l'apprendimento e le attività scolastiche in modo positivo e formativo mettendo la persona sulla strada di una progressiva evoluzione.

Gli esempi riportati nelle fotografie rappresentano delle esperienze psicomotorie funzionali che hanno come obiettivo sperimentare a livello propriocettivo alcune situazioni.

Centro della strutturazione percettiva, infatti è la strutturazione dello schema corporeo cosciente, poichè ci si trova di fronte a questo tipo di organizzazione neurologica: a partire da un'informazione tattile e visiva si attivano in modo sinergico vari centri nervosi stabilendo così delle relazioni tra le diverse informazioni in entrata.

Nell'immagine in questa pagina, per esempio, la palla viene utilizzata come oggetto mediatore per permette al bambino di "sentire" a livello propriocettivo la differenza dei due arti inferiori destra e sinistra. Si può chiedere per esempio al bambino di "concentrarsi" sulle differenze di pressione esercitata dalla spinta del piede, domandando quale piede sente più "forte" e quale più "debole". Queste esperienze propriocettive, aiutano il bambino a riconoscere che vi è una parte del corpo utilizzata in modo diverso rispetto ad un'altra.

Questo tipo di esperienze, fondamentali nell'età prescolastica, aiutano il bambino ad acquisire una sempre maggiore consapevolezza della sua parte dominante, caratteristica della fase del "corpo percepito" che diventerà poi un "corpo rappresentato".

Le successive fotografie riportano delle esperienze psicomotorie funzionali utilizzando dei cerchi. I cerchi, in questo caso hanno la funzione di aiutare il bambino nella strutturazione dello stadio topologico. In questo stadio, lo schema corporeo non è ancora cosciente, il bambino attraverso la manipolazione e la sperimentazione capisce che un oggetto può stare sopra o sotto, dentro o fuori. Attraverso l'utilizzo del proprio corpo si dà la possibilità al bambino di "sperimentarsi" all'interno di una situazione ludica di piacevolezza ed alimentando la funzione di "veglia" e quindi la motivazione.



Oltre a lavorare su uno spazio topologico (dentro/fuori), si può per esempio, invitare il bambino a effettuare dei cambi di direzione in modo da dare sempre il senso della destra e della sinistra. L'attività può essere svolta abbinando in un secondo momento anche uno stimolo sonoro (al battito di mani si effettua un cambio di direzione) con l'ausilio o meno di uno strumento musicale a percussione.

Fondamentale per Le Boulch come per M. Montessori è il rispetto dei tempi del bambino, del suo sviluppo e del suo interesse. ■

BIBLIOGRAFIA

Montessori, M. (2016). *Il segreto dell'infanzia*. Edizioni Garzanti.

Le Boulch, J (1992). *Lo sviluppo psicomotorio: dalla nascita ai sei anni*. Ed. Armando.

Pesci, G. Ricci, P. e Bulli, L. (2016). *La psicomotricità funzionale garanzia di successo sui DSA*. Edizioni Scientifiche ISFAR.

Pesci, G. (2012). *Teoria e pratica della Psicomotricità funzionale: A scuola con Jean Le Boulch*. Roma: Armando

Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo

ANDREA LUPI – *Pedagogista e formatore, supervisore di strutture a metodo, esperto nella progettazione di materiali educativi per la scuola dell'infanzia e primaria, è Segretario Generale della Fondazione Montessori Italia.*



PER I TIPI DI ZEROSEIUP ESCE IN QUESTI giorni un testo di Battista Borghi e Franco Frabboni su Loris Malaguzzi dal titolo *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*. Il libro è di veloce e appassionante lettura e affronta Malaguzzi in maniera seria e scevra da modi affettati e agiografici facendone apprezzare l'impegno politico e la sollecitudine umana verso una idea di bambino reale, libero e indisponibile alle mire commerciali e strumentali che la società gli rivolge.

Frabboni (autore della prima parte del libro) si occupa soprattutto di ricordare i presupposti antropologici e territoriali che hanno permesso a Malaguzzi di promuovere una pedagogia popolare e genuinamente legata alla cultura del luogo, una pedagogia che protegge il bambino dalla spirale dei consumi e che si rivolge alle pratiche didattiche plurali, ispirate a diverse teorie cognitive e aperte sul mondo complesso dell'infanzia.

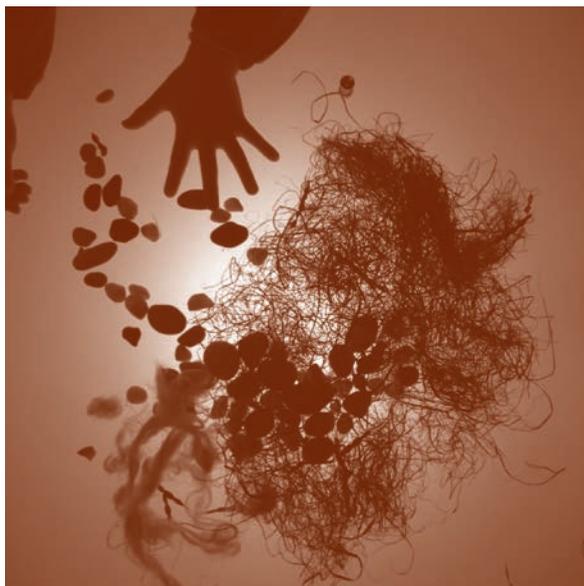
Borghi invece (che è autore della seconda parte) dà corpo ad una ricognizione degli utensili pedagogici che Malaguzzi ha lasciato in eredità a chi si occupa nella pratica di prima e seconda infanzia, indicandoci utili e significative tracce per seguire il modello educativo che emerge dall'espe-

rienza reggiana. Frabboni riconosce in Malaguzzi i tre elementi che più lo hanno fatto apprezzare nel mondo dell'educazione, ovvero 1) la sua attenzione ai linguaggi creativi della mente, 2) la sua capacità di far dialogare i bisogni individuali con quelli non-individuali nella scuola e 3) la sua autorevole propulsività nell'attribuire alla scuola il ruolo di formazione del cittadino che le compete.

Il primo punto è quello che risalta più nitidamente quando si osserva il lavoro di Malaguzzi, l'importanza del gioco e della creatività per rendere la scuola un luogo vivo, vivace, aperto, pieno di interessi, di curiosità, di emozioni e di immaginari che il bambino non è costretto a dimenticare quando varca la soglia della classe.

La creatività che valorizza Malaguzzi è da intendere anche come fantasia (strutturalmente rodariana per Frabboni) che permette al bambino di volare in mondi lontani e immaginari, ipotetici e alternativi, ma tenendo sempre in vista le ricadute sulla realtà, ricadute dolci e positive, che costruiscono qualcosa di reale e collegato al presente. Malaguzzi ha affermato la centralità educativa dei linguaggi fantastici e immaginativi, dell'arte e dell'esperienza artistica, che nelle sue scuole non è mai confinata al ruolo comprimario e compensativo rispetto all'attività nozionistica e verbalistica. Così a Reggio i linguaggi musicali, teatrali, grafici e pittorici sono oggetto di competenza cognitiva ed estetica perché sono considerati saperi fondamentali per comprendere e reinventare il mondo.

Il secondo aspetto del pensiero di Malaguzzi è meno esplorato ma importante quanto la centralità dei linguaggi della creatività, stiamo parlando della armonizzazione di strategie didattiche individualizzate necessarie a sviluppare una qualsiasi alfabetizzazione primaria (quando ci si trova di fronte alle conoscenze irrinunciabili del curriculum come nel caso delle condotte/competenze di base delle singole discipline) e procedure non-individualizzate necessarie a sviluppare l'alfabetizzazione secondaria (quando ci si trova di fronte alle competenze metacognitive, ai processi di analisi/sintesi, di induzione/deduzione, di intuizione/invenzione). Benché cognizione e metacognizione siano processi legati indissolubilmente in una fase avanzata dell'apprendimento, nei primi anni di vita si osservano anche distintamente,



e, soprattutto, l'adulto li favorisce con modalità, strumenti e tempi differenti. Come nel caso di Malaguzzi, che dissemina la sezione di percorsi formativi individualizzati, perché nei banchi si gioca con i materiali degli angoli didattici (alfabetici e logico-matematici), mentre cura, negli spazi di intersezione, dei centri di interesse (pittorici-manipolativi-motorici-musicali-teatrali).

