

**AMBIENTE MAESTRO**

**Plasmare lo spazio educativo insieme al bambino disabile**

**RITRATTO**

**Adele Costa Gnocchi, anticipatrice di novità**

**ESPERIENZE**

**Progettare il futuro**

**SAGGI**

**Quale proposta per la musica nel metodo Montessori?**

**Parole e suoni**

**BLOGGING**

**Il silenzio: un grande assente nella nostra società**

15

# mama

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESSORI

*In copertina, immagine riprodotta su  
gentile concessione del Nido Banca  
d'Italia, Roma.*



MOMO 15

Online a Ottobre 2018 su [www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)

9772421440x:15; 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

[www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)

© 2018 Fondazione Montessori Italia, tutti i diritti di riproduzione sono riservati.

DI MARTINE GILSOUL

«Ci hanno chiesto anche di poter ascoltare la musica e l'hanno scelta loro. [...] Hanno voluto brani di musica classica e d'atmosfera. [...] Molti bambini provavano fastidio per il troppo rumore durante il pranzo in mensa». Questi sono alcuni dei bisogni e disagi espressi dai bambini che frequentano la scuola elementare Cena di Torino. Per rispondervi è stata allestita un'area relax dove possono ascoltare musica, leggere libri o riposarsi (S. Parola, *La Repubblica*, 12 settembre 2018).

Interessante notare la scelta del tipo di musica che hanno voluto ascoltare, chissà che cosa avrebbero scelto gli adulti al posto loro. La riflessione di Pietro Diambriani sull'importanza di un ambiente musicale a scuola appare corroborata alla luce di questa scelta dei bambini.

Il nuovo spazio ha affascinato molti, al punto che le iscrizioni sono aumentate. È quindi rivelatore di un bisogno profondo dei bambini: vivere in un ambiente sereno per poter lavorare ed esprimere tutte le loro potenzialità. Nelle scuole Montessori l'ambiente è preparato secondo criteri scientifici validati da decenni per rispondere ai bisogni dei bambini, anche di quelli che necessitano di maggiore aiuto a causa di disturbi specifici o perché non parlano italiano; non vi è quindi l'esigenza di avere un'aula relax.

Francesca Maggianetti ci parla della co-costruzione insieme al bambino disabile di un ambiente che sia a misura di ogni bambino e che non lo limiti alla sua disabilità ma lo consideri prima di tutto come un bambino. Il racconto di Martina Piccioni a proposito del suo lavoro con un bambino con un ritardo psicomotorio o quello delle maestre di una classe terza fortemente multietnica della scuola primaria Ungaretti di Brescia sono una prova ulteriore del fatto che il materiale Montessori non è mai un fine in sé stesso, ma un mezzo per nutrire la mente di ogni bambino. Obiettivo che può essere raggiunto solo se si è dentro un quadro di relazioni basate sull'osservazione per conoscere al meglio ogni bambino.

Ma il processo educativo non si conclude qui! Importante è anche la documentazione di questo lavoro, questa impresa, per dare voce ai progressi di ogni bambino.

Il testo di Daria Trombacco ci mostra quanto osservazione e documentazione sono legate e stanno alla base del lavoro educativo. Mentre l'esempio di Gio-

vanna Gelsomino ci mostra quanto una cosa che per gli adulti è scontata, come tagliare con la forbice, per il bambino può essere il punto di partenza di una esperienza ricca di significato.

«Per i piccoli le cose più grandi». Questa affermazione di Adele Costa Gnocchi, il cui ritratto è presentato in questo numero, potrebbe essere un altro filo conduttore delle esperienze qui documentate, che spaziano dai canti della tradizione popolare piemontese alle visite di musei o mostre organizzate con i bambini dell'Asilo Nido della Banca d'Italia di via Panisperna. I bambini, anche piccoli, apprezzano la bellezza. La bellezza non ha età. Per Maria Montessori la bellezza andava ricercata, che fosse nei modi di fare della maestra, nei materiali o nella cura dell'ambiente. «La bellezza ispira insieme il raccoglimento, e porge riposo allo spirito affaticato... il luogo adatto alla vita dell'uomo è un luogo artistico» (Montessori, 2000).

Nel caso del ricordo di Ana Maria Serbanescu della sua scolarità nella Romania comunista, spicca per contrasto il valore relazionale dell'ambiente. Quando sono l'ideologia e la propaganda del dittatore a dettare la condotta degli insegnanti, basata anche su un sistema di premi e punizioni, i bambini non vengono considerati come persone che vanno sostenute nel loro sviluppo ma come meri numeri interscambiabili. In questi casi il prezzo da pagare è molto alto come ci ricorda Maria Montessori: «Noi non possiamo sapere le conseguenze di un atto spontaneo soffocato quando il bambino comincia appena ad agire: forse noi soffochiamo la vita stessa. L'umanità che si manifesta nei suoi splendori intellettuali nella tenera e gentile età infantile, come il sole si manifesta all'alba e il fiore al primo spuntar di petali, dovrebbe essere rispettata con religiosa venerazione: e se un atto educativo sarà efficace, potrà essere solo quello tendente ad aiutare il completo dispiegamento della vita» (Montessori, 1999). ■

Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti Libri

Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti Libri

EDITORIALE	3
DIZIONARIO MONTESSORI	5
AMBIENTE MAESTRO <b>Plasmare lo spazio educativo insieme al bambino disabile</b> Francesca Maggianetti	6
RITRATTO <b>Adele Costa Gnocchi, anticipatrice di novità</b> Martine Gilsoul	10
ESPERIENZE <b>Cantando con le nonne</b> Valeria Strumia	14
<b>Offriamogli il mondo</b> Nadia Badawi, Martine Gilsoul, Barbara Lucci, Carlotta Tam, Claudia Tomadini	18
<b>Seguire il bambino</b> Martina Piccioni	22
<b>Progettare il futuro</b> Sonia Colucelli, Luisa Ziliani, Maristella Barretta, Tiziana Cella, Carmela Piscitelli	25
RECENSIONI <b>Valutare la qualità delle scuole e dei docenti del Metodo Montessori</b> Testo di Rossella D'ugo, Andrea Lupi; recensione di Quinto Borghi	32
SAGGI <b>Quale proposta per la musica con il metodo Montessori?</b> Andrea Lupi	34
<b>Parole e suoni</b> Pietro Diambri	38
OPINIONI <b>Quando la scuola è al servizio del potere</b> Ana Maria Serbanescu	43
HANDS ON <b>Craftabile.com</b>	46
STRUMENTI <b>Documentare per dar voce ai bambini</b> Daria Trombacco	50
<b>Tagliare con la forbice</b> Giovanna Gelsomino	54
BLOGGING <b>Il silenzio: un grande assente nella nostra società</b> Francesca Perica <a href="http://www.aiutamiafare dame.it">www.aiutamiafare dame.it</a>	58

# Autoeducazione

*Autoeducazione, parole misteriosa, con la quale Maria Montessori ci ha dato la chiave del suo metodo.*

*Chi dice educazione nel senso comune, dice «impronta». Chi dice autoeducazione dice «crescenza». Non è più l'attività dell'adulto che cerca di modellare il bambino a sua immagine, è l'attività del bambino, che cresce e si sviluppa come cresce e fiorisce la pianta, spinta da una forza sconosciuta che è stata chiamata «impulso vitale», ma che non di meno rimane sempre un mistero.*

*Educare vuole dire imporre al fanciullo regole e modalità dell'adulto; perciò l'educazione varia molto da un paese all'altro, da una classe sociale all'altra, da una religione all'altra.*

*Ma l'autoeducazione vale per tutti. Bisogna capire bene che il Metodo Montessori non è una dottrina ma bensì una disciplina.*

*Come la logica è una disciplina che insegna un modo di pensare, senza preoccuparsi del contenuto del pensiero, così il Metodo Montessori insegna un modo di agire verso il bambino senza imporre dogmi né prescrivere quello che si deve insegnare. Perciò chi discute sul metodo domandando se sia più adatto a ricchi o a poveri, a gente religiosa o a atei, a meridionali o abitanti del Nord, a fanciulli intelligenti o a idioti, commette lo stesso errore di chi domanderebbe se la logica serve a pensare in italiano o in tedesco, a cose pratiche o a idee astratte.*

*Il Metodo Montessori può essere applicato*

*ovunque, perché non dice: insegna questo, ma dice: insegna così. (La didattica montessoriana non è che un'applicazione tecnica del Metodo). Così invece di occuparsi esclusivamente di quello come dev'essere, e cosa deve imparare il bambino, si rivolge piuttosto al maestro, insegnandogli come dev'essere lui, affinché il bambino si possa sviluppare da solo.*

*L'autoeducazione del bambino include necessariamente l'autodisciplina dell'educatore, la quale consiste in domare se stesso e ritirarsi nell'ombra affinché il bambino possa sviluppare pienamente la sua personalità e la sua facoltà di adattamento.*

*Infatti, il bambino nasce in un mondo più vecchio e più ricco di esperienza di quello che conobbe da prima l'adulto, e mentre questi fatica per ammettere la novità e i cambiamenti, il bambino ci si adatta e li assimila con semplicità meravigliosa. Come dunque potrebbe il maestro guidare l'allievo in un mondo da lui stesso sconosciuto? Il compito suo è di preparargli le vie, come fece San Giovanni per Cristo.*

*Mentre l'educazione comune stabilisce tra adulto e fanciullo un rapporto di dominazione dell'uno sull'altro, l'autoeducazione e l'autodisciplina creano invece un rapporto di collaborazione fra di essi, accomunandoli come due lavoratori uniti in un medesimo sforzo per produrre il massimo rendimento di risorse.*

*Lubienska de Lenval, H. (1932). Meditazione*

# Plasmare lo spazio educativo insieme al bambino disabile

FRANCESCA MAGGIANETTI – È educatrice, psicopedagogista e mamma di tre bambini. Lavora da oltre 10 anni con i bambini disabili e le loro famiglie gestendo laboratori riabilitativi volti alla libera espressione e all'autonomia presso l'Associazione onlus il Sogno. Ultimamente porta avanti anche un progetto di laboratori riabilitativi "sperimentali" a pedagogia montessoriana. È co-fondatrice del Centro Terramadre che si occupa di nascita, bambini e genitori, dove conduce corsi di massaggio infantile, incontri e laboratori per genitori e soprattutto per le mamme nel post-parto. È coordinatrice ed educatrice per una scuola materna paritaria a Borgo a Mozzano.

PREPARARE UN AMBIENTE EDUCATIVO È SEMPRE DIFFICILE, un lavoro accurato che richiede tempo, cura e pensieri. Preparare un ambiente che si adatti a un bambino disabile, lo è ancora di più, perché intervengono molteplici fattori chiave da tenere in considerazione, che richiedono una sempre maggiore osservazione da parte dell'adulto sia del bambino sia della sua relazione nei confronti dell'ambiente circostante.

Un bambino con una disabilità, ha bisogno che lo spazio intorno risponda in primis a una serie di funzioni che generalmente vengono invece date per assodate, per scontate, per ovvie; talmente ovvie che spesso non vengono neanche contemplate.

Ad esempio in una struttura educativa che pone come base l'educare a fare da solo in autonomia, un bambino che non cammina, che non si muove e non si sposta autonomamente, come può andare e decidere dove vuole recarsi e cosa vuole prendere? Come fa a vedere cosa ha intorno? Come fa a mostrare il suo istinto, a palesarlo? La sua autonomia, seppur minima sarà bloccata sul nascere.

Ed ancora: se la disabilità di un bambino comporta una cecità totale o parziale, come può vedere ciò che l'ambiente ha in serbo per lui? Come riconoscerà i colori, i materiali, le profondità?

Sono domande abbastanza banali, sicuramente, quando parliamo di disabilità, ma spesso ci dimentichiamo di porcele e diamo tutto per scontato. E il nostro dare per scontato ci porta a pensare con più superficialità, dando per sicuro un certo modo di fare, una certa sistemazione dello spazio, certi materiali ritenuti idonei solo

perché consueti. Un vassoio o la stessa brocca trasparente dell'acqua, potrebbe non essere percepita a causa di un deficit di visione, quindi non produrrà l'interesse atteso in quel bambino, e in noi maturerà la convinzione che la sua motivazione non tende verso quel tipo di lavoro. Magari sbagliando.

*“L'ambiente” dice Maria Montessori “agisce tanto più sulla vita quanto meno questa è fissa e più è debole.”* (Montessori, 2008)

È importante riconoscere nell'ambiente stesso un fondamentale strumento educativo. L'ambiente non deve perciò essere casuale, né ordinario, ma specifico. Un ambiente pensato per un bambino e per la sua disabilità. Un ambiente pensato e rapportato a quel bambino e al suo incontro con il mondo, con l'altro. Un ambiente pensato che dovrà cercare di sopperire alle effettive mancanze che il bambino presenta.