Nella sezione si possono sviluppare maggiormente le competenze individuali che derivano dall'esercizio, mentre nell'intersezione si possono avviare più facilmente i percorsi riflessivi, di secondo livello, in cui le competenze vengono analizzate attraverso la lente del lavoro creativo e con il supporto dell'adulto. Negli atelier e nei laboratori (di intersezione) si gioca con strategie non individualizzate in cui fantasia e creatività aprono la mente a quel viaggio dalla realtà verso l'immaginazione e ritorno. La Pedagogia popolare di Malaguzzi è, per Frabboni, la sola in grado di riannodare teoria e prassi in educazione, ma anche la sola che è nelle condizioni di elevare la comunità del bambino, sia intesa come scuola, sia intesa come famiglia/città/contrada, a strumento di socializzazione e formazione del cittadino.

La scuola di Malaguzzi nasce dalla comunità e riporta alla comunità, come si è detto più volte è politica.

Costituisce il momento di attualizzazione delle speranze della comunità, di una comunità che chiede di vivere un progresso democratico e che chiede alla scuola di incarnarlo, ospitando bambi-



ni che sappiano aprirsi alla relazione, alla interazione, alla convivialità e alla cooperazione.

Da una parte la società deve entrare nella scuola e influenzarla, spingerla a considerare che solo un contesto sociale concreto e reale può facilitare gli apprendimenti utili per la vita, dall'altra la scuola deve assumere una forma in cui i bambini possano fare esperienza quotidiana di una apertura verso l'altro, verso la pluralità, verso saperi che nascono in un contesto sociale. In definitiva Frabboni considera Malaguzzi il campione di una delle quattro grandi finalità educative della scuola dei primi sei anni di vita, che sono incarnate rispettivamente da quattro grandi pedagogisti italiani e riassunte nelle espressioni: infanzia della mente e dell'autonomia di Maria Montessori, infanzia del cuore e della relazione di Don Lorenzo Milani, infanzia dei perché di Bruno Ciari e, appunto, infanzia della fantasia e della creatività di Loris Malaguzzi.

Se Frabboni affronta il Malaguzzi della pedagogia e del Nuovo Indirizzo, Borghi invece si confronta con il Malaguzzi operatore tecnico del mondo della scuola, con il direttore e il responsabile pedagogico delle concrete esperienze scolastiche avviate a Reggio Emilia. Nel farlo Borghi procede partendo da due utili strumenti: uno bibliografico, ovvero gli articoli che Malaguzzi pubblicò negli anni dal 1976 al 1994 (sulle riviste che dirigeva), e l'altro modellistico, costituito dalla scuola Diana (con lo scopo di far emergere il modello di scuola reggiana impiegando una scuola

modello come prototipo). Quali elementi particolarmente significativi della scuola dell'infanzia che Loris Malaguzzi aveva in mente e che esprimeva attraverso i suoi scritti troviamo principalmente delle linee di sviluppo che si sono dipanate durante tutta la sua vita ed esperienza scolastica:

1) la scuola del primo ciclo, quello dei primi sei anni, è il frutto di un pensiero solidale, rappresenta una comunità che si mette in marcia per dare una risposta alla propria infanzia (e dunque la scuola dell'infanzia deve nascere dalla prossimità e dalla sussidiarietà, dalla gestione sociale e dal coinvolgimento attivo dei genitori e delle amministrazioni territoriali, non deve essere il governo centrale a fare la scuola di un territorio);

2) fare la scuola dell'infanzia è innanzitutto fare politica, perché al centro delle preoccupazioni di chi fa scuola ci deve essere un approccio che sia sempre altamente democratico, in cui cioè siano sempre presenti le ragioni e gli argomenti di chi sta più in basso, di chi è ai margini, di chi è periferico;

3) la scuola è sempre una scuola delle mani e del saper fare, sapere conta solo se è anche saper fare, conoscere significa anche utilizzare le mani, esplorare e agire. I bambini scoprono le regole del mondo: come sono fatte le cose, come reagiscono, quali sono le qualità percettive e sensoriali delle cose, che cosa si può fare con gli oggetti e via dicendo, solo se possono fare.

In definitiva Borghi ci dipinge un quadro di Malaguzzi come di un pedagogo della scuola del territorio, sussidiaria, politica, del fare, in cui le famiglie, la società, i bambini trovano occasioni di confronto, di crescita, di aiuto, di esplorazione e scoperta. E quando poi passa a descrivere il lascito più propriamente scolastico (di pedagogia pratica e di pratica pedagogica) ci accorgiamo che dopo Malaguzzi si è posto un più ampio grado di interesse verso il potenziale infantile, verso la professione docente e la ricerca connessa alle pratiche di insegnamento, verso la figura del pedagogo e verso il coordinamento pedagogico delle strutture.

Ma vediamo più nel dettaglio. Il bambino potenziale, quello che è pronto a esprimere tutte le sue forze e capacità latenti, è il bambino tipicamente descritto da Malaguzzi, per lui i bambini sono sempre pronti a scoprire, a dare, a vedere

qualcosa di nuovo intorno a loro, l'adulto li deve riconoscere come abili, potenti, in grado di fare, promuoverli in questa forza creatrice e cognitiva che hanno. Il bambino è fatto di cento, nelle parole famose della poesia che campeggia ormai in molte scuole del mondo ad approccio reggiano.

Anche l'educatore è un educatore diverso da quello che Malaguzzi vedeva nelle altre scuole italiane della sua epoca, il suo educatore deve innanzitutto essere preparato, conoscitore del bambino (aspetti psicologici e filosofici della professione) e conoscitore delle esperienze educative (aspetti metodologici e didattici). Deve anche essere in grado di riflettere sulla sua professionalità, deve essere attento a registrare quello che fa, a cambiare idea e migliorare, anche utilizzando quotidianamente strumenti di documentazione e creando veri e propri archivi della scuola.

Dice Borghi, parlando dell'ordine che acquista la professione del docente e in generale la proposta della scuola di Reggio, che *“tutto deve essere predisposto in modo ordinato e meticoloso, tutto deve essere preparato in modo accurato anche nei dettagli. Il coordinamento pedagogico (le riunioni settimanali dei pedagogisti), i collettivi (riunioni periodiche degli insegnanti di ogni scuola coordinate e presiedute dal coordinatore pedagogico) e gli incontri degli insegnanti di sezione con i genitori costituiscono gli strumenti fondamentali della programmazione. La preparazione preventiva dei materiali, la predisposizione di schede come traccia di lavoro per gli adulti, l'esposizione dei disegni dei bambini alle pareti, i lavori dei bambini messi a disposizione su un tavolo ne sono gli ingredienti. È in ogni modo sempre da evitare l'improvvisazione, la provvisorietà, l'occasionalità.”*

Il docente non può più improvvisare, ma ciò perché vive una professionalità dedicata allo studio del bambino e alla preparazione (progettazione/programmazione) dell'ambiente e delle proposte, in un contesto lavorativo in cui tutti (anche il pedagogista e il coordinatore) concorrono ad una cultura dell'ordine e della strutturazione delle esperienze educative.

Dalla lettura del libro si evince che l'esperienza scolastica di Malaguzzi, benché non possa essere definita metodologicamente in maniera rigorosa e sistematica, ha saputo delineare delle tracce per un modello educativo nuovo che ha una direzione di lavoro aperta e flessibile. Aperta alle potenzia-



lità del bambino reale, alla sua fantasia, alla sua capacità di creare connessioni e sviluppare interessi, ma aperta anche al territorio e alle suggestioni del contesto. Flessibile perché le esperienze e le pratiche devono essere diverse da bambino a bambino e nel tempo, e soprattutto l'adulto deve essere sempre molto attento ai livelli e agli interessi dei bambini per rilanciare l'attività e riprogrammare la struttura dell'esperienza stessa, senza fare affidamento su schemi, idee spicciole o banali esercizi.

Queste tracce di un modello educativo nuovo ci parlano anche di un educatore che si fa riflessivo, che documenta e si apre alla dimensione della riprogettazione delle proprie pratiche, che si sofferma sull'idea che le competenze professionali non possono sclerotizzare, che si occupa di valutare il proprio agire e lo fa costantemente. Sono tracce di un modello, infine, che, sulla scorta dell'esperienza montessoriana, si preoccupa dei saperi dei bambini, dello sviluppo della loro mente, di introdurre l'educazione scientifica già alla scuola dell'infanzia, facendo giocare, però, la parte del leone allo sviluppo dell'ambito delle capacità sociali, dell'espressione e della fantasia. ■

I bambini? Lasciamoli giocare!

Alcune idee sul gioco secondo Maria Montessori

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



MOLTI CREDONO CHE MARIA MONTESSORI FOSSE CONTRARIA al gioco infantile. In realtà non è così. Più semplicemente, alcune sue affermazioni “forti” richiedono di essere contestualizzate sia sul piano storico che su quello testuale.

Solo ad una lettura sommaria e superficiale si potrebbe pensare che Maria Montessori si fosse schierata contro il gioco infantile.

I suoi detrattori si sono fatti quest'idea per il fatto che il gioco è relativamente poco presente nei suoi scritti e, quando lo è, viene presentato in forma critica. Del resto, non si può negare che la stessa Montessori si sia espressa criticamente nei confronti del gioco secondo l'idea diffusa che su di esso circolava ai suoi tempi.

MARIA MONTESSORI È VERAMENTE CONTRARIA AL GIOCO?

Ad esempio, ne *Il segreto dell'infanzia* (Montessori, 1992, pp. 165-6) afferma: “*Benché ci fossero nella scuola a disposizione dei giocattoli veramente splendidi nessun bimbo se ne curava. (...) Allora capii che il giuoco era forse qualche cosa di inferiore per la vita del bambino e che egli vi ricorreva in mancanza di meglio. (...) Così si potrebbe pensare di noi: giocare a scacchi o a bridge è una cosa piacevole nei momenti di ozio, ma non lo sarebbe più se dovessimo essere obbligati a non fare altro nella vita. (...)*”

Le reazioni dei bambini avevano colto di sorpresa Maria Montessori, che volle capire meglio e si mise a giocare con i bambini. Si esprime così: “*Questo mi sorprese talmente, che volli io stessa interve-*

nire e usare i giocattoli con loro, insegnando a maneggiare il piccolo vasetto, accendendo il fuoco nella piccola cucina da bambola, (...). I bambini s'interessavano un momento, ma poi si allontanavano e non ne facevano mai oggetto della loro scelta spontanea.” (Montessori, 1992, pp. 166).

Secondo Maria Montessori, dunque, sembrerebbe non solo che del gioco si può fare a meno, ma è anche un passatempo di cui i bambini presto si stancano.

Alla luce di oggi, queste parole, se scollegate dal loro contesto, non possono che apparire preoccupanti perché sembrano giustificare la tendenza diffusa – che caratterizza le ultime generazioni di genitori – a sottrarre ai bambini il tempo libero e la possibilità di giochi spontanei, per farli partecipare a sport più o meno calibrati in rapporto alle diverse età, ad hobby articolati in schemi rigidi, ad attività musicali, di danza, ecc., fortemente strutturate. Se a questo si aggiunge la paura (pur senza dubbio comprensibile) di lasciare uscire i bambini da soli per giocare con gli altri bambini nel cortile di casa o nel giardino di fronte, l'effetto di tutto questo è la riduzione della possibilità dei bambini di esplorare ciò che sta intorno e di interagire in modo libero con altri bambini.

Il dubbio è perciò inevitabile: che cosa voleva effettivamente dire Maria Montessori, tenuto anche conto che faceva queste affermazioni in un contesto culturale e sociale di quasi un secolo fa e quindi molto diverso dal nostro?

Nel momento in cui scriveva, Maria Montessori si muoveva con uno sguardo sperimentale, intendeva cogliere alcune evidenze empiriche in relazioni al suo oggetto di studio di quel momento: la concentrazione dei bambini sul lavoro che stavano svolgendo e il conseguente loro desiderio di scoprire ciò che accadeva attraverso le loro azioni e di esercitarsi provando e riprovando.

È dunque evidente che, in questo caso, la Montessori utilizza la parola “gioco” attribuendole un significato specifico: il gioco in questo caso equivale a deconcentrazione, distrazione, caduta di interesse, situazione di noiosa ripetizione.

Intende insomma fare riferimento alla perdita di tempo, al desiderio del bambino di evitare inutili divagazioni rispetto al suo interesse principale e a ciò su cui desidera concentrarsi. È essenzialmente in questa prospettiva e con questo significato che Maria Montessori costruisce l'antinomia bipolare gioco-lavoro.

Non mancano circostanze in cui il gioco, perdendo il suo peso antinomico, viene valorizzato e riconosciuto come un momento importante dello sviluppo del bambino. Ad esempio, altrove afferma (Montessori, 2016, p. 27): *“Questo significa che egli va elaborando con le sue mani e immettendo nella sua coscienza quello che la sua mente inconscia ha assorbito in precedenza. Attraverso questa esperienza dell'ambiente, sotto forma di giuoco, egli esamina le cose e le impressioni che ha ricevuto nella sua mente inconscia.”*

Questi passi ci permettono perciò soprattutto di capire che cosa, secondo Maria Montessori, che cosa occorre evitare, o – secondo la nostra concezione di gioco infantile – che cosa il gioco non è.

Non è e non deve essere un passatempo inutile e che non porta a nulla, poiché i bambini sono portati a fare qualcosa che sia per loro significativo, indipendentemente dal risultato conseguito. E tutto questo avviene senza che necessariamente l'adulto possa comprendere il percorso del bambino.

Appare dunque evidente che Maria Montessori fa qui un ribaltamento: non si esprime contro il gioco infantile, ma contro la concezione comune che gli adulti hanno del gioco infantile. Non è un caso che abbia scritto queste cose in un libro dal titolo emblematico e rivelatore: *Il segreto dell'infanzia*. Segreto per chi, se non appunto per gli adulti che sono incapaci di comprendere il bambino e le ragioni per le quali fa quello che fa?

Possiamo perciò affermare senza incertezze che Maria Montessori non è contro il gioco infantile, ma semmai contro un'idea distorta di infanzia. Il bambino sa fare bene il suo mestiere di crescere (e lo fa soprattutto attraverso il gioco): siamo noi adulti che non sappiamo che cosa significa per il bambino giocare, siamo noi adulti che abbiamo il dovere di intercettare in modo adeguato la funzione e il significato che il gioco ha per il bambino.

IL GIOCO COME STRUMENTO PER LO SVILUPPO DELLA MENTE

Noi sappiamo che il gioco, da un punto di vista evolucionista, permette di esercitare abilità necessarie per la sopravvivenza e per l'adattamento all'ambiente. In questo senso, giocare vuol dire imparare. È anche noto (e confermato da diversi studi) come le minori opportunità di gioco di un bambino o un ragazzo si traducono per il futuro in una diminuzione delle capacità di empatia e la conseguenza è una maggiore difficoltà a gestire i rapporti con gli altri. Non va inoltre dimenticato che il gioco è veicolo di cultura: i bambini si appropriano via via degli elementi della cultura di appartenenza frequentemente proprio attraverso il gioco.

Un osservatore attento sa che, quando i bambini giocano liberi, si pongono spesso in situazioni "moderatamente" pericolose e assumono toni di sfida e questo fa innervosire non poco le mamme (ed anche le educatrici). Non è però una sfida nei confronti dell'adulto: è piuttosto una sfida nei confronti di se stessi, nel tentativo di provare una "situazione limite", senza tuttavia superarla, provando invece a gestirla con sempre progressiva maggiore sicurezza.

È proprio qui tuttavia, a ben vedere, la differenza. Gli adulti sopportano malvolentieri queste "sfide" perché le ritengono pericolose, ma nello stesso tempo sottopongono gli stessi bambini a forme a volte stressanti di attività a cui non sempre sono preparati o che non sentono propri.