Ad un bambino che non si muove potrò donare la possibilità di raggiungere in autonomia il maggior numero di materiali, mantenendo una logica e una classificazione, ponendoglieli ad una distanza tale che potrà raggiungerli e in posizioni tali che potrà vederli. Potrò ad esempio pensare di utilizzare un foglio di compensato di legno dove applicherò le foto dei materiali che è impossibile rendere agevoli al bambino, e che lui potrà scegliere semplicemente indicandolo. La funzione dell'adulto sarà quindi quella di far da tramite tra il materiale e il bambino anche nel caso di un bambino disabile, e non di sostituzione. Gli darò modo di poter scegliere anche non potendosi muovere, magari indicando con il dito la foto rappresentante il materiale desiderato, o indicandolo semplicemente con gli occhi. Il bambino potrà così sperimentare la sua richiesta e mostrare il suo desiderio. Niente sarà dato per scontato, ma tutto avrà un peso e un senso.

Credo fermamente che i bambini, qualsiasi disabilità abbiano, possiedano la capacità e la motivazione necessaria a scegliere. Va solo data loro l'opportunità di farlo e i giusti materiali a disposizione. Spesso invece la concezione standard ribalta la scelta; e così si pensa che lo scegliere tante volte lo stesso materiale comporti obbligatoriamente una fissazione, lo scegliere un oggetto desueto sia invece dettato dal caso *“com'è possibile che lo abbia scelto?”*. Arrivando poi ad associare ogni sua scelta con la sua diagnosi cognitiva, paragonando ciò che potrà o non potrà mai fare con ciò che sta facendo. Chi sono io per decidere cosa è giusto e cosa è sbagliato per quel bambino? Come posso precludergli esperienze solo perché credo che con la sua disabilità non siano funzionali? Funzionali poi a cosa? Mi chiedo. Erroneamente le giudico funzionali a ciò che credo sia giusto e importante che quel bambino riesca a fare e a sapere.

Se ben ci pensiamo, è l'adulto che crea l'ambiente nei confronti di un bambino disabile, ed è ancora l'adulto che gli concede o no di farne esperienza. E se invece l'ambiente potesse essere plasmato insieme a quel bambino?



Un bambino con disabilità spesso fa fatica a discernere i vari stimoli provenienti dall'esterno e dall'ambiente intorno a lui: una luce posizionata a sfavore, troppi colori contrastanti, come paradossalmente troppi colori uniti e simili, suoni provenienti da diverse direzioni possono disperdere la sua attenzione e le sue energie. Un ambiente che non consente di focalizzarsi sui propri interessi porterà ad una dispersione anche di quel poco che un bambino disabile è in grado di manifestare. Così la difficoltà di riconoscere atti e movimenti connessi ad uno scopo diventerebbe ancora maggiore per l'adulto.

Cercare di riconoscere i movimenti che il bambino esegue e rispettarli, qualunque natura essi abbiano, perché rispecchiano appunto l'intimo bisogno di quel bambino, potrebbe essere il primo passo verso la costruzione di un ambiente in cui "stare" e soprattutto "poter essere". Per far questo bisognerà ripartire da un punto zero: un ambiente senza stimoli distrattori, come se la prima necessità fosse quella di poter far emergere la base di quel bambino, senza nessuna costrizione esterna.

#### UN AMBIENTE CHE SEMPLIFICA

Un ambiente pensato potrebbe appunto nascere il più neutro possibile e a poco a poco essere riempito con stimoli e materiali che il bambino riesce a tollerare, a percepire e ad usare. Proprio come se l'ambiente nascesse e si creasse solo dopo l'incontro tra il bambino e l'insegnante, o l'adulto.

Un enorme lavoro di osservazione è quindi fondamentale all'origine, proprio per capire come quel bambino assorbe gli stimoli, e per poter plasmare ciò che gli sta intorno, cioè l'ambiente, in modo che lui riesca a sentirlo, percepirlo e viverlo, senza subirlo.

Ci vuole molta pazienza e una costanza scientifica nel provare e riprovare, nell'osservare il fenomeno che si manifesta e sentire l'interesse, a non agire, ma ad osservare semplicemente.

Un'osservazione che deve partire proprio da quelle che sono le manifestazioni d'interesse libere di quel bambino, e da lì poi costruire tutta la cornice.

Maria Montessori diceva che *"di solito le espressioni di vita del bambino indicanti l'intimo potere che lo muove a sviluppare le sue energie in tutti i campi ci sfuggono completamente"*. E continuava dicendo *"i segni della vera attività infantile non sono facili a scoprirsi: bisogna credere a tutto il bene che sta nascosto nel bambino e prepararsi a riconoscerlo con cura e amore."* (Montessori, 2008)

A mio avviso sono principi cardine soprattutto quando si guarda alla disabilità, dove già l'essere disabile rappresenta per la società circostante un pregiudizio iniziale da cui partire: *"È disabile quindi... Non può camminare perciò... Ha un ritardo cognitivo è inutile proporre ciò... Si diventerà?"*



Le foto di questo articolo sono su gentile concessione dell'autrice.



Creedere nelle potenzialità di un bambino, considerare un bambino disabile come bambino prima di tutto mosso da una vita interiore è difficile, perché scardina spesso tutte le nostre certezze. Ci mette di fronte a qualcosa di diverso e per questo temuto, ignoto. Ma è necessario.

Suggeriva Maria Montessori *“bisogna certo imparare a capire il linguaggio dell’anima che si forma, come ogni altro linguaggio, se si vogliono conoscere le necessità dei piccoli esseri e persuadersi della loro importanza per la vita che si sviluppa.”* (Montessori, 2000)

Penso davvero che nella disabilità *“credere in quel bambino che sa e può”*, sia il solo punto di partenza. ■

BIBLIOGRAFIA

- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori.  
 Montessori, M. (2000). *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti.  
 Rosemberg, M. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri)*, Reggio Emilia, Esserci.

# Adele Costa Gnocchi (1883-1967), anticipatrice di novità

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.*

«È IL MIO STUDIO, NON UNA SCUOLA.»

Sono bastate poche parole ad Adele Costa Gnocchi per mantenere aperta *La Scuoletta* di Palazzo Taverna (Roma) durante gli anni del fascismo: «Questa è l'unica scuola antifascista che è rimasta aperta sempre. Nessuno ha osato toccarci.» (Barillozzi, p. 69). Non era del tutto una menzogna, perché quello era proprio un laboratorio, un luogo di osservazione e di sperimentazione: per Costa Gnocchi i materiali devono nascere dal bambino. Da scuola dell'infanzia che era all'inizio si allargò fino ad accogliere bambini dai 14 mesi alla scuola primaria, una pluriclasse affidata a Flaminia Guidi. Accoglieva tutti (pure la figlia di Aldo Moro frequentò *La Scuoletta*), ma l'unico criterio di selezione era per lei il tempo che avrebbero impiegato i genitori per portare il bambino a scuola. Non doveva superare i quindici minuti, altrimenti il bene del bambino non era più raggiunto.

*La Scuoletta* era anche un centro di consulenza. Infatti lei si mostra sempre disponibile ad ascoltare i genitori, anche se a volte li accoglie con modi spietati, come ricorda una madre: «Entro nella *Scuoletta* con la piccola che aveva un pezzo di pizza in mano. Lei sta parlando con un signore e mi fa cenno di accomodarmi. Mi metto a sedere. Intanto la bambina comincia a gironzolare, passa vicino alla Costa Gnocchi che le sfilata di mano la pizza e poi gliela ridà. La piccola non dice nulla. Quel signore esce. Adele le toglie di nuovo la pizza e mia figlia niente. Allora si rivolge a me (era la prima volta che la incontravo): "Mi porta una bambina o una morta?"» (Honegger Fresco, 2001)



Il suo fisico minuto poteva forse trarre in inganno. Non era certo proporzionato alla sua forza di volontà: «*quel tesoro che Dio mi ha dato! La forza della volontà!*», mentre la libertà è «*la mia dea passata e presente e speriamo avvenire!*» (Barilozzi, 2016). Durante tutta la sua vita volle sempre essere chiamata Signorina (per scelta non si sposa), e non con il titolo, pure dopo la laurea. La sua intuizione eccezionale, la sua determinazione combinata ad una grande capacità di creazione le danno la possibilità di dar forma diverse istituzioni, sempre al servizio del bambino.

In effetti è lei che tradurrà in esperienze concrete le intuizioni abbozzate da Maria Montessori per il neonato e il bambino piccolo: «*osservazione, attesa e proposta*» sono le parole chiave che devono guidare l'adulto per mettere il bambino in contatto con il mondo.

Appassionata fin da giovane alle questioni educative, crea una scuola-laboratorio, la *Scuola di ricamo*, per le giovani di famiglie bisognose di Montefalco, di cui si occuperà fino agli anni Trenta. Per Adele lo scopo è anche «*far progredire culturalmente le ragazze ed educare i loro cuori*» (Barilozzi, 2016), cosa che fa tramite letture settimanali che incontrano gran successo.

Mette queste sue doti al servizio delle allieve dell'Istituto magistrale Fonseca, dove per decenni insegna filosofia. Lascia in loro un'impronta forte e profonda, riuscendo a scolpire principi validi e chiari. Aveva la capacità di «*scavare dentro di noi [...] alla ricerca di energie sopite e ci portava alla luce della nostra stessa coscienza. Ci fece comprendere che bisogna cambiare noi stesse e portar luce in noi prima che nel mondo*». Se con i genitori poteva essere burbera, le sue allieve la ricordano come una luce che guida, anche se «*certamente la Signorina non era fatta per dare la pace alle nostre anime*». Parlava con parole dure della mediocrità borghese che aveva plasmato la loro educazione e il cui scopo di vita è la «*ricerca del quieto vivere*».

L'unica opera che scriverà in modo sistematico sarà la rielaborazione della sua tesi di laurea *Minorenni abbandonate e loro educazione* (1913), perché riteneva che «*è meglio parlare che scrivere*» (Barilozzi, 2016). Non parlava mai con loro del Metodo Montessori. L'unica volta che lo fece bastarono poche parole: «*Quella è la via. Su quella si deve andare avanti*».

Approda al mondo Montessori quasi per caso, durante il primo corso organizzato dai baroni Franchetti a Città di Castello nel 1909. Fa parte delle poche elette invitate a prolungare il corso di quindici giorni. «*Lei è tra quelli che capiscono*» (Barilozzi, 2016). Questo apprezzamento di Maria Montessori lascia intravedere la profonda sintonia di pensiero, ma anche l'intimità tra le due donne. In effetti la vita di Adele Costa Gnocchi sarà interamente dedicata all'educazione in generale e al metodo Montessori in particolare, sempre visto e vissuto tuttavia con un tocco di creatività. Non si accontentò infatti di applicare le idee di Maria Montessori, ma piuttosto trovò il modo migliore per organizzarle e concretizzarle fedelmente sì, ma senza rigidità, per rispondere ai bisogni di ciascuna età, dal bambino piccolo fino al liceale.

Seguirà poi Maria Montessori spesso per i corsi in Italia e all'estero, senza tuttavia risparmiare le sue critiche al mondo Montessori: «*i montessoriani sono come i preti; vi sono i canonici e i missionari*». I canonici sono quelli che hanno trovato un sistema sicuro e ben strutturato e lo seguono senza a volte averlo capito fino in fondo, mentre gli altri ne fanno lo scopo della vita dedicandovi tutto, anche al prezzo di sacrifici.

*"Com'è strano che la nascita, l'evento fondamentale della vita umana, il primo in ordine di tempo, sia venuto alla ribalta dell'attenzione degli uomini così tardi. E com'è strano che più il bambino è piccolo e più gli si mette accanto gente qualsiasi, impreparata: tanto non capisce, tanto è ancora presto perché impari delle cose. Via via che progredisce, dalla nascita, al nido, al giardino d'infanzia, alla scuola elementare, alla scuola media, fino all'Università, la qualità delle persone predisposte ad occuparsi del figlio dell'uomo, migliora o si cerca perlomeno di fare in modo che sia migliore. Ma alla nascita conta solo una cosa: che il bambino sia fisicamente vivo. Il resto, ed è molto!, non viene neanche preso in considerazione."* (Barilozzi, 2016)

«*Al sentimento debbo far prevalere la pedagogia*» (Barilozzi, 2016). Costa Gnocchi contribuisce a stabilire un approccio educativo della vita prenatale che poggia su un fondamento scientifico. Mette la sua originale abilità maiuetica al servizio delle allieve della scuola AIM (Assistenti all'infanzia Montessori), che fonda nel 1947 dopo avere condiviso con Maria Montessori, appena rientrata dall'India, programma e metodologia.