I bambini amano provare se stessi, saggiare le proprie forze, cercare di misurare le proprie capacità, giocare a sfidare il proprio limite. Quando i bambini incontrano una difficoltà, si danno il tempo di superarla, sanno improvvisamente diventare prudenti, saggiano preventivamente il terreno o la situazione e si dimostrano accorti

e abili, i loro movimenti sono armonici e si vede molto bene che si stanno divertendo.

Invece, molte prestazioni richieste dalle attività proposte dagli adulti non sono ancora alla loro portata oppure le hanno già superate, e quindi non le sentono proprie, faticano, si sentono incerti e si dimostrano goffi, oppure all'opposto si mostrano disinteressati e annoiati: in una parola, quello che fanno non è un divertimento, ma una fatica e il messaggio che ne ricavano è di frequente quello della delusione perché capiscono abbastanza presto di non essere capaci ad eseguire tutte quelle prestazioni che provengono dall'esterno e che non appartengono loro.

Ha perciò doppiamente ragione Maria Montessori, da un lato quando parla del *“grande accusato”* (che è l'adulto) e quando afferma, dall'altro, che i bambini si stancano di giocare quando il gioco è solo una noiosa ripetizione e non offre nulla di nuovo. È interessante quanto afferma in merito (Montessori, 1992, pp. 14): *“L'adulto non ha compreso il bambino (...), perciò è in una continua lotta con lui (...). Occorre che l'adulto trovi in sé l'errore ancora ignoto che gli impedisce di vedere il bambino”*.

L'adulto, in altre parole, si muove con zelo e sacrificio, ma non per questo vuol dire che offre le cose giuste al bambino, le cose che gli interessano e di cui ha bisogno. Insomma, il bambino sa fare bene il suo mestiere di crescere (ed usa essenzialmente il gioco come strumento per crescere) e non ha bisogno che glielo insegniamo noi. Dobbiamo piuttosto creare le condizioni, o, come dice appunto la Montessori, *“preparare l'ambiente”*.

Appare evidente, nel testo che abbiamo citato all'inizio, che Maria Montessori attribuisce al giocattolo un significato specifico, ma non per questo inattuale. Si riferisce a tutti quegli oggetti con i quali i bambini si trastullano per un momento, ma di cui in breve tempo perdono interesse perché poco significativi, poco stimolanti, in una parola, deludenti. All'epoca di Maria Montessori i bambini avevano probabilmente pochi giocattoli a disposizione; ora le nostre case, i nostri nidi e le nostre scuole dell'infanzia ne possiedono probabilmente tanti. Ma non per questo le cose sono migliorate: il mercato del giocattolo guarda al bambino come consumatore; per fortuna tuttavia i bambini sono sani e sono spesso capaci di sfuggire da questa trappola.

GIOCO E PADRONANZE

Anche Piaget non era distante da queste posizioni. Qualsiasi attività del bambino diventa interessante (ossia diventa gioco) quando vi è *“digestione mentale”*. In che cosa consiste tale digestione? Si verifica quando il bambino adotta nello stesso tempo due comportamenti: da un lato adegua i propri movimenti e la propria percezione all'oggetto o agli oggetti di interesse, dall'altro lo o li utilizza sulla base di un comportamento appreso in precedenza o per un nuovo comportamento che sta acquisendo. Ha chiamato ri-

spettivamente questi due momenti con il nome di *assimilazione* e di *accomodamento*.

Sarebbe a questo punto che, secondo Piaget, si innesta il gioco, quando cioè vi è una dissociazione fra assimilazione e accomodamento. All'inizio il bambino afferra, dondola, lancia, ecc., sforzandosi di farlo, vale a dire impara a farlo. Una volta acquisito quel determinato comportamento, lo ripete ma questa volta per il piacere di farlo, per il piacere di acquisire quella determinata padronanza, per mostrare a se stesso il piacere di essere causa, di avere il potere di dominare la realtà. Gioco e apprendimento sono dunque due facce della stessa medaglia, il bambino gioca per apprendere e senza dubbio la migliore situazione di apprendimento è quella del gioco.

Forse non è un caso che Piaget aveva utilizzato per le proprie osservazioni dei servizi a metodo Montessori. In comune fra i due c'è l'idea che i bambini hanno la capacità di assorbire (Maria Montessori usa appunto il termine di "mente assorbente", mentre Piaget parla di assimilazione) quanto gli sta intorno: questo farà dire a Maria Montessori che il bambino, soprattutto nei suoi primi tre anni di vita, cresce "a spese dell'ambiente": "...il bambino, assorbendo dall'ambiente che gli è intorno, plasma da se stesso l'uomo futuro." (Montessori, 2016, p. 15)

Ma le somiglianze non finiscono qui. Per Piaget il gioco rappresenta una situazione "dissociativa" fra i due momenti (assimilazione e accomodamento), rappresentata dal passaggio non sempre lineare che il bambino compie, quando si trova in una posizione intermedia fra l'adattamento motorio e percettivo nell'esplorazione di un oggetto e la successiva costruzione di un nuovo comportamento che gli procura piacere. Lo stesso Piaget avverte che la continuità fra i due momenti non facilmente osservabile poiché non esiste, in sé, un punto di demarcazione che determina il passaggio fra l'uno e l'altro: si tratta dunque di un processo che avviene totalmente all'interno del bambino. Non solo. Tali situazioni dissociative si presentano ogni volta che il bambino raggiunge uno stadio nuovo, in cui ogni stadio progressivo svolge una funzione diversa dello sviluppo.

Maria Montessori per descrivere i momenti esplorativi dei bambini usa il termine *sensattività*, ed afferma che i bambini passano attraverso periodi sensitivi che si susseguono. "Nel neonato (...) sembra che non vi sia nulla di costruito, proprio come non vi era un uomo già fatto nella cellula primitiva. Si ha al principio l'opera di un accumulamento del materiale, analogamente a quanto abbiamo visto a proposito dell'accumularsi di cellule mediante la moltiplicazione. Nel campo psichico questa attività che accumula, opera grazie a ciò che ho chiamato mente assorbente; anche nel campo psichico gli organi si costruiscono attorno ad un punto di sensitività" (Montessori, 2016, p. 52).

Vi sono dunque dei momenti nei quali si sviluppano nella psiche del bambino delle "sensattività temporanee" per "una durata sufficiente ad assicurare la costruzione di un organi psichico" (Montessori, 2016, p. 53).

Mentre l'approccio di Piaget è stadiale (secondo cui lo sviluppo psichico del bambino procederebbe per gradi o fasi successive, dette "stadi"), Maria Montessori utilizza immagini desunte dall'embriologia: nella fase prenatale ogni organo si sviluppa autonomamente attraverso la differenziazione di cellule che si specializzano ai fini della costruzione di quel determinato organo, ed una volta concluso questo processo tale specializzazione scompare poiché il nuovo organo è pronto ad integrarsi nell'unità biologica del corpo intero. Ad esempio alcune cellule si specializzano e diventano 'sensibili' ai fini della costruzione del fegato, del sangue, o del cuore; una volta terminato tale processo anche tale specializzazione scompare.

Qualcosa di simile avviene nello sviluppo psichico del bambino: i periodi sensitivi consistono energie forti e potenti che si manifestano in momenti specifici dello sviluppo per poi scomparire quando esauriscono il loro compito (Maria Montessori parla di "sensività temporanee"). A differenza di Piaget, l'approccio embriologico della Montessori le permette di non parlare di stadi progressivi.

Inoltre il bambino della Montessori rimane sempre "incarnato" nel suo ambiente di sviluppo: le specializzazioni derivanti dai periodi sensitivi sono in corrispondenza con i servizi che dovranno poi compiere nell'ambiente, sono in rapporto con funzioni necessarie nell'ambiente.

È evidente dunque, come abbiamo detto più sopra, che l'avverzione della Montessori per il gioco riguarda in realtà la concezione dicotomica dell'adulto che separa il lavoro dal gioco, mentre per il bambino gioco e lavoro sono la stessa cosa.

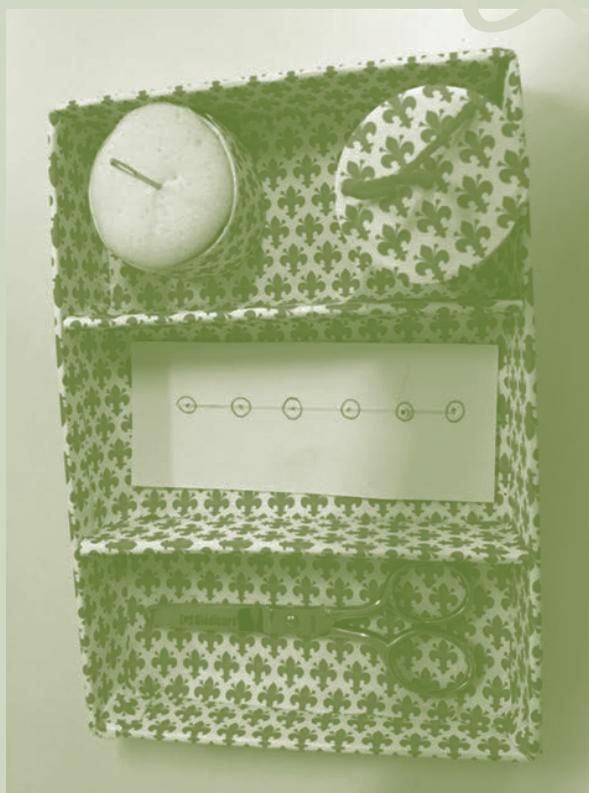
È possibile parlare di gioco in riferimento al pensiero di Maria Montessori solo se attribuiamo a questo termine un significato più vasto e profondo rispetto a quello corrente. Ha ragione Franca Pinto quando afferma che "I principi alla base della metodologia montessoriana sono collegati all'importanza riservata all'azione, a quella "energia vitale" che spinge il bambino ad entrare in relazione con le cose della realtà, in un ambiente compatibile con le esigenze della vita-informazione." (Pinto, 2015, p. 106) Ed in questo senso possiamo affermare, con Franca Pinto, che il gioco, secondo Maria Montessori fa parte del piano per l'educazione alla vita. ■

BIBLIOGRAFIA

- M. Baldacci, (2015), *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carrocci, Roma.
- M. Baldacci, F. Frabboni, M. Zabalza, (2015), (a cura di) *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo.
- F. Frabboni, (1974) *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- M. Montessori, (1938), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano, ristampa 1992.
- M. Montessori (1948), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, ristampa 2016.
- F. Pesci, (2008), *Educazione senza vittime*, Cedam, Padova.
- J. Piaget, (1972), *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- F. Pinto, *Maria Montessori e le scienze della vita*, in Baldacci, Frabboni e Zabalza, (2015), (a cura di) *Maria Montessori e la scuola dell'infanzia a nuovo indirizzo*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 101-116.
- A. Szanto, (2014), *L'osservazione del movimento nel bambino*, Erickson, Trento.

La cucitura montessoriana

MORGANA BAVUSO, ILARIA FANTOZZI – *Educatrici del nido/spazio be.bi. La Pisanella*



LA CUCITURA È UN LAVORO MONTESSORIANO che si presenta generalmente ai bambini dai tre anni in su.

Si tratta di un lavoro molto importante per lo sviluppo della motricità fine della mano, e per il coordinamento oculo-manuale. Ha come scopo anche il raffinamento psicomotorio e favorisce lo sviluppo della concentrazione.

Essendo un lavoro complesso, che prevede molte fasi per la sua realizzazione completa, viene presentato al bambino dopo che egli ha molto lavorato con le attività di infilare le perle e con il punto a strappo.

Infilare le perle si inizia a presentare a 18 mesi; inizialmente il lavoro prevede l'infilare delle perle grandi, di varie forme, con un cordoncino. A circa 26 mesi, quando il bambino ha ormai lavorato molto con le perle grandi, il cordoncino viene sostituito da un ago da lana e un filo, e si offrono al bambino delle perle più piccole e quindi più difficili da infilare. L'attività di infilare le perle è propedeutica alla cucitura in quanto il bambino acquisisce abilità nell'infilare.

Il punto a strappo invece viene presentato a circa due anni e mezzo, 30 mesi di età; più preci-

samente quando il bambino abbia ben acquisito la presa a pinza. Il punto a strappo aiuta il bambino ad acquisire la concentrazione necessaria, quando si applicherà alla cucitura, a individuare i buchi nel cartoncino e a seguire il percorso che tracciano.

Nel nostro spazio Be.Bi. abbiamo proposto il punto a strappo e la cucitura a bambini più piccoli dell'età generalmente consigliata, perché lavorando con gruppi misti abbiamo potuto osservare che i bambini più piccoli si mostravano interessati e incuriositi dalle attività svolte dai più grandi.

Il punto a strappo è stato presentato a circa 26 mesi e la cucitura a 30 mesi, sempre valutando l'abilità e la capacità di concentrarsi ogni singolo bambino.

A fine anno scolastico, facendo un bilancio possiamo dire che nel complesso l'attività della cucitura è stata accolta con entusiasmo dai bambini, che riescono a concentrarsi a lungo e appaiono molto soddisfatti quando dopo aver molto lavorato stringono nelle mani il frutto tangibile del loro lavoro.

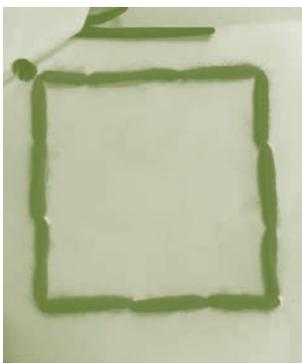
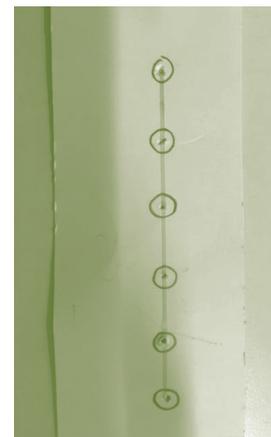
La scatola della cucitura è una scatola che contiene al suo interno vari elementi: il cartoncino da cucire, un paio di forbici, un puntaspilli con inserito un ago da lana, e un barattolino contenente il filo.

Sul barattolino è stato praticato un foro da dove esce il filo, affinché il bambino riesca a stabilire la quantità di filo che gli occorre e a tagliarla più facilmente.

La prima cucitura che viene proposta è la più semplice: un cartoncino dove sono stati praticati dei buchi a distanza regolare. Nelle prime presentazioni per aiutare il bambino nel riconoscimento si possono disegnare dei piccoli cerchi intorno ai buchi.

Nella prima fase si fa solo il passaggio di andata, cioè si cuce solo in un verso; quando il bambino acquisisce padronanza si mostra anche il passaggio di ritorno, ottenendo quindi una cucitura completa.

Successivamente al bambino vengono proposti lavori più difficili, partendo dalle forme geometriche di base: cerchio, quadrato e triangolo. Si passa poi a lavori ancora più impegnativi, seguendo le tematiche previste dalla programmazione del nostro spazio Be.Bi.: per esempio, la cucitu-



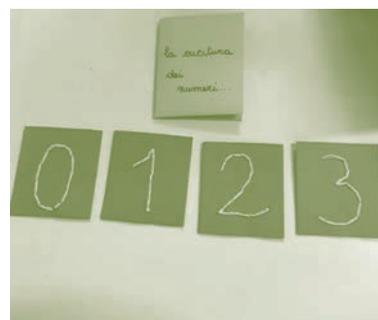
ra dei frutti che caratterizzano le varie stagioni (arancia, cocomero, mela...) fino ad arrivare a fine anno quando si propongono al bambino soggetti che richiamano l'estate e le vacanze imminenti.

Nella seconda parte dell'anno è prevista dalla programmazione la presentazione ai bambini delle lettere (le vocali per prime) e dei numeri smerigliati; a fine anno si propone ai bambini di riprodurle su cartoncino attraverso la cucitura.

Il bambino che cuce le lettere e i numeri è un bambino che ha acquisito una buona coordinazione oculo-manuale, ed è capace di concentrarsi a lungo.