Il lavoro svolto con l'équipe di docenti (ginecologi e pediatri) contribuisce all'elaborazione di un pensiero che considera il bambino come una persona, fin dal periodo prenatale. In effetti all'epoca libri di psicologia e di pedagogia che andassero oltre il mero sviluppo fisico del bambino piccolo erano molto rari. Il libro di testo fondamentale per il corso di psicologia tenuto da lei fu *Il bambino in famiglia*, in esso Maria Montessori insisteva sulle emozioni e sul bisogno di nutrire la mente del neonato che merita ascolto e rispetto.

La scuola ha come scopo la formazione di un personale in grado di prendersi cura del bambino durante i primi tre anni. In qualche modo si anticipa sia il lavoro di Leboyer, ponendo molta attenzione ad un parto/nascita rispettoso, sia la figura dell'educatrice di nido.

*Cerca la causa e rimuovila*: Costa Gnocchi insiste sulla formazione e su un'osservazione costante, per rilevare i particolari nelle reazioni dei piccoli e riuscire a interpretarne i bisogni. Sprona le educatrici a non fermarsi a semplici constatazioni e a non decidere a priori, ma ad agire sull'ambiente per migliorare le condizioni di crescita del bambino. La sensibilità del bambino alla musica è per lei una rivelazione: scopre che il neonato è in grado di riconoscere la musica ascoltata durante la gravidanza, scoperta confermata poi da numerosi psicologi.

Altra particolarità di questa scuola è il posto importante dedicato al lavoro manuale, il cui corso era tenuto da maestre montessoriane. Che si tratti della creazione di materiali o di vestiario che

rispetti la pelle sensibile del neonato (per confezionare le prime camicie scelgono di usare della seta usata), Costa Gnocchi si interessa a ogni loro creazione.

Quando dopo dieci anni la scuola diventa statale, questo aspetto sparirà del tutto. Per Costa Gnocchi la statalizzazione è una grande sofferenza e interrompe ogni rapporto. Per evitare di perdere il ricco patrimonio di osservazioni e conoscenze accumulato, fonda il *Centro Nascita Montessori*, che propone corsi di preparazione al parto, un aiuto a casa dopo il parto/nascita, continuando il lavoro di ricerca e formazione, perché «ogni bambino è un unicum, non ci sono regole buone per tutti. Bisogna continuare a osservare, a studiare».

«Dio e il bambino se la intendono» (Barilozzi, 2016): questa sua convinzione la spinse ad aprire nel 1954 la *Scuola di religione Maria Montessori*, che darà luce alle catechesi del Buon Pastore elaborate da Sofia Cavalletti (biblista) e Gianna Gobbi (maestra Montessori). I lavori erano stati iniziati da Maria Montessori e Anna Maria Maccheroni a Barcellona nel 1915. Erano rimaste affascinate dell'incanto dei bambini quando ascoltavano il Vangelo e nel vedere la concentrazione trasformarsi in preghiera in un ambiente sacro.

Nel 1965 vuole che nasca nuova una Casa dei bambini, a cui darà il suo nome. Con la maestra che ne sarà la direttrice insiste: «Ricorda: deve essere una casa, una vera casa dove il bambino si senta a casa sua» (Barilozzi, 2016). ■

## BIBLIOGRAFIA

- Honegger Fresco, G. (2001). *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi*, Molfetta, La Meridiana.
- Honegger Fresco, G. (2012, n.115). *Adele Costa Gnocchi*, Il Quaderno Montessori.
- Marchetti Adami, M. T. (). *Adele Costa Gnocchi, docente di filosofia, Vita dell'Infanzia*.
- Rossi Barilozzi, S. (2016) *Adele Costa-Gnocchi. Un'antesignana dell'educazione della vita prenatale al bambino di tre anni*, Perugia, Era Nuova.

## RISPETTARE I BISOGNI DEL BAMBINO DALLA NASCITA

Guida elaborata da A. Costa Gnocchi (Barilozzi, 2016)

Il neonato è sensibilissimo, incompreso e trattato troppo bruscamente.

I suoi bisogni più profondi sono misconosciuti.

I primi giorni della sua vita sono i più importanti.

Enormi sono le differenze tra il mondo intrauterino e il nostro.

Aiutare dolcemente e delicatamente il neonato ad un ambiente così diverso, significa alleviare la pena di affrontare la sua nuova vita.

Ha bisogno di silenzio, di oscurità, di solitudine con la madre, durante il primo giorno; riposo assoluto per la creatura sofferente e stanchissima durante il primo giorno.

Nessun movimento sarà mai abbastanza lento e delicato per lui.

Nessuna stoffa sarà mai abbastanza morbida per il suo corpo, finora nudo.

Niente può sostituire il calore, la presenza, la chiaroveggenza della madre.

Il latte materno è alimento insostituibile; esso crea tra madre e figlio comunione e comprensione.

La scoperta e l'osservazione dell'ambiente che il bambino gradualmente è in grado di fare sono alimento psichico insostituibile.

Il bambino non piange solo perché ha fame o freddo; spesso i suoi pianti sono l'espressione di necessità psichiche cui bisogna rispondere.

La noia è il terreno su cui si sviluppa uno stato patologico (regressione di sviluppo).

Ai sensi che si svegliano occorre dare alimento progressivo e sempre rinnovato per nutrire i crescenti interessi.

# Cantando con le nonne

VALERIA STRUMIA – Laureanda alla facoltà di Scienze dell’Educazione presso l’Università di Torino, da 2012 lavora in qualità di Educatrice presso il Nido della Fondazione Piera, Pietro e Giovanni Ferrero

*Amante della musica e dell’arte, ha conseguito la formazione AIGAM rivolta all’educazione musicale del bambino secondo la Music Learning Theory di E. Gordon, e l’abilitazione al titolo di Servante a seguito della formazione di iniziazione alla pratica del Closlieu tenuta da Arno Stern.*



SIAMO SOLITI DARE ALLA MUSICA UN VALORE DI RIEMPIMENTO.

In realtà, la sua importanza nella nostra società e nelle nostre vite è molto più di tutto questo. La sua origine ancestrale ha da sempre accompagnato innumerevoli vissuti facendo scaturire negli animi di chi la accoglieva indimenticabili ricordi. Nonostante questo, il suo valore e le abitudini d’ascolto con il passare del tempo, hanno subito un profondo cambiamento: si è passati da ascoltare la musica al sentirla soltanto, in modo del tutto distratto.

All’asilo nido *Il Nido della Fondazione Piera, Pietro e Giovanni Ferrero* di Alba, tutto ciò non è passato inosservato. Da alcuni anni si è deciso di educare ad un ascolto della musica attento e consapevole. Attraverso la musica infatti il bambino sviluppa capacità di introspezione, di comprensione degli altri e della vita stessa e, cosa forse più importante, impara a migliorare la sua capacità di alimentare liberamente la propria immaginazione e la propria creatività.

Tra i vari linguaggi del mondo quello musicale è il più percepibile, e universale. La caratteristica che lo differenzia dalle altre forme di espressione è la sua innata capacità di creare ponti interculturali e intergenerazionali, dando la possibilità alla saggezza popolare di divulgare musicalmente vissuti ed episodi sociali e culturali alle generazioni in crescita.

Un incontro che ha del magico: durante questo transito di conoscenze vengono tramandati preziosi valori, quelli veri ed autentici che caratterizzano la nostra cultura d’origine e nella quale noi ci riconosciamo anche qualora ci sentissimo smarriti.

*Le foto di questo articolo sono su gentile concessione del Nido della Fondazione Piera, Pietro e Giovanni Ferrero di Alba.*



Sono queste solide fondamenta su cui si basa la nostra struttura e l'azienda che ci rappresenta.

Spinta dalla voglia di seguire le orme e il pensiero del signor Michele Ferrero, l'équipe educativa ha fin da subito accolto nella sua grande famiglia "i pensionati Ferrero" riconoscendo in loro una grande risorsa.

Ognuno di loro porta con sé l'esperienza di una vita e la voglia di condividerla con i bambini dell'asilo nido Ferrero trascorrendo assieme a loro, nel contesto educativo, alcune ore alla settimana.

Ed è proprio in questo contesto legato alla tradizione che abbiamo scelto la musica e il canto come *trait d'union* di un progetto educativo che vede come fulcro le relazioni e i legami affettivi.

Il progetto musicale è stato proposto e guidato dalla cantautrice albesa Simona Colonna con la preziosa collaborazione di un piccolo gruppo di nonne che, assieme ai bambini, ha partecipato alle lezioni. Per il nostro progetto Simona ha scelto infatti il piemontese, la sua lingua madre, per raccontare e per raccontarsi, accompagnata dall'inseparabile violoncello battezzato da lei "Chisciotte". È stata creata una splendida occasione per comprendere e sperimentare la natura

del suono vivo perché crediamo che in un mondo sempre più virtuale, soprattutto i più piccoli debbano avere l'opportunità di coltivare una relazione con la concretezza materica dell'arte musicale.

Il progetto si è svolto in due periodi: nel mese di febbraio e marzo nello spazio denominato *Torre della musica* e nei mesi di maggio e di giugno nel giardino, per 20 incontri di circa un'ora.

Per ogni incontro, il laboratorio è stato scandito da momenti specifici:

- **IL RILASSAMENTO INIZIALE** Per preparare i bambini sia dal punto di vista psicologico che fisiologico, per l'approccio con i suoni. In questa fase, utilizzando una musica molto lenta, i bambini sono stati invitati a muoversi liberamente all'interno dell'aula attraverso giochi di rilassamento.

- **LA VOCALITÀ** Questa materia particolarmente delicata, consente di avvicinare la voce del bambino ai suoni attraverso alcune fasi ludiche di respirazione, ascolto e imitazione. L'approccio a questa acquisizione è stata fatta con l'ausilio di facili canti, conte, brevi rime e filastrocche che hanno facilitato il loro apprendimento immediato e soprattutto hanno fatto divertire molto i bambini creando un momento giocoso con le "nonne".

- **IL RITMO** Viene proposto ai bambini come momento divertente dove tutto il corpo vibra e vive la musica nella sua completezza. Protagonista sono i giochi di ripetizione sonora in cui sviluppano lo spirito d'attenzione e i riflessi fisici dei bambini. Ai bambini sono state proposte varie tecniche tra cui i "gesti suono" che il bambino produce da sé e che quindi gli permettono di fare come se possedesse lui stesso gli strumenti interiori.

- **LA DANZA** riveste un ruolo importante all'interno del nostro laboratorio musicale poiché ha aiutato i bambini a superare le inibizioni del corpo e della mente e a socializzare attraverso il movimento.

- **L'ASCOLTO DAL VIVO** dei suoni emessi dalla cantautrice e dal suo violoncello.

Quest'ultima fase rappresenta il momento che rende autentica l'esperienza laboratoriale da noi proposta in quanto la possibilità di conoscere la natura del suono e lo strumento che lo produce, è per ogni bambino stupefacente.

- **IL SILENZIO** Nel laboratorio musicale il momento del silenzio è importante; lungi dall'essere meramente considerato una pausa o un tempo vuoto fra un evento e l'altro, diventa, invece, il luogo in cui l'adulto e i bambini possono sentire dentro e fuori da sé ciò che sta accadendo.

I contesti e i contenuti proposti, infatti, trovano anche nel silenzio un eco interiore che permette a chi ascolta e interagisce con la musica di sperimentarne l'assenza, di ripensarla, di sviluppare il desiderio di farla emergere di nuovo dal pensiero, evocandola interiormente o ridandole vita.

Questa attività laboratoriale è stata svolta nei mesi di marzo e aprile all'interno dello spazio denominato *Torre della musica*. Si tratta di un luogo a forma circolare, insonorizzato ed allestito per l'educazione musicale. Con l'arrivo della primavera abbiamo approfittato del giardino e del tiepido sole per proporre il laboratorio che ha preso il nome di *Cantando con le nonne* coinvolgendo nel progetto le anziane Ferrero. La scelta è nata anche dal fatto che tutti i bambini che si trovavano in giardino potevano vivere l'esperienza in modo spontaneo. È stato molto emozionante vedere come la musica e il canto catalizzavano l'interesse dei bambini portandoli ad avvicinarsi e sedersi sulle ginocchia delle nonne canterine.