Le mani del bambino che cuce sono mani che si muovono con precisione e coordinazione: e sappiamo come l'abilità nell'usare le mani sia fondamentale nello sviluppo del bambino. Come scrive la stessa Maria Montessori:

“L'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello senza far uso della mano; con l'attività manuale egli raggiunge un livello più alto ed il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte. Il bambino che lavora con le mani ha un carattere forte ed è pieno d'iniziativa mentre il bambino che non lavora con le mani è pigro, triste, disobbediente.” ■



LA SCHEDA DELLA CUCITURA

Età: dai 30 mesi in su (prima di arrivare alla cucitura il bambino si deve essere esercitato molto con il punto a strappo e infilare le perle piccole con l'ago).

Descrizione del materiale: un vassoio contenente un puntaspilli con infilato un ago da lana; una piccola matassa di filo inserita in un barattolino con un foro sul coperchio; le forbici; un cartoncino o un pezzo di stoffa dove siano stati praticati dei buchi (all'inizio sul cartoncino si potranno fare dei piccoli cerchi intorno ai buchi, per facilitarne il riconoscimento da parte del bambino).

Presentazione:

- Invitare il bambino;
- Dire: "Ti faccio vedere come si fa la cucitura";
- Andare a prendere insieme il vassoio con il materiale;
 - Indicare l'ago e nominarlo;
 - Indicare il filo e nominarlo;
- Con due dita tirare il filo fino alla lunghezza desiderata;
 - Con l'altra mano prendere le forbici e tagliarlo;
 - Rimettere le forbici al loro posto;
- Prendere il filo con la mano destra, e infilarlo lentamente nella cruna dell'ago;
 - Con la mano sinistra tirare fuori il filo dalla cruna;
 - Unire le due estremità del filo e fare un nodo;
 - Prendere il cartoncino;
 - Indicare i buchi lentamente con il dito dicendo: "Ora infiliamo l'ago qui";
- Prendere l'ago con la mano destra e tenendo il cartoncino con la sinistra, infilarlo nel primo buco;
 - Rigirare il cartoncino mostrando al bambino come l'ago esca dal lato opposto;
 - Tirare bene il filo fino al nodo;
 - Inserirlo poi nel secondo buco sul retro del cartoncino;
 - Tirarlo fuori dall'altra parte;
 - Continuare così fino all'ultimo buco;
 - Tagliare il filo in eccesso vicino all'ago;
 - Rimetterlo a posto sul puntaspilli;
 - Mostrare al bambino come fare il nodo al filo;
 - Tagliare il filo in eccesso qualora ci sia;
 - Dire "Ecco fatto; è cucito";
 - Invitare il bambino a provare.

Quando il bambino ha acquisito sufficiente abilità nella cucitura semplice, si può passare alla seconda fase dell'attività. Si mostra quindi al bambino come una volta arrivati all'ultimo buco, invece di annodare il filo si possa inserire l'ago a ritroso dove già si è cucito per formare la cucitura completa.

Scopo diretto: coordinazione oculo-manuale e dei piccoli movimenti della mano, affinamento psicomotorio, imparare a cucire.

Scopo indiretto: favorire l'autonomia, sviluppo della concentrazione, volontà e intelligenza.

Punto d'interesse: l'ago, il filo, i bottoni (in una fase successiva si può mostrare al bambino come infilare bottoni o perline).

Un bilancio dopo un triennio montessoriano

SONIA COLUCELLI – *Insegnante, formatrice e coordinatrice Rete Scuole Montessori Alto Piemonte, Autrice del testo “Un'altra scuola è possibile?” ed. Leone Verde*



IL TERZO ANNO STA TERMINANDO, I GENITORI DELLA PRIMA classe di scuola primaria di Omegna avviata nel settembre 2014 e che fa da capofila della Rete Montessori alto Piemonte sono (o si sentono) ormai quasi dei veterani, molti di loro il prossimo anno inseriranno i figli più piccoli nella stessa struttura in cui stanno crescendo i loro fratelli e sorelle maggiori, tutti hanno confermato la loro scelta per i secondogeniti in un percorso che nel giro di pochi anni mostra contorni del tutto differenti: da pionieri di un'esperienza ai primi passi a soggetti partecipi con altri di un processo in continua crescita che a settembre aprirà le porte a 600 bambini in 14 diverse sedi di scuola d'infanzia o primaria.

Un confronto con alcuni di questi mamme e papà è l'occasione per una riflessione che è quella di una comunità che si attiva, agisce, trasforma ma che deve fare alcuni bilanci per crescere ancora, in consapevolezza e qualità del proprio percorso.

Per confrontarci abbiamo attivato incontri sul patto educativo scuola famiglia della nostra rete di scuole, costruito per definire quali principi fondanti il metodo possano e debbano esser declinati a casa e a scuola con pratiche concrete; la dimensione collettiva a volte però non permette di dare parole adeguate alle proprie riflessioni, mentre da un confronto più personale ecco emergere le ragioni di una scelta che può forse risuonare in più di uno dei lettori di queste pagine.

Milena ha tre figli che in età diverse hanno potuto esser coinvol-

ti sin dai primi passi di asilo nido nelle strutture della nostra rete, il suo è un racconto che li abbraccia tutti in una valutazione che parla di mondi e bisogni solo all'apparenza differenti.

Quali motivazioni ti hanno spinto a scegliere la classe Montessori per i tuoi bambini?

Ho scelto una scuola Montessori per i miei figli perché all'idea di educazione sono strettamente legate le idee di libertà e di scelta personale, che per me sono fondamentali nella crescita di un individuo. La possibilità che loro potessero esercitare la propria libertà di scegliere in un contesto educativo, pur dovendo rispettare i compagni e gli insegnanti, secondo me è un modo rivoluzionario di educare, che spero gioverà loro una volta adulti: così come ogni adulto sceglie la propria strada, fin da piccoli qui sono abituati, a loro modo, a interrogarsi su chi sono, dove vogliono andare e cosa vogliono fare, senza aspettare che sia sempre qualcun altro ad indicare la strada da percorrere. Mi piace molto infatti anche la spinta all'autonomia, a saper fare da soli con le proprie capacità. Dà molta dignità al bambino, senza costruire dipendenze.

Dopo tre anni che bilancio fai? Preoccupazioni o dubbi?

Il bilancio è molto positivo, soprattutto per le insegnanti che ho incontrato e per l'entusiasmo e la passione che vedo quotidianamente nei miei figli. Hanno voglia di andare a scuola, di raccontare e sono molto stimolati, pur essendo in contesti con livelli differenti. Sperimento continuamente che il bambino è davvero al centro delle attenzioni delle insegnanti e li accompagnano singolarmente nella loro crescita.

Non mi soddisfano appieno le strutture utilizzate, non credo che siano adatte per questo tipo di pedagogia, però apprezzo gli sforzi delle maestre nel fare di tutto per sfruttarle nel miglior modo possibile. Il fatto che le sezioni Montessori siano all'interno di una scuola Statale è un grande vantaggio, perché dà a tutti la possibilità di accedervi. Tuttavia limita le possibilità di realizzazione perché porta in sé tutte le problematiche della scuola italiana, ad esempio (in particolare nella scuola primaria di mia figlia che ospita più sezioni sia a metodo che tradizionali) la difficoltà di sostituzioni con docenti formati, mezzi e strutture limitati, pasti serviti in comune con le altre sezioni, senza la possibilità di mettere in pratica una serie di indicazioni montessoriane durante questi momenti.

Dal punto di vista didattico a volte ho il dubbio che l'assenza di compiti non li abitui a portare a termine degli impegni, ad organizzarsi, e non si abituino, quando è necessario, ad aspettare e ad ascoltare qualcuno che parla, perché più propensi alle attività pratiche.

Occorre poi secondo me intensificare l'interazione e confronto tra le maestre e il gruppo di genitori della classe, perché l'adesione a questo modello educativo credo comporti anche un cambiamento negli adulti, che pur credendoci vengono da un'esperienza di scuola totalmente diversa.

Chiara è invece mamma di Nicola, e di Nina che seguirà il fratello dal prossimo anno alla scuola primaria Montessori di Omegna ma che fino ad ora ha frequentato una scuola d'infanzia tradizionale.