Gli obiettivi che si è inteso raggiungere con tale esperienza sono i seguenti:

- educare all'ascolto senso motorio della musica
- incentivare l'apprendimento musicale come strumento di comunicazione
- educare al silenzio, come risorsa
- apprendere la musica e i suoi generi

Vista l'età dei bambini l'approccio all'esperienza è stato di tipo ludico-creativo perché in questo genere di attività non ci deve mai essere un'impostazione troppo didattica.

*"Sono fermamente convinta – afferma la cantautrice – che le arti si debbano comunicare di generazione in generazione in modo serio, ma del tutto naturale e spontaneo perché tradizione e cultura stanno alla base della filosofia musicale".*

L'esperienza musicale si è conclusa con la festa di fine anno educativo. Ecco alcuni titoli: *Piemontesina bella, Ven che n'duma, La Bergera*, i cui testi sono considerati piccole "perle" della nostra cultura contadina.

Nella festa finale, i bambini con le nonne Ferrero, il personale de *il Nido* e le famiglie si sono messi in gioco e hanno cantato insieme i canti scelti: un momento musicale che non vuole essere un'esibizione ma una profonda condivisione di sentimenti e cultura di un territorio. I bambini hanno cantato accompagnati da voci e sguardi a loro conosciuti: un coro gioioso di tre generazioni si è unito per festeggiare la fine dell'anno educativo e per "salutare" chi il prossimo anno andrà alla scuola dell'infanzia.

Abbiamo spiegato il significato della musica nel mondo dei grandi, ma che cosa ne pensano i bambini a riguardo? Qual è il loro pensiero? Lo abbiamo chiesto ai nostri bambini. Una di loro (tre anni), con spensieratezza e gli occhi illuminati di gioia, ci ha risposto così: *"La musica? È una bella magia!"*. Facciamoci quindi cullare, con la stessa semplicità dei pensieri dei bambini, dalle note di questa magia per danzare sul cammino della vita.

■



# Offriamogli il mondo

NADIA BADAWI, MARTINE GILSOUL, BARBARA LUCCI, CARLOTTA TAM, CLAUDIA TOMADINI – *Educatrici del gruppo dei grandi (a.e. 2017/2018) e coordinatrice dell'Asilo Nido della Banca d'Italia in via Panisperna a Roma.*



"LO SAI CHE UN BAMBINO MI HA APPENA DETTO CHE NON HA mai sentito il profumo di una rosa?", sento dire da un'educatrice sconvolta. Siamo a maggio. Sull'Aventino c'è il bellissimo roseto comunale, ma raggiungerlo non è la cosa più facile con i bambini: il nostro nido è in pieno centro, a Roma. Qui abbiamo solo un piccolo terrazzo che con il caldo si trasforma in un forno. In prossimità nessun parco o giardino pubblico in uno stato abbastanza decente da poterci andare con i bambini. Facendo un giro di ricognizione mi sono accorta che vicino si trovano tanti tesori della storia: i Mercati di Traiano, il Foro romano, il Palazzo del Quirinale e tanto altro.

"*Ai più piccoli le cose più belle*". Questa frase di Adele Costa Gnocchi mi è tornata in mente, spingendomi a non cedere alla tentazione di credere che "*sono troppo piccoli per capire e godere di questi luoghi*". Abbiamo allora deciso di uscire con i bambini più grandi che dopo l'estate entreranno alla materna. Facendo delle gite nel nostro quartiere, abbiamo potuto percorrere un po' della nostra storia, ma anche conoscere altri luoghi (le Dolomiti) o culture lontane (il Giappone). I genitori hanno subito mostrato interesse e tutti hanno dato la loro autorizzazione.

La prima uscita ai Mercati di Traiano è stata forse la più sconcertante per le reazioni dei bambini. Il giorno precedente abbiamo illustrato il luogo della nostra uscita, mostrando foto e disegni che spiegavano la vita dell'epoca. Abbiamo quindi spiegato che era un luogo molto vecchio, ma certamente la parola «mercati» ha dato un'immagine fuorviante. Alcuni bambini appena entrati ci hanno chiesto con insistenza: «*Ma dove sono? Dove sono le persone? Dove sono quelli che hanno costruito tutto?*». Non è stato facile spiegare un tempo così remoto, nè rispondere a alle domande come: *perché le statue non hanno la testa?*

Di ritorno al nido la prima cosa che hanno detto era: «*sono tutti morti*». Il giorno dopo eravamo un po' deluse nel vedere che erano rimasti più colpiti dal forno in cui ci eravamo fermati per comprare delle pizzette che dai Mercati di Traiano. È stata poi una mamma a rassicurarmi (ma perché abbiamo questo bisogno impellente di avere la certezza di non avere perso il nostro tempo?) condividendo la reazione del figlio: «*Traiano era un imperatore. Era un costruttore*».

Questa prima gita è stata anche interessante per le reazioni di alcuni bambini quando sono fuori del loro ambiente quotidiano, c'era chi non smetteva di chiederci: «*e dopo dove andiamo?*», un altro non voleva passare in una stanza buia nel percorso del museo.

*Le foto di questo articolo sono riprodotte su gentile concessione del nido Banca d'Italia di Roma.*

## GITA NEL QUARTIERE

Quel giorno siamo stati sfortunati perché lo scopo della nostra uscita (il casino dell'Aurora del Palazzo Pallavicini) era eccezionalmente chiuso per un evento. Il giardiniere, intenerito dai nostri *sette nani*, ci ha dato il permesso di fare una breve passeggiata nel cortile del Palazzo. È stata per noi l'occasione di camminare piano per non farci notare, facendo il giro delle aiuole e osservando i diversi alberi, un'esperienza insolita in pieno centro di Roma, come una boccata d'aria pura. Ci siamo poi fermati di fronte al palazzo del Quirinale. Dai corazzieri ai soldati di guardia molte cose erano oggetto dell'attenzione dei bambini di fronte «al palazzo del presidente». Ma anche semplicemente fermarsi per ascoltare il rumore dell'acqua della fontana del Quirinale, osservare i cavalli di marmo giganti o vedere il gabbiano bere nella fontana: è anche questo quello che il nostro ambiente cittadino ci offre.

Quella uscita ci ha un po' spiazzate. È ovvio per tutti che *i bambini sono carini*. Ma nessuno si ferma per lasciarli attraversare via Nazionale dove il traffico è intenso e la velocità non sempre rispettata. Pure una macchina della polizia ci passa davanti facendoci un gran segno per salutarci, ma senza fermarsi mentre aspettiamo sulle strisce, e un vigile urbano attraversa davanti a noi ma non si ferma per aiutarci. Allora viene da chiedersi se è ancora vero, come dice la Montessori, che i bambini non hanno posto nella nostra società.

Questo lo abbiamo notato pure alla mostra fotografica *Dolomiti. Il cuore di pietra dell'Europa* (Palazzo delle Esposizioni). Nessuna foto, pure ingrandita, era messa all'altezza dei bambini. Molti musei prevedono laboratori didattici per i bambini a partire dai tre anni, ma non pensano a posizionare almeno alcune opere in modo che i bambini li possano ammirare senza fretta e senza dover essere sollevati e portati dagli adulti: posizione che di certo non aiuta la visione dell'opera. All'ingresso della mostra, un bambino ha detto agli altri, mettendo un dito davanti alla bocca: «*siamo in un museo*». Aveva percepito nell'ambiente che qualcosa era cambiato, che eravamo entrati in un luogo che con la luce soffusa o forse l'allestimento della sala invitava i bambini alla calma.

Qui abbiamo chiesto a ogni bambino quale fosse la sua foto preferita e lo abbiamo fotografato sotto di essa. Devo dire che ci hanno stupiti perché quando ho proposto questo, ero convinta che tutti avrebbero scelto di farsi fotografare sotto la foto dove si vede una mucca, invece non è stato per niente così: «*a me piace la luna piena*», «*a me piacciono le nuvole che si muovono*», «*a me piace la cima perché io ci sono stato*.»

Sulla via del ritorno ci siamo fermati per osservare un nido di pappagallini verdi nelle palme di Palazzo Koch e così abbiamo notato che nel piccolissimo giardino vi erano pure delle fragoline di bosco! Abbiamo passato un breve momento a ricercare altre fragoline, come una caccia al tesoro inaspettato della natura. In effetti mai avremmo pensato di poter osservare queste sorprese della natura in via Nazionale!



Per concludere in bellezza abbiamo visitato la bellissima mostra Hiroshige, chiamato anche il Maestro della pioggia, presso le Scuderie del Quirinale. Sapendo che la maggiore parte delle sue opere sono miniature, un'educatrice aveva avuto la premura di chiamare il museo per sapere il nome delle poche gigantografie presenti nella mostra. Abbiamo quindi stampato queste opere per mostrarle ai bambini. Per guidare la loro osservazione e sostenere la loro attenzione, avevamo individuato piccoli dettagli che abbiamo chiesto ai bambini di trovare. Qui c'erano diverse cose a misura di bambino, come dei video che presentavano la tecnica dell'incisione o un allestimento multimediale di alcune opere che hanno davvero catturato la loro attenzione.

Per documentare e far rivivere la memoria di ogni bambino, le educatrici hanno costruito dei libri che raccontassero l'esperienza vissuta in queste giornate; dando anche l'opportunità ai bambini di condividere questo momento con i loro genitori, attraverso i loro racconti, le impressioni e le emozioni che li hanno accompagnati in questo percorso esplorativo nel quartiere.

La bellezza è un linguaggio senza età. Non bisogna aver paura di portare alle mostre o musei dei bambini così piccoli: spesso i bambini più irrequieti si sono mostrati molto interessati durante le visite, rivelandoci così la loro curiosità per il loro ambiente. Ci hanno anche mostrato il loro piacere a fare delle "cose da grandi". Certe che l'educazione è un lavoro di semina, sappiamo che in ognuno di loro qualcosa sarà germogliato. ■

# Seguire il bambino

MARTINA PICCIONI – *Master di I livello in didattica e psicopedagogia degli alunni con disturbo dello spettro autistico.*  
*Dopo 8 anni come insegnante di sostegno adesso è insegnante di classe.*

I NOSTRI PRIMI MAESTRI DI FILOSOFIA SONO I NOSTRI PIEDI,  
LE NOSTRE MANI, I NOSTRI OCCHI.  
J.J. ROUSSEAU

Un deficit, che sia fisico e/o cognitivo, può e deve essere educato. Rousseau rompe gli schemi dell'educazione ponendo l'accento sui sensi ed il sentimento, focalizzandosi sulle esperienze attive poiché non c'è nulla nell'intelletto che non sia prima passato dalle esperienze.

Itard, Séguin, Fröbel, Pestalozzi e Montessori seguirono la strada tracciata da Rousseau dando ai bambini materiali tangibili. Séguin, in seguito all'esperienza con il ragazzo selvaggio di Itard, si chiese come poter rieducare i bambini "difficili" e si accorse che ricorrere ad attività manuali dava risultati sorprendenti.

Maria Montessori nel 1899 studiò a Bicêtre il testo di Séguin *Il metodo fisiologico* e portò a Roma alcuni materiali inventati da lui per farli produrre. Con il termine fisiologico, Séguin si riferisce all'unità funzionale fra il sistema nervoso e quello muscolare, unità cioè tra le funzioni di moto e quelle di senso, tra senso ed intelligenza, metodo

che verrà considerato “la magna carta dell’emancipazione di deboli mentali.” (Laeng, 1994)

È quindi fondamentale rispettare un ordine preciso durante l’insegnamento: inizialmente si educa il sistema muscolare, in seguito quello nervoso ed i sensi e solo successivamente si lavora sullo sviluppo di idee generali e sullo sviluppo di abilità di pensiero astratto e morale.

Per porre le basi della conoscenza è quindi fondamentale l’esperienza diretta dei sensi: servono stimoli nervosi per educare e serve stimolare i sensi per affinarli; tutto questo è possibile coinvolgendo il corpo, ovvero il sistema muscolare per arrivare in ultimo a lavorare su idee generali che aiutano a capire perché due cose sono diverse tra loro (es. il confronto tra oggetti differenti tra loro per un criterio: altezza, colore, dimensione...).

*Vi è il pregiudizio, nell’educazione comune, che bisogna offrire al bambino un oggetto per fare apprezzare le sue varie qualità di colori, di superficie, di forma, ecc. Ma gli oggetti sono infiniti e invece le qualità sono limitate. Le qualità si potrebbero paragonare all’alfabeto: pochi suoni in confronto alle parole innumerevoli. Dare le qualità separate l’una dall’altra è come dare l’alfabeto della esplorazione: una chiave, dunque, che apre le porte delle conoscenze. Chi ha non solo classificato con ordine le qualità, ma anche già apprezzato le gradazioni di ogni qualità, può imparare a leggere nell’ambiente e nella natura tutte le cose. (Montessori, 1999)*

Capita sempre più spesso di trovare nelle scuole bambini con difficoltà psicomotorie, annesse a diagnosi redatte dalla neuropsichiatria infantile o dovute al ridotto uso del corpo per giocare.

Ci sono in ogni classe bambini che hanno difficoltà a livello prassico: uso deficitario della motricità fine, della coordinazione oculo-manuale, impaccio grosso motorio. Non mancano poi difficoltà, ritardi o deficit del linguaggio. Le cause possono essere le più disparate: diagnosi di diverso tipo, scarsi stimoli, utilizzo smodato di tablet, computer e smartphone in età prescolare. Il dato di fatto è che in una classe di scuola dell’infanzia non è così infrequente trovare bambini che all’età di tre anni hanno un vocabolario ridotto e limitato al di sotto delle 50 parole.

#### CHE FARE, COME INSEGNANTI?

Innanzitutto osservare, porsi in ascolto e stu-

diare: ogni bambino ha una propria storia, una famiglia con racconti, aspettative e caratteristiche differenti. Anche in presenza di diagnosi uguali non è detto che le proposte educative/didattiche da utilizzare possano essere le medesime: generalizzare ed estendere la stessa proposta a differenti bambini è un errore frequente e grave, spesso controproducente.

I materiali sensoriali, come il resto dei materiali montessoriani, hanno una loro validità ma non sono la soluzione: non bastano i materiali per ottenere dei risultati. Serve innanzitutto una preparazione specifica per affrontare le disabilità: studiare le caratteristiche di una particolare diagnosi permetterà di adattare i materiali e le modalità di presentazione in base alle capacità dell’alunno e agli obiettivi che ci si pone come insegnanti, concordando un piano educativo personalizzato con famiglia ed altri soggetti educanti e/o riabilitanti coinvolti. Serve rispetto per il lavoro che si andrà a svolgere, per le persone con cui ci si relaziona e per tutte le conoscenze e competenze che ancora non si sono raggiunte. Serve lentezza ed idee chiare su cosa proporre e come proporlo.

#### L’ESPERIENZA

Y. bimbo di tre anni con diagnosi di ritardo psicomotorio. Caratteristiche principali: linguaggio deficitario e poco comprensibile. Manifesta interesse verso i materiali presenti in classe, nel contesto di classe mantiene l’attenzione per un tempo di circa 8 minuti su un’attività per poi passare ad un’altra senza riordinare né averla necessariamente terminata. Strappa dalle mani i materiali poiché non possiede strumenti verbali, a volte picchia i compagni per ottenere ciò che vuole. In contesto di piccolo gruppo o attività individualizzata, i tempi di attenzione e focalizzazione su un materiale aumentano fino a 25 minuti, la concentrazione è totale e il bambino porta a termine il lavoro, per chiedere i materiali indica o porta l’adulto o il compagno davanti al materiale per averlo.

**Strutturazione dello spazio:** i materiali sono accessibili ai bambini a eccezione dei favoriti di Y. È libero di sceglierli poiché li può vedere, ma è costretto a chiederli all’insegnante o a qualche compagno. In questo modo iniziamo a far com-

prendere al bambino che la comunicazione mimico gestuale prima, e verbale successivamente, è il modo adeguato per interagire con chi ci sta accanto. Imparerà a fare richieste anziché agire in modo autonomo, un'autonomia che però sarebbe stata antisociale e distruttiva e che spesso degenerava in liti o momenti di tensione.

**Un materiale. La torre rosa:** apprendimento dei concetti grande/piccolo. Un materiale come la torre rosa presente nell'ambiente con un bambino come Y., significa invitare all'abbattimento della torre. Y. frequenta sedute settimanali di psicomotricità, le torri che lui conosce sono fatte per essere costruite ad abbattute e una torre presente nell'ambiente ha per lui quell'unico significato.

L'attività che ho proposto si è svolta al pomeriggio, in un momento di lavoro individualizzato. Ho quindi eseguito una presentazione personalizzata di un materiale sensoriale.

Nell'ambiente restano solamente il cubo "grande" e il cubo "piccolo" della torre rosa. Quando si è pronti al lavoro, propongo a Y. i due cubi.

**Presentazione del materiale:** seduti a terra, pongo a terra i due cubi. Prendo in mano quello grande e dico "grande!" poi lascio manipolare il materiale e chiedo di ripetere a modo suo la parola "grande". Si posa il cubo grande e si procede allo stesso modo con il cubo piccolo.

A quel punto procedo con un terzo cubo, i tre cubi sono a terra e dico "prendo il più grande" e lo sposto sulla base della torre, poi, mostrando i cubi rimasti dico "prendo il più grande" e lo pongo su quello scelto precedentemente, aggiungo altri due cubi a terra e procedo come prima, lasciando il piccolo sempre presente. Così fino a completamento della torre. Porre a terra tutti i pezzi in un'unica volta sarebbe stato uno stimolo visivo troppo grande per Y. la prima volta. Avrebbe iniziato a sparpagliare tutti i pezzi inficiando la presentazione del materiale e compromettendo il clima positivo creato e anche l'apprendimento.

Terminata la realizzazione della torre, il risultato è gratificante e Y. comprende che è stata creata una torre nuova, diversa dalle altre alle quali era abituato.

Questa è una singola esperienza con un materiale sensoriale, con uno specifico bambino. È la

mia esperienza, una delle tante possibili. Ed è stata possibile perché ho osservato il bambino, conoscevo i suoi punti deboli (iperattività, vivacità dei movimenti, sovraccarico in presenza di molti bambini...) e i suoi punti di forza (curiosità, cognitivo adeguato, desiderio di apprendere), ho cercato di adattare l'attività alle caratteristiche di Y. avendo ben chiaro quali fossero gli obiettivi:

- apprendimento dei concetti grande/piccolo;
- ampliamento del vocabolario (grande, piccolo, il più grande);
- aumento del livello attentivo;
- apprendimento della procedura di una nuova attività.

Le mani, gli occhi, le orecchie, la bocca, ecc., permettono di scoprire il mondo, e quando la parola manca devono essere ancor di più stimolati e sollecitati. Si procede per gradi, con molta lentezza. La lentezza è talmente evidente che a volte sembra di stare sempre fermi al solito punto. Ma "andare ad un passo più lento permette di recuperare la lentezza come un valore, il ruolo della diversità ha questa funzione: dimostrare che ci sono diversi tipi di velocità e andature, la lentezza diventa così una risorsa." (Zavalloni, 2008) ■

#### BIBLIOGRAFIA

- Laeng, M. (1994). *Enciclopedia pedagogica*, vol. 6, la Scuola, Brescia.
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*, Milano, Garzanti.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca*. Per una scuola lenta e solidale, Bologna, EMI.

# Progettare il futuro

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

LUISA ZILIANI, MARISTELLA BARRETTA, TIZIANA CELLA, CARMELA PISCITELLI – *Docenti della scuola Primaria Ungaretti a Brescia che, dopo un anno di formazione nel metodo Montessori con Fondazione Montessori Italia, aprono una sezione a metodo.*

*Vivere una sola vita  
in una sola città  
in un solo Paese  
in un solo universo  
vivere in un solo mondo  
è prigionia.*

*Amare un solo amico,  
un solo padre,  
una sola madre,  
una sola famiglia  
amare una sola persona  
è prigionia.*

*Conoscere una sola lingua,  
un solo lavoro,  
un solo costume,  
una sola civiltà  
conoscere una sola logica  
è prigionia.*

*Avere un solo corpo,  
un solo pensiero,  
una sola conoscenza,  
una sola essenza  
avere un solo essere  
è prigionia.*

Ndjock Ngana



MONFALCONE, LUGLIO 2018.

*Il sindaco e due dirigenti scolastici firmano un accordo che fissa il tetto massimo di alunni stranieri nelle classi delle scuole dell’infanzia della cittadina entro il 45% del totale. 60 bambini tra i 3 e i 6 anni dovranno frequentare la scuola in un paese vicino oppure rimanere a casa, privati così di un passaggio di scolarizzazione e socializzazione fondamentale per costruire una comunità locale di futuri uomini e donne che non solo parlino la stessa lingua ma condividano un sistema di pratiche, valori, consuetudini ed autobiografie che permettano la costruzione precoce di un “noi” significativo, identitario.*

*Le ragioni del provvedimento sono particolarmente emblematiche soprattutto se collocate nella fascia della scuola dell’infanzia durante la quale le preoccupazioni per contenuti e programmi (ormai inesistenti anche nella scuola primaria, a voler seguire le Indicazioni Nazionali) non dovrebbero essere pressanti. Eppure decine e decine di famiglie italiane abbandonano la scuola della cittadina per cercare contesti dove la presenza di bambini non italiani fosse meno consistente. Le classi ghetto dietro cui si nascondono dirigenti e sindaco sono dunque l’effetto dell’esodo delle famiglie italiane e non dell’accesso smodato di*



*alunni stranieri, che arrivano sì ad essere il 90% per classe ma perché i loro coetanei autoctoni sono indirizzati altrove. Per quale ragione?*

*Il ministro, sentito l'Ufficio Scolastico Territoriale, ha anche riferito che a disposizione dei dirigenti sono stati messi insegnanti per attivare due sezioni in più, di fatto portando ad un possibile ri-equilibrio numerico delle presenze, ed è proprio questo dato a rendere evidente che lo scopo non fosse quello di una soluzione dentro le realtà scolastiche coinvolte quanto l'allontanamento dal territorio e dalle aule di quegli istituti di*

*questi piccoli nuovi residenti, per lo più nati in Italia e in buona parte italofofoni. La sindaca, in un momento di significativa spontaneità, ha chiesto che Fincantieri, per cui moltissimi genitori di questi bambini lavorano, si attivi per organizzare una scuola materna aziendale; curiosa proposta da parte di chi, pochi minuti prima sosteneva di voler evitare classi ghetto.*

*Ci siamo a lungo interrogati durante l'estate rispetto all'opportunità di prendere posizione formale come Ente di fronte ad una così evidente lesione di diritti fondamentali in un contesto scolastico ed educativo che è quello in cui siamo quotidianamente impegnati; lesione dei diritti ed anche del buon senso. O forse solo mancanza di esperienza, da parte di famiglie abituate alla relazione monoculturale, di una sindaca che ha fatto del sovranismo la sua identità politica e di dirigenti che dagli uffici cercano di governare la complessità che forse andrebbe letta con gli occhi di chi la abita e la trasforma in positivo.*

*Nessuna voce di insegnanti delle scuole coinvolte è stata interpellata a raccontare le giornate nelle aule di quelle scuole dell'infanzia, a dirci cosa abbia significato in questi anni vedere andare via piccoli italiani e vedere arrivare ad imparare piccoli bengalesi e cosa di buono è accaduto nella relazione di chi ha fatto insieme quel percorso, quali fatiche, quali risorse, quali successi hanno attraversato le loro giornate. Sarebbe stato interessante, ma l'estate ha fatto la sua parte come silenziatore, forse non a caso.*

*Io aspettavo quelle voci di colleghi e colleghe pensando a quelle che ascolto durante i momenti formativi e l'avvio di nuove esperienze di scuola, con il pensiero particolarmente rivolto alle maestre e i bambini della scuola primaria Ungaretti di Brescia dove quattro insegnanti in una classe terza fortemente multietnica hanno scelto, dopo un anno di formazione, di adottare il metodo Montessori. Stare con loro durante le supervisioni è stata lo scorso anno scolastico occasione di speranza, conferma potente del senso profondo di un metodo che rende la scuola occasione di bene per tutti, di più per chi ha una valigia di attrezzi più sguarnita ma più pesante quanto a complessità nello stare al mondo.*

*Ecco qualche stralcio dei documenti che relazionano quell'esperienza, un racconto che vorrei arrivasse a Monfalcone, a quei genitori in fuga, alle dirigenti, al sindaco, e soprattutto alle maestre, per dire che sta a loro, ancora, scegliere che scuola fare, che insegnanti essere, che futuro progettare.*

*Il quadro iniziale che ci raccontano Luisa Ziliani, Maristella Barretta, Tiziana Cella, Carmela Piscitelli non è di quelli semplicissimi.*

Il gruppo classe è composto, all'inizio della classe terza, da 21 bambini, di cui 16 maschi e 5 femmine. Da dicembre 2017 sono stati inseriti 2 nuovi compagni: un bambino proveniente dal Perù, non italofono, e una bambina italiana, per un totale di 23 alunni di cui solo tre con entrambi i genitori italiani. Le nazionalità di origine delle famiglie sono 13, e la maggior parte degli allievi parla una lingua diversa dall'italiano a casa con i propri familiari, per cui l'italiano è lingua seconda per i quattro quinti dei bambini, molti dei quali non hanno frequentato regolarmente o per nulla la scuola dell'infanzia.