Tre anni fa - Nicola fa la terza Montessori - abbiamo pensato che fosse una buona occasione quella proposta dalla scuola statale primaria di Omegna, di una sezione sperimentale Montessori. Io e mio marito ci siamo detti che un insegnante - in ogni caso formato e preparato - avesse di certo un valore aggiunto nel proporre un metodo diverso dal tradizionale. Non eravamo esperti del metodo, ne avevamo una infarinatura data dagli studi, dalla nostra formazione e da qualche lettura... Abbiamo approvato un orario non troppo duro e un approccio molto accogliente verso il soggetto bambino. Per il resto ci siamo fidati del nostro intuito.

Via via nel tempo abbiamo conosciuto il metodo (anche attraverso alcuni incontri con gli insegnanti e i formatori) e abbiamo visto Nicola entrare a far parte di esso e della comunità che si sta costruendo a scuola. Siamo stati molto fortunati nell'incontrare una maestra ponderata e saggia e soprattutto - appunto - molto appassionata al suo mestiere. Credo che questo faccia la differenza.

Ed è la speranza che nutro nei confronti di Nicola, che resti appassionato e curioso rispetto all'apprendimento e mai passivo. Credo che il punto nodale del metodo Montessori stia in questo: in contenuti mai calati dall'alto, ma raggiunti "dall'interno" del soggetto. Una scuola che sperimenta, prova, domanda, ricerca, in alternativa ad una scuola che detta, impone, punisce e giudica.

Un altro aspetto - non meno importante - che notiamo in Nicola è la sua persona che cresce insieme a un gruppo molto unito e bello e che costituisce una vera forza. Non so se è stata una combinazione di energie o di fortuna, ma questo ha fatto sì che anche tra le famiglie sia nata una piacevole collaborazione e la voglia di stare insieme.

Ho qualche preoccupazione rispetto ai prossimi cicli scolastici, rispetto a una continuità che è solo accennata alle medie di Omegna. Non esiste una media Montessori e temo che altre proposte possano essere un debole compromesso. Sono convinta tuttavia che una buona base di 5 anni, costituirà per Nicola un'impronta con la quale esplorare il mondo e misurarlo a suo modo, in autonomia e armonia. E per sua sorella Nina, che a settembre inizierà la stessa sezione, spero altrettanto.

Daniela ci racconta invece una storia ancora diversa, quella di una mamma/professoressa che ha potuto offrire solo alla secondogenita l'esperienza di una scuola primaria a metodo e che spesso, nelle nostre chiacchierate, si trova a confrontare l'esperienza della prima figlia con quella di Caterina:

Ho scelto la sezione Montessori per mia figlia Caterina perché sono stata affascinata dal modo in cui mi è stata presentato il metodo,



in un momento della mia vita in cui stavo iniziando a nutrire perplessità sull'efficacia del metodo tradizionale, sia per la crescente demotivazione che riscontravo nei miei allievi, sia per lo sconforto verso il mero nozionismo che mi sembrava caratterizzare l'esperienza scolastica della mia figlia maggiore, che provava - a soli 8 anni - una vera avversione per lo studio.

A tre anni da questa scelta, il bilancio è decisamente positivo: mia figlia prova piacere nell'andare a scuola e nell'apprendere, mostra curiosità verso tutto ciò che la circonda, ama i libri e desidera conoscere nuove cose, è motivata e serena. Inoltre dai suoi discorsi mi è chiaro che sta imparando senza la fatica dello studio, ma con un lavoro che svolge in classe con interesse ed entusiasmo.

Racconta volentieri dell'approccio a un nuovo materiale e ci riferisce con entusiasmo le sue scoperte; la mia sensazione è che i contenuti siano impressi nella sua memoria e facilmente richiamabili, perché associati ad emozioni positive e gratificanti.

Questo è molto diverso dall'apprendimento finalizzato all'interrogazione che caratterizza la scuola tradizionale, in cui dopo aver superato il momento della verifica si vuota il secchio per riempirlo di nuovo, senza trattenere nulla poiché la motivazione risulta estrinseca.

A volte mi preoccupavo per il percorso scolastico futuro, perché temo che a un certo punto ci sarà un dazio da pagare, un momento difficile in cui l'ingresso nella scuola tradizionale potrebbe essere traumatizzante.

Mi solleva l'idea che alle secondarie di primo grado potrà vivere una transizione "dolce", grazie alla sperimentazione "Senza Zaino" in atto nel nostro Istituto. Inoltre, penso che grazie al metodo Montessori Caterina a 14 anni sarà più forte e avrà una maggior autostima, che avrà acquisito più competenze e che non avrà perso la motivazione all'apprendimento.

Nel dialogo si inserisce **Marco**, compagno di Daniela e papà di Daniel.

Conoscevo da “sempre” il metodo Montessori. Una mia zia, pur se non la frequentavo molto, gestiva una piccola scuola Montessori decenni or sono, e mia madre deve essersene in parte ispirata per l’educazione che ci diede.

La mia motivazione per la scuola a pedagogia Montessori era quindi fortissima perché ben sapevo che il metodo sviluppa la naturale tendenza dei bambini a voler apprendere, sviluppa e stimola, anziché soffocare come fanno le pedagogie “convenzionali”, la curiosità del bambino, nell’esplosione di autonomia e meraviglia che l’ambiente e i materiali, nonché gli approcci, sanno sostenere e nutrire.

Il figlio maggiore, Diego, aveva avuto la fortuna di frequentare una scuola materna montessoriana mentre successivamente ha continuato il suo percorso scolastico in una scuola a pedagogia “convenzionale”. Io credo che nonostante il modello pedagogico convenzionale in cui vive da molti anni, i primissimi passi del suo percorso scolastico abbiano lasciato in Diego qualcosa di duraturo e stabile. Questo a mio avviso lo aiuta a restare vivo e “acceso” anche in un contesto meno favorevole.

Daniel, bambino con spiccata sensibilità, fragilizzato da esperienze traumatiche del primo anno di scuola primaria, aveva bisogno di un cambiamento, e si rese possibile, per mutate condizioni logistiche, introdurlo in una scuola primaria montessoriana. Nonostante l’impatto del primo anno e mezzo si faccia ancora sentire, tre anni e mezzo di pedagogia montessoriana gli hanno fatto recuperare gran parte dell’autostima e del piacere di imparare.

Dubbi? Ho visto quest’anno in prima classe delle medie che ci sono delle grandi lacune in Daniel. In gran parte queste sono dovute ai suoi disturbi specifici dell’apprendimento, in parte però sono forse da ascrivere al fatto che nel Montessori ognuno impara a ritmi diversi; io lo trovo corretto, non ho ombra di dubbio che sia positivo lasciare che un bambino apprenda eventualmente certi contenuti “più tardi”. La preoccupazione sorge solo quando ci sono obiettivi standardizzati ministeriali che forse Daniel non potrà raggiungere immediatamente. In realtà, non ho vere preoccupazioni e dubbi, salvo la speranza di riuscire a trasmettere a Daniel la fiducia in sé stesso evitando che sia invece colpito ancor più nella sua autostima, fallendo magari degli obiettivi intermedi (penso all’esame di idoneità che sosterrà a fine anno essendo lui ora in una scuola media parentale non paritaria). Lavoreremo per questo. ■

Libertà e limiti secondo Montessori



MARTA PRADA – *Ha studiato amministrazione ed direzione d'impresa. Con la nascita di suo figlio si appassiona e si forma nel metodo Montessori, nella Disciplina Positiva e in Comunicazione Non Violenta.*

È autrice di www.pequefelicidad.com. Quest'articolo è apparso sul blog il 7 febbraio 2016. Traduzione dallo spagnolo di Elisa Zambelli.



L'ALTRO GIORNO HO LETTO UNA DOMANDA DI una mamma preoccupata su un gruppo Facebook.

La questione era che altre mamme la definivano troppo permissiva con suo figlio, che lo lasciava fare quello che voleva. Questa mamma chiedeva come sapere quali sono i limiti da porre a suo figlio.

Mi sembrò una domanda così importante da meritare un post. Ecco, mettiamo allora una po' di ordine e parliamo di libertà e limiti secondo il metodo Montessori.

Innanzitutto possiamo trattare di un estremo: di cosa NON dobbiamo fare secondo la filosofia Montessori.