La situazione del gruppo classe è ancora caratterizzata dall'alto numero di alunni maschi, molto vivaci, alcuni dei quali non sempre rispettosi delle regole e talvolta inclini allo scontro fisico: in particolare un ristretto numero di bambini fatica ancora a controllare e gestire le proprie emozioni, soprattutto quelle negative, a cui dà libero sfogo disturbando i compagni e le insegnanti.

Problematiche specifiche certificate: due alunni hanno certificazioni di disabilità (uno per lieve ritardo cognitivo e uno per disturbo oppositivo provocatorio), un alunno ha recentemente ottenuto una certificazione BES (per disturbo linguistico) ed è in attesa di nuove indagini per accertare eventuali altre tipologie specifiche di difficoltà di apprendimento.

Sono presenti inoltre alcune famiglie in gravi difficoltà economiche e altre in cui lo svantaggio socioculturale ha privato i bambini di importanti stimoli cognitivi, con conseguenti ritardi nelle fasi di sviluppo e negli apprendimenti. A ciò si aggiunga, per circa la metà delle famiglie della classe, uno stile di vita isolato dal contesto sociale cittadino, per motivi linguistici, religiosi e culturali.

Ma si può fare; provare, almeno. E stare ad osservare cosa succede:

#### FASI DELLA SPERIMENTAZIONE

#### **Settembre - Dicembre 2017**

I primi mesi di scuola hanno visto un'importante ristrutturazione dell'ambiente classe ora costituito da due aule contigue, in cui sono stati



distribuiti i materiali specifici montessoriani e di ispirazione montessoriana, il materiale di cancelleria ora completamente in comune, e gli oggetti necessari al prendersi cura della classe stessa (strumenti per la pulizia, strumenti per la coltivazione di piante, ecc.); è scomparsa la cattedra e sono diminuiti i banchi (disposti sempre ad isole per i lavori che necessitano di un appoggio corretto), e conseguentemente è aumentato lo spazio disponibile per il lavoro a terra e la discussione in cerchio, attuata nei momenti di accoglienza all'inizio delle lezioni e ogniqualevolta si presentino nuovi materiali all'intera classe; si è creato uno spazio lettura, con divanetto e una piccola libreria che mette a disposizione un discreto numero di testi, di vario genere (narrativo, divulgativo, poetico, ecc.). La regolazione del prestito di tali libri è stata gestita dai bambini stessi attraverso la registrazione su apposite schede.

Si è chiesto quindi agli alunni di imparare a gestire, gradualmente, questi nuovi spazi e i nuovi materiali messi a disposizione, in modo sempre più autonomo.

Particolare importanza è stata data allo sviluppo di competenze sociali e civiche, per cui ciclicamente i bambini hanno messo in atto attività di vita pratica quali il riordino e la pulizia completa delle due aule usate, la pulizia del giardino dalle cartacce, la cura dei fiori che abbelliscono le classi; i bambini hanno anche discusso sull'organizzazione degli spazi stessi, e partecipato al consiglio di cooperazione in cui sono state affrontate le tematiche portate dai bambini stessi.

Le nuove modalità di lavoro quotidiano in classe hanno previsto: pochi momenti di lezione frontale, seguiti da brevi presentazioni dei nuovi argomenti ad un piccolo gruppo, e libera scelta da parte degli altri alunni (all'interno del materiale già presentato dalle insegnanti), con esecuzione individuale o con qualche compagno.

Questa organizzazione ha stimolato una maggiore motivazione all'apprendimento in molti alunni e la possibilità di seguire meglio alcuni bambini da parte delle insegnanti.

Nel corso degli incontri collegiali con i genitori, la collaborazione chiesta alle famiglie ha insistito su questi punti:

- Aiuto nella progressiva conquista di autonomia, con attribuzione di piccoli incarichi e re-

sponsabilità anche a casa, unitamente al controllo del diario per gli avvisi.

- Dialogo continuo e attento con i propri figli sulla vita scolastica (anche nella lingua madre), per abituare i bambini ad esprimersi in modo chiaro ed articolato, a costruire il pensiero logico e ad ascoltare.

- Letture ad alta voce (anche nella lingua madre), come abitudine all'ascolto, alla concentrazione e ad un momento di tranquillità e intimità con i genitori.

- Partecipazione a riunioni mensili con il team insegnanti per essere messi al corrente dei principi metodologici montessoriani e per collaborare alla costruzione di alcuni materiali didattici.

Per coinvolgere maggiormente le famiglie nella sperimentazione, a dicembre si è tenuta una lezione aperta ai genitori nella quale i bambini hanno mostrato alcune modalità di lavoro e alcuni momenti della giornata scolastica.

### **Gennaio – Giugno 2018**

Al rientro dalle vacanze natalizie, le insegnanti hanno dedicato alcuni giorni alla verifica dell'andamento della sperimentazione, da diversi punti di vista e con mezzi e strumenti diversi:

- conversazioni collettive, riflessioni orali e scritte da parte dei bambini, ai quali si è chiesta una valutazione in termini di gradimento o meno di quanto fatto nei primi 100 giorni di scuola ad approccio montessoriano. Più che positivo è stato l'apprezzamento nei confronti del percorso intrapreso, oltre che una buona consapevolezza del percorso stesso.

- costruzione di tabelle di osservazione, ad uso delle insegnanti, contenenti i seguenti indicatori relativi al metodo di lavoro montessoriano, al fine di valutare il percorso di apprendimento generale ma anche individuale:

- capacità di scegliere autonomamente un'attività;
- tempo di concentrazione;
- ripetizione dell'esercizio;
- capacità di svolgere organicamente l'attività;
- capacità di portare a termine in modo autonomo il lavoro intrapreso;
- livello di autostima;
- rapporto con gli altri;
- rispetto delle regole;

- disponibilità e partecipazione
- creazione di attività con caratteristiche montessoriane (materiali manipolabili, auto correttivi, oppure condivisioni di ricerche tramite esposizioni orali nel cerchio, ecc.), utilizzate come verifica degli apprendimenti in determinati ambiti disciplinari.

Tutto ciò partendo dai presupposti fondanti del metodo, secondo cui *“il metodo Montessori utilizza per l’approccio alle conoscenze e per il loro consolidamento grande quantità di materiali sensoriali e di sviluppo autocorrettivi o dotati di tavole di controllo che permettono il monitoraggio dell’errore e la correzione da parte del bambino.”*

I tempi di apprendimento non sono mai quelli collettivi della produttività forzata e del massimo rendimento, ma piuttosto i ritmi naturali di vita del singolo. Il principio dell’integrità del bambino, che va rispettato nel suo sviluppo senza pressioni esterne per non intaccare nessun aspetto della sua esistenza, è l’elemento fondante del ruolo docente. Pertanto all’interno del metodo l’attività di verifica e valutazione appare molto particolare e delicata; le attività didattiche vengono strutturate in modo tale che il bambino possa svolgere individualmente il suo lavoro, seguendo inconsciamente dei veri “diagrammi di flusso”, dove il controllo dell’errore non risiede nella supervisione dell’adulto ma nel successo dell’azione.

L’apprendimento di ogni alunno è guidato dal materiale; il materiale stesso denuncia al bambino gli errori commessi. Questo requisito rende possibile la verifica immediata della risposta e gli consente di apprendere controllando la propria attività e di correggere immediatamente le risposte errate.

Nella produzione scritta autonoma, e non sottoposta ad autocorrezione, non avviene un intervento diretto dell’insegnante ma si segnala l’errore al bambino affinché proceda alla riformulazione in modo corretto. Non compaiono quindi valutazioni numeriche in calce ad alcun elaborato.

Le verifiche degli insegnanti sull’attività dell’alunno vertono principalmente sull’osservazione, con rari e delicati interventi diretti; da essa sca-

turisce il quadro di valutazione. (tratto da *“Bozza delibera valutazione scuole primarie a sperimentazione del metodo Montessori”* – Istituto Comprensivo Statale del Vergante, Piemonte)

Sulla base di quanto esposto, le insegnanti, accanto al modello di valutazione ufficiale adottato dall’istituto di appartenenza, hanno creato dei giudizi integrativi, per ciascun alunno, partendo dalla griglia elaborata dalla rete delle scuole Montessori Piemonte. Tale giudizio integrativo è stato consegnato individualmente ai genitori nel corso di un’assemblea convocata per fare il punto della situazione sulla sperimentazione.

Nel secondo quadrimestre la sperimentazione è stata caratterizzata da:

- numerose attività di osservazione, cura e accudimento di animali (bruchi e farfalle, girini, pesce) e piante, nell’ottica di una progressiva responsabilizzazione dei bambini, ma anche dell’acquisizione della consapevolezza della stretta interdipendenza che lega ogni essere vivente del pianeta;
- un utilizzo sempre più sistematico di materiale montessoriano o ad approccio montessoriano autoprodotta dalle docenti o acquistata con mezzi propri;
- progressivo adattamento e trasformazione degli ambienti di apprendimento per seguire le necessità di spazio e di utilizzo dei materiali via via introdotti;
- approntamento di ulteriori strumenti di registrazione delle attività svolte in classe: foglio settimanale di registrazione (per i bambini) delle attività svolte, in particolare relativamente alla libera scelta e alla presentazione da parte delle docenti di nuovi argomenti o materiali; da rivedere con le insegnanti ciclicamente, per fare il punto della situazione; ricerca e sperimentazione di registro elettronico ad hoc per la didattica montessoriana;
- bozza di quaderno dell’insegnante alternativo al quaderno verde dell’istituto;
- costruzione di giudizi integrativi anche per il secondo quadrimestre;
- gran parte delle ultime settimane di scuola è stata dedicata alla preparazione della lezione

aperta finale per genitori, dirigente scolastico ed Assessore all'istruzione; la progettazione della lezione è stata, per i bambini, un momento importante di revisione e di riflessione del percorso seguito, di acquisizione di consapevolezza rispetto a ciò, e di dimostrazione di intraprendenza nell'offrirsi per presentare i diversi momenti della lezione; la lezione si è svolta il 5 giugno, ed è stata interamente gestita dagli alunni nei diversi momenti esplicativi e attuativi.

#### PUNTI DI FORZA DELLA SPERIMENTAZIONE AL TERMINE DEL PRIMO ANNO

Dopo un confronto tra insegnanti e bambini, genitori, e la consulente Colucelli, che ha seguito la sperimentazione nelle diverse fasi dell'anno, sono ritenuti punti di forza dell'esperienza in atto i seguenti nodi:

- Notevole incremento della motivazione all'apprendimento per tutti gli alunni, e in particolar modo per quelli generalmente più difficili da stimolare e interessare: ciò grazie alla possibilità di scegliere autonomamente tra le proposte presentate dall'insegnante, seguendo il proprio "maestro interiore", i propri ritmi di lavoro e gli interessi del momento; analogamente sono aumentati il tempo e la capacità di concentrazione;
- Generale gradimento da parte dei bambini del nuovo modo di impostare la giornata scolastica e di proporre gli argomenti di apprendimento (piccolo gruppo e libera scelta) secondo l'approccio montessoriano;
- Notevole miglioramento delle relazioni tra i bambini, in particolar modo delle loro competenze civiche e sociali, della capacità di collaborare per la costruzione degli apprendimenti e di condividere materiali e strumenti;
- Acquisizione di una buona consapevolezza da parte della maggior parte degli alunni del percorso intrapreso, responsabilizzazione nei confronti di altri esseri viventi e del pianeta stesso;
- Positiva acquisizione di autonomia degli alunni nella scelta e nell'esecuzione delle attività scolastiche, grazie alla possibilità di autocorrezione di molti materiali, così come alla possibilità di

reciproco supporto nel piccolo gruppo di lavoro;

- Dal punto di vista degli apprendimenti: a) sono migliorati gli esiti nella sicurezza dell'esposizione per molti alunni, e nella volontà/disponibilità di mostrare quanto imparato, grazie alla mancanza di valutazione esplicita per mezzo di voti in decimi (che ovviamente creavano ansia da prestazione); b) grazie all'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi le insegnanti hanno potuto seguire meglio alcuni bambini con difficoltà di apprendimento; c) molti alunni infine hanno consolidato abilità e competenze grazie alla ripetizione delle attività, e in alcuni casi hanno superato lacune preesistenti grazie all'utilizzo del materiale specifico montessoriano o ad approccio montessoriano;
- Generale supporto e fiducia da parte delle famiglie dei bambini;
- Supporto all'iniziativa da parte della dirigente scolastica.

*A me rimane solo da aggiungere il ricordo di uno dei momenti più alti di questo mio primo lustro montessoriano, il primo giorno in cerchio con i bambini di questa classe terza, l'emozione guardando quei volti così diversi e vivi e la domanda di un bimbo, appena mi siedo con loro: "ciao, io mi chiamo Ali, sai che assomigli tanto a Frida?"; ha otto anni, si chiama Ali e conosce le sopracciglia folte di una pittrice messicana morta da un pezzo. Grazie alla scuola e alle sue maestre. È amaro oggi concludere pensando: "per sua fortuna la sua famiglia non abita a Monfalcone..." ■*

*Corsivo di Sonia Colucelli.*

*Questo testo nasce dalla riflessione sulla relazione di supervisione delle scuole Montessori di Brescia.*

# Valutare la qualità delle scuole e dei docenti del Metodo Montessori

ROSSELLA D'UGO, ANDREA LUPI – 2017, BERGAMO: ZEROSEIUP, PAGINE 133 – EURO 14,80

*Recensione di Quinto Borghi*



DOPO DIVERSI DECENNI DI SOSTANZIALE oblio, si assiste oggi, almeno in Italia, ad un certo risveglio e ad una rivalutazione del pensiero e del metodo sviluppato e proposto da M. Montessori.

Crediamo che le ragioni siano molteplici. In primo luogo, i bambini che frequentano le scuole montessoriane stanno bene e vivono una vita serena e felice perché Maria Montessori più di tutti ha voluto impostare il suo metodo per il bambino e più di ogni altro è stata attenta ai suoi processi ed alle sue esigenze evolutive. In secondo luogo, la distanza temporale che ci separa dall'epoca in cui Maria Montessori ha operato (è scomparsa nel 1952, più di mezzo secolo fa) ci permette di avere uno sguardo più distaccato e ci consente di collocare meglio la grande pedagogista in un ambito storico, nella cultura del suo tempo e nel contesto delle teorie e delle pratiche educative di allora. In terzo luogo, vale la pena di ricordare che la grande lezione montessoriana ha dimostrato e dimostra di saper reggere al logorio del tempo: il suo messaggio non si è deteriorato e si è dimostrato valido ad esempio anche alla luce delle nuove ricerche in ambito evolutivo o delle nuove scoperte nel terreno delle neuroscienze.

Non da ultimo, l'idea di "educazione indiretta", caratterizzata soprattutto dalla preparazione (preventiva e in itinere) dell'ambiente, dalla libera scelta, dai diversi processi che cadono sotto il principio dell'auto educazione sono stati determinanti per definire un sistema delle pratiche educative ed un modello di educazione innovativo e dagli esiti sorprendenti.

Questo rinnovato interesse per il Metodo Montessori comporta però anche qualche rischio, anche perché in questi ultimi tempi il nome della Montessori sembra configurarsi (in qualche contesto) come una nuova moda del momento. A volte le ragioni della scelta del Metodo poggiano sul desiderio di differenziazione e di voglia di non appartenere alla massa della scuola comune. In questo caso, evidentemente, la scelta del Metodo Montessori (sia se effettuata da un genitore che vuole inserire il proprio figlio in una scuola di Metodo, sia se effettuata da un insegnante che intende specializzarsi sul metodo) è strumentale e destinata facilmente a naufragare.

Il Metodo Montessori non è una procedura da applicare e nemmeno un repertorio di esercizi o di pratiche da mettere in atto secondo determinate regole e criteri predefiniti a monte e cristallizzati una volta per tutte.

Chi si accosta al Metodo Montessori deve rapportarsi ad esso in termini processuali e non meramente procedurali. Vale a dire, l'insegnante deve essere sempre attenta all'esperienza del bambino, che cerca indipendenza attraverso il "lavoro" e che sviluppa le proprie capacità in un ambiente libero. Questo perché il bambino attraverso l'azione pensa e, pensando, imprime una direzione alla propria azione, cerca di darle un senso e, nel farlo, cerca strade che possono essere più efficaci e soddisfacenti, oppure più economiche o meno faticose. Essenzialmente per questo il bambino ama "fare da solo" ed occorre permettergli di risolvere da sé i problemi che si presentano nella sua vita quotidiana. Dal fare i bambini scoprono le regole che governano il mondo e questo presuppone situazioni organizzative ed emotive favorevoli che permettano loro la realizzazione di esperienze concrete immergendosi in esse e facendosi da esse assorbire. La preparazione dell'ambiente riveste perciò un'importanza fondamentale, così come lo è l'azione dell'insegnante.

Diamo perciò volentieri il benvenuto a questo libro scritto da Rossella D'Ugo e Andrea Lupi per l'aiuto prezioso che, attraverso il loro lavoro, hanno voluto offrire. Lo scopo della loro fatica è quello infatti di offrire uno strumento di valutazione della qualità pedagogica delle scuole dell'infanzia e primaria che applicano il metodo.

Le scale proposte (l'acronimo SpAMM sta per *Spazi, Arredi e Materiali Montessoriani*, mentre SMemo sta per *Scelte di Metodo Montessori*) non hanno lo scopo di dare una nuova patente e non costituiscono un'ulteriore legittimazione del metodo. Rappresentano piuttosto un dispositivo riflessivo e critico. In una società complessa come la nostra, caratterizzata dall'accesso sempre più facile alle informazioni, ma anche dalla frammentazione delle conoscenze e delle esperienze, è importante dotarsi di strumenti che aiutino a fare il punto dello stato dell'arte e invitino a riflettere.

Gli strumenti proposti ci sembrano interessanti perché si preoccupano di fotografare il contesto educativo e si propongono di offrire preziose informazioni agli insegnanti in relazione alle loro scelte e al loro operato. Servono a richiamare, qualora se ne presentasse la necessità, per così dire, di riprendere in mano la grande lezione montessoriana e di ritornare sui propri passi per ripercorrerne i significati profondi e fare le scelte operative più efficaci e adatte. Lo scopo è, insomma (proprio perché una volta frequentato il corso di metodo non si può per questo dire che si è "esperti" per sempre) di ripensare, puntualizzare, riformulare quegli aspetti che ne presentassero eventualmente la necessità.

Il libro è responsabilità condivisa di entrambi gli autori ed è organizzato in due parti. La prima, in coerenza con l'obiettivo prefissato, ripercorre alcune cifre fondamentali della lezione montessoriana con particolare riferimento al significato di ambiente secondo Maria Montessori e alla relazione del bambino con l'adulto. La seconda presenta gli strumenti di valutazione e offre le relative istruzioni per l'uso non prima di avere proposto una riflessione sul significato della qualità in educazione. ■

# Quale proposta per la musica con il metodo Montessori?

ANDREA LUPI – *Pedagoga 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.*



PRESSO ALCUNE SCUOLE MONTESSORIANE NEI PRIMI ANNI DI diffusione del metodo (cioè negli anni '10 e '20 del '900) si adottava un programma musicale ampio e approfondito (ad esempio presso la scuola modello Montessori di Vienna diretta da Lili Rubiszec dove, a partire dai primi materiali montessoriani, si aggiunsero lo studio di frasi musicali scelte da Lawrence Benjamin ed Elise Herbatscheck e lo studio di alcuni strumenti).

In genere però Montessori è cosciente del fatto che avere a disposizione una persona che riproduca bene la musica, o il possedere degli strumenti adatti ai bambini per arrivare fino all'organizzazione di un'orchestra, sono condizioni inaccessibili ai più, e pertanto bisogna concentrare i propri sforzi educativi sulla creazione di un ambiente capace di sviluppare un *senso* e una *intelligenza* musicali (Montessori, 1999).

Dunque la prima affermazione sull'educazione musicale montessoriana che possiamo condividere è questa: Montessori introduce all'interno del proprio metodo una decisa attenzione alla musica, ma al contempo ne intende la possibilità di insegnamento come di livello esclusivamente elementare.

L'attenzione nei confronti della musica è tuttavia di natura curricolare.

Per la Montessori la musica è primariamente una disciplina del curriculum, qualcosa da imparare per essere veramente umani, una competenza da inserire nel piano scolastico di ciò che è importante sapere.

Nonostante ciò il sapere musicale che si sviluppa nella Casa dei Bambini è di livello basilare, e l'elementarità dell'insegnamento dipende da tre fattori differenti:

- 1) l'immatunità infantile,
- 2) l'indisponibilità di strumenti,
- 3) l'indisponibilità di docenti esperti (musicisti).

Ma una volta che si assumano questi fattori come limiti negativi si può iniziare ad agire positivamente all'interno del campo didattico che il metodo Montessori ci mette a disposizione.

Prima di procedere oltre sulla musica chiediamoci innanzitutto cos'è il Metodo Montessori. Cerchiamo di dare la definizione più breve: un ambiente preparato dall'adulto in cui porre alcune classi di materiali didattici a disposizione dei bambini; l'adulto inoltre mette i bambini in contatto con questi materiali attraverso presentazioni semplici e brevi del loro utilizzo; i materiali sono di due tipologie differenti, alcuni sono strumenti ed oggetti utili a sviluppare abilità motorie della mano o del corpo (Foto 1), altri invece sono pensati per scoprire alcuni aspetti della realtà fisica e sviluppare il concetto corrispondente (Foto 2).

Questi ultimi per lo più hanno una struttura caratteristica che li rende astrazioni materializzate, nel senso che sono materiali didattici organizzati in corredi costituiti da un insieme di parti che differiscono tra loro solo in una dimensione o in un aspetto, permettendo al bambino di concentrarsi esclusivamente su ciò che è differente, ad esempio in una serie di cubi tutti uguali tranne che nella grandezza o in una serie di cilindri tutti uguali tranne che nel suono che riproducono quando scossi (Foto 3); l'adulto poi favorisce la libera scelta dei bambini che si esercitano con il materiale scelto (ogni materiale è presente solo in un'unica copia) senza interferenze da parte di altri, per favorire la concentrazione individuale.

Se questo è il suo metodo, non ci resta da considerare quali siano i fattori che concorrono all'educazione musicale per la Montessori al fine di capire la sua proposta in merito. Il primo fattore è la coordinazione motoria al ritmo, una serie di esercizi che consentano ai bambini di armonizzare il proprio movimento di grosso settore al ritmo prodotto da uno strumento (oggi sempre più sostituito da una fonte sonora digitale).



Foto 1 in alto. Foto 2 in basso.  
Immagini su gentile concessione dell'autore.