- Essere autoritari rispetto ai comportamenti dei nostri bambini. “Comando e controllo.” “Questo è così perché lo dico io.” “Vieni qui, conto fino a tre.” Questa forma di disciplina presuppone la sottomissione del bambino e in alcuni casi l'umiliazione. è una disciplina basata sulla paura che porta a ritorsioni, castighi, gridi, frustrazioni. Il genitore/l'educatore si impone sul bambino e fa valere la sua volontà sopra ogni cosa, senza tener conto delle necessità e dei ritmi del piccolo.

- Essere permissivi. La permissività presup-

pone lasciar fare tutto al bambino, senza imporre nessun tipo di limite, senza conseguenze. Un'attitudine permissiva non si impone davanti a comportamenti irrispettosi o irresponsabili del bambino, o addirittura, li apprezza. Gli lascia una libertà incontrollata.

DOV'È L'EQUILIBRIO TRA LA LIBERTÀ E I LIMITI?

C'è una frase che riassume tutto: la tua libertà finisce dove inizia quella degli altri.

Perché fissare i limiti?

I bambini hanno bisogno di limiti, gli danno sicurezza, fiducia.

Ti faccio un esempio: immagina di stare nel bosco e devi seguire una via, un sentiero. Però non vedi nessuna indicazione, nonostante tu segua una mappa, usi una bussola e ti sforzi, non vedi niente che ti guidi.

Adesso immaginati che stai seguendo lo stesso sentiero e continui a incontrare frecce e segnali.

Questo genera in te una sicurezza; qualcuno ti sta guidando anche se puoi decidere dove andare e hai un cammino aperto e libero.

I limiti sono come questi segnali che ci guidano e ci danno la sicurezza di cui abbiamo bisogno per apprendere l'autodisciplina.

COME FISSARE I LIMITI?

Per sapere quali sono le linee che non si devono oltrepassare, dobbiamo aver chiaro dove sono queste linee. Con il tempo tutti sapranno dove sta questa linea, però è necessario imparare la disciplina, non imporla.

Per imparare a rispettare i limiti è necessario prima conoscerli. Devono essere chiari, coincisi e comprensibili dalla mente del bambino. L'ideale è che i limiti siano prestabiliti, così che il bimbo possa interiorizzarli, averli chiari e decidere. L'ideale è porre dei limiti prima di trovarsi nella situazione. Una buona idea è fare una piccola riunione familiare, o un'assemblea a scuola e definire i limiti insieme. Chissà che non aiuti scriverli su una lavagna per aiutare il bambino a tenerli presenti.

Non appunterei più di 6 o 7 limiti, perché non sia troppo complicato assimilarli.

Quando si definiscono i limiti è importante te-

nerne conto del livello di sviluppo del bambino:

- primo livello: il bambino non è capace di esercitare la sua volontà né di controllare le sue azioni. Sta imparando a conoscersi e non è preparato per capire e seguire istruzioni date da altri. Può essere che in alcune situazioni ubbidisca e in altre non lo faccia. Questo primo livello arriva ai tre anni circa. Le età nel Montessori sono orientative: dipende sempre dell'evoluzione di ciascun bambino.

- secondo livello: il bambino inizia a controllare le sue azioni, è capace di assimilare limiti esterni e comportarsi in un certo modo di conseguenza.

- terzo livello: L'abitudine di prendere decisioni di comportamento è stata acquisita: avere autodisciplina, controllare gli impulsi, rispettare.

CHE TIPO DI LIMITI FISSARE?

Secondo il mio modo di vedere ci sono tre tipi di limiti che i bambini dovrebbero avere:

- limiti di rispetto nei confronti delle persone.
- limiti di rispetto nei confronti delle cose
- limiti di rispetto nei confronti dell'ambiente e del contesto.

So che può risultare difficile estrapolare questi limiti astratti e plasmarli in limiti concreti. Ti faccio degli esempi di limite o regola concreta nei confronti della casa:

- quando abbiamo finito di usare le nostre cose, rimettiamole a posto.

- parliamo senza alzare la voce

- i coltelli e le cose affilate della cucina si usano solo sotto la supervisione del papà e della mamma

- prendiamoci cura della casa così che rimanga pulita

- non interrompiamo una persona che sta facendo qualcosa

- trattiamoci con rispetto

Se guardi, in queste norme semplici per il bambino trovi inglobati i tre limiti di cui si parlava prima. Se un limite si fa complicato o non funziona, si può cambiare la regola o esprimerla in altro modo. I limiti devono evolvere con il bambino ed essere concordati da tutta la famiglia.

Quando i bambini sono capaci di assimilare i limiti è necessario rinfrescarli e ripassarli ogni tanto. Poniamo le basi, diamo il nostro esempio

con le nostre azioni su quello che si può e che non si può fare.

I limiti devono essere per tutti; non vale “ci dobbiamo trattare con rispetto” e poi gridiamo di fronte al bambino. Saresti la prima a oltrepassare il limite, e allora non potresti aspettarti che tuo figlio non lo faccia.

Quando si tratta di un bambino di un anno, per esempio, tenderemo a definire i limiti apparandoci dalle situazioni di pericolo e cercando un ambiente sicuro per quanto possibile così da non dover correggere il bebè tutto il tempo.

Pensa che il bimbo va dal calzolaio e inizia a prendere le scarpe e tirarle. Anche se cerchi di spiegargli la situazione (in modo calmo e semplice), non potrà capire e non la interiorizzerà; basterò allontanato dalla situazione con calma e fermezza.

Come posso evitare che il mio bambino faccia questo tipo di cose?

È inevitabile, è parte del suo sviluppo e del suo apprendimento. Anche se pensi che il tuo bebè ti sta mancando di rispetto, il bambino agisce senza nessuna malvagità, perché non ne ha. Sta solo scoprendo il mondo.

La chiave allora è fare in modo di creare un ambiente sicuro così che il bimbo possa muoversi con la maggior libertà possibile nelle possibilità offerte, e iniziare a dare il tuo esempio, così che interiorizzi routines, abitudini e comportamenti rispettosi.

COME SI INSERISCONO I LIMITI E LA LIBERTÀ SECONDO LA FILOSOFIA MONTESSORI?

Perché ci sia libertà ci devono essere limiti, le due cose vanno di pari passo. Le libertà individuali non possono limitare la libertà degli altri. Per questo definiamo i limiti.

Si tratta di porre regole chiare, semplici e concise così che il bambino quando deve fare qualcosa, possa farlo con libertà e piano piano apprenda a trovare l'equilibrio tra la sua libertà e quella degli altri.

Alla disciplina si può arrivare da molte strade. La disciplina si può imporre o si può imparare.

Nel metodo Montessori la disciplina si impara. Il bambino prende decisioni e apprende attraverso le conseguenze naturali e logiche delle sue

azioni e attraverso i materiali che controllano l'errore.

Allora, secondo la filosofia Montessori il bambino fa quello che vuole? Sì, ma dentro dei limiti di rispetto.

Come mi rendo conto di quali comportamenti superano i limiti?

La miglior cosa è che tu ponga la domanda a te stesso: con il suo comportamento il bambino è irrispettoso o irresponsabile nei confronti degli altri, di se stesso o dell'ambiente?

Ti pongo in una situazione tipica: vuoi uscire e il bambino decide che non si vuole mettere la giacca.

Cosa faresti? Se la deve mettere, sì o sì, perché c'è freddo?

L'alternativa è uscire senza giacca e quando arrivi in strada chiedere: Dai, c'è molto freddo, non hai freddo? Il bambino risponderà sicuramente di sì. Vuoi metterti la giacca in modo di stare al caldo?

E se risponde di no? Chissà, magari effettivamente non ha freddo e chissà che non farà qualche passo e ti chiederà poi la giacchetta.

UNA RIFLESSIONE FINALE

Una cosa che mi ha aiutato a imparare ad imporre limiti a mio figlio è stato agire con calma, serenità, fermezza e moderazione.

Se i limiti che poniamo ai nostri figli sono fondamentalmente basati sul rispetto, la prima cosa che dobbiamo fare è rispettare noi stessi e loro.

Ti lascio con una riflessione estrapolata dalle parole di Maria Montessori su questo tema che mi ha fatto pensare:

Chiamiamo disciplinato un individuo che è padrone di sé stesso e che perciò può disporre di sé stesso quando è necessario, seguire una linea di condotta. ■