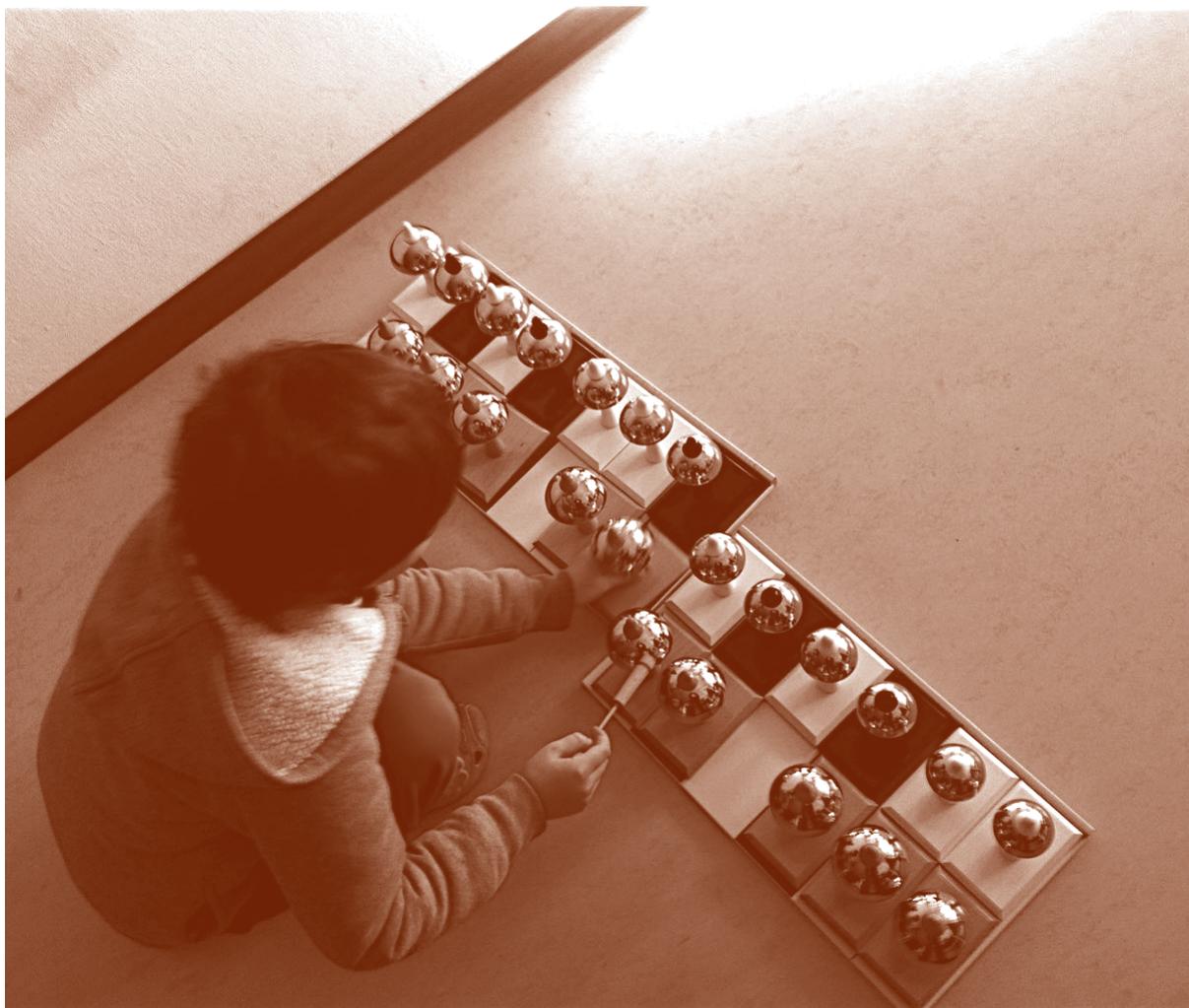
Questi esercizi sono di una grande semplicità, l'adulto riproduce una semplice melodia che permette ai bambini di improvvisare un passo andante o di marcia, o una danza, e se è il caso può anche svolgere delle vere e proprie lezioni, per mostrare i movimenti. Questo tipo di esercizi era già presente nella prima scuola Montessori che nasce nel 1907 a Roma in via dei Marsi (scuola in cui il materiale musicale è quasi del tutto assente, e che si andrà sviluppando nei sei anni seguenti, soprattutto per opera di Anna Maria Maccheroni), ed erano essenzialmente marce a tempo di musica, la danza, gli esercizi ritmici per permettere ai bambini di accordare movimento grosso del corpo e ritmo musicale (Kramer, 1976).

Da ciò si evince una contraddizione che si sanerà poco dopo con l'invenzione di un materiale *ad hoc* per la musica, la Montessori infatti introduce inizialmente la musica con un ruolo comprimario e del tutto convenzionale (soprattutto se paragonato con l'innovatività dei suoi metodi), da intendersi in senso ricreativo e di educazione del movimento, al limite come esercizio di euritmia e di grazia, ma passa in seguito alla creazione di un materiale didattico che rispetti le caratteristiche richiestegli dal suo approccio, e nascono così i campanelli (Foto 4). Questo materiale serve per affrontare il secondo fattore, quello dell'ascolto, del riconoscimento e della riproduzione delle note.

Seconda Sheila Radice (1920) la Montessori ha nei confronti delle note lo stesso atteggiamento di Bergson, che propone la celebre metafora dell'animale, e cioè dell'organismo. Come nell'osservare un animale noi non ne distinguiamo le parti, perché sono connesse una all'altra in maniera estremamente ravvicinata, ma lo percepiamo come un tutto, così con la musica succede la stessa cosa. Noi non percepiamo le singole note come separate una dall'altra ma unite nel flusso percettivo. Dunque è fondamentale, didatticamente parlando, proporre ai bambini un materiale per educare l'orecchio a percepire i suoni dell'ottava e le differenze tra di loro, ciò che altrimenti non sarebbe possibile fare in assenza di esercizi precisi. Le campane difatti riproducono i toni e i semitoni di un'ottava e come tutti i materiali didattici montessoriani di tipo sensoriale (quelli del secondo tipo ricordato sopra) anche questo si basa su un principio molto semplice, ovvero che le parti siano tutte uguali nelle loro caratteristiche fisiche, tranne una: in questo caso il suono che producono. Dunque le campane sono identiche tra di loro e l'orecchio del bambino deve distinguere quale suono dell'ottava la campana riproduca e abbinarlo alla campana corrispondente. Prima si appaiano i suoni uguali, poi si fanno esercizi più complicati, come riprodurre la scala naturale, abbinare alla nota il suo nome, cantarle (cioè riprodurle con la voce). Dice Montessori che non esiste bambino che non impari se il materiale è usato *francamente*! Non ci sono pregiudizi sul bambino dotato (sappiamo che in molte visioni dell'infanzia si usa considerare il bambino in grado di sviluppare una potenzialità definita biologicamente, come nel caso dell'*ideologia del genio* che, a gradi e livelli differenti, sarebbe



Foto 3: cilindri dei rumori.  
Immagine gentilmente concessa  
da Boboto.



presente in ciascuno e deve solo essere coltivato per lasciarlo sbocciare, e così un bambino è portato per la pittura, uno per la matematica, uno per le relazioni e uno per la musica).

Quando l'uso delle campane porta ad un riconoscimento della nota e alla sua riproduzione si può procedere verso l'ultimo fattore: quello della lettura e della scrittura musicale. Per prima cosa i bambini sono invitati a utilizzare un materiale (una tavola di legno con degli incastri) che permette di ordinare le note sul pentagramma e memorizzarne la posizione (in chiave di violino e poi anche di basso). Questo materiale è semplice e intuitivo e permette di abbinare la riproduzione della nota e la sua scrittura sul rigo, dal momento in cui i bambini abbinano la campanella con l'incastro corrispondente. Poi il bambino può utilizzare degli spartiti semplicissimi in cui sono scritte delle frasi musicali per riprodurre i suoni che vi sono segnati (leggendo e riproducendo, dunque), o anche degli spartiti vuoti su cui scrivere semplici frasi.

A questo punto il programma musicale montessoriano si esaurisce e si apre la strada per l'apprendimento di uno strumento, a partire dal monocorde, o del canto. ■

#### BIBLIOGRAFIA

- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori. A Biography*, Chicago University of Chicago Press.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Radice, S. (1920). *The New Children, Talks With Dr. Maria Montessori*, New York, Frederick Stokes Company.

# Parole e suoni

## Attualità della psicomusica montessoriana nella convergenza fra sviluppo del linguaggio parlato e apprendimento della lingua musicale materna

PIETRO DIAMBRINI – Musicista, educatore musicale, esperto nella formazione professionale dei docenti, professore di prima fascia di Pedagogia Musicale presso il Conservatorio di Musica "Luca Marenzio" di Brescia, formatore della Fondazione Montessori Italia.



### IL LINGUAGGIO DEI SUONI COME SI È SVOLTO

nel corso dei secoli e di millenni segue leggi costruttive in certo modo paragonabili a quelle del linguaggio parlato. Il bambino, come ha in sé il potere di far suo il linguaggio parlato, così pure penetra nel linguaggio musicale. Noi crediamo generalmente di dover insegnare mentre, invece, dobbiamo preoccuparci di formare un ambiente musicale. Come dice la Dottoressa Montessori, l'amore all'ambiente è il segreto di tutti i progressi dell'uomo. Il metodo Montessori applicato alla musica ha appunto rilevato capacità inaspettate nei bambini. Tutta una educazione musicale, la scoperta della così detta teoria musicale, è resa così non soltanto possibile, ma idealmente attraente e pratica.

Con queste parole Anna Maria Maccheroni introduce la *Psicomusica*, una specifica articolazione dell'educazione sensoriale rivolta alla crescita e allo sviluppo del linguaggio musicale.

Nel mondo Montessori, la dimensione educativa della musica è indissolubilmente legata al suo prezioso contributo, che seppe perfettamente coniugare una efficace proposta di educazione sonora con l'impostazione montessoriana.

*Prima in ordine di tempo tra tutte le sue allieve fin dai primi corsi, Maria Montessori, dopo i risultati di via dei Masi a Roma, affidò ad Anna Maria Maccheroni l'apertura della Casa a Milano, e lei fu ambasciatrice perfetta dei suoi insegnamenti, più tardi anche in Spagna, in Francia, in Gran Bretagna. Da discreta pianista quale era, si dedicò in modo particolare all'attuazione della musica nelle Scuole Montessori dapprima su base sensoriale per i piccoli con i campanelli, poi per i ragazzini delle elementari, affrontando via via tutti gli aspetti più affascinanti delle costruzioni musicali. [...] La sua opera completa, scritta a mano in 36 album, è stata consegnata dagli eredi di Vittoria Fresco (V.F. 1934-1992 fu allieva della Maccheroni per molti anni) all'Archivio della Scuola di Musica "Sylvestro Ganassi" di Roma. (Honegger Fresco, 2007)*

Racconta la sua allieva Vittoria Fresco: *dopo aver scoperto le possibilità di lavoro con i bambini, le venne il desiderio di far qualcosa anche nel campo musicale. Lo disse alla Montessori che obiettò: "Di musica non so niente". Ma lei insisteva: bisogna preparare un materiale sensoriale per i suoni. "Qual è il concetto base?", chiese alla fine la Dottoressa. "È la scala dei suoni, come i suoni dell'alfabeto sono la base del linguaggio". "E che cos'è una scala?" Le spiegò la successione dei suoni e ben presto i campanelli furono una realtà. Maccheroni lo diceva sempre: "non li ho inventati io, ma lei, che aveva idee chiarissime su ciò che occorre ai bambini piccoli." (Honegger Fresco, 2007)*

Nasce così, passo dopo passo, la psicomusica (in parallelo con la psicoaritmetica, la psicogrammatica e così via) della Maccheroni composta da riflessioni e proposte operative tutte indirizzate verso lo sviluppo della sensorialità uditiva e della competenza musicale; una proposta organica ed efficace per la quale la Montessori esprime, in una lettera del 1951, tutto il suo apprezzamento: *"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."* (Gilsoul, 2017)

Su questo magnifico lavoro parallelo di applicazione del metodo Montessori alla musica, è oggi necessario avviare:

- una riflessione che coinvolga contenuti e finalità dell'educazione musicale ad ispirazione montessoriana;
- una coerente rivalutazione ed implementazione, delle attività pratiche anche attraverso nuove proposte operative, sempre ovviamente ispirate al pensiero montessoriano.

Dal punto di vista della riflessione sull'educazione musicale, di particolare interesse è la convergenza che la Maccheroni evidenzia fra le leggi costruttive del linguaggio dei suoni e quelle del linguaggio parlato, avanzando l'ipotesi che esse siano in un certo modo paragonabili.

Lo sviluppo linguistico sembrerebbe dunque rappresentare una matrice comune per la costruzione del linguaggio parlato e del linguaggio musicale. A questo proposito è interessante riportare una riflessione di Michel Imberty che identifica la musica come la *"traduzione o rappresentazione della matrice originale di ogni forma simbolica, di ogni forma di linguaggio, cioè di ogni forma di messa in ordine del tempo, semplicemente perché essa trova le proprie origini nei primi scambi umani dell'inizio della vita. Non esistono popoli senza linguaggio e nemmeno popoli senza musica: l'una non esiste senza l'altro. Ed è qui che troviamo l'origine di ogni espressione musicale: la musica trae il proprio potere dalla sua doppia natura: biologica ma anche profondamente sociale, esattamente come il linguaggio. La natura temporale della musica è nutrita dai modi-di-essere-al-mondo che abbiamo costruito durante la nostra prima infanzia, e che orientano in seguito i nostri modi di essere-nel-tempo, nella nostra cultura, nella nostra percezione, il nostro corpo, le nostre emozioni e i nostri sentimenti."* (Imberty, 2002)

Studi recenti sembrano dunque ampiamente confermare le intuizioni della Maccheroni: Luciana Brandi, parlando della prime forme di comunicazione del bambino, mette ad esempio in evidenza le protoconversazioni come una *"forma di contatto umano dinamico, che il bambino è in grado di gestire emettendo vocalizzi, movendo labbra e lingua in una sorta di pre-parlato, gesticola con le mani in modo sincrono con le altre manifestazioni: le frasi sono così associate a rotazioni del capo, a movimenti delle sopracciglia, e a brevi allontanamenti dello sguardo dalla madre. Le protoconversazioni godono dunque di caratteristiche paralinguistiche analoghe a quelle delle conversazioni adulte"*.

Un fenomeno simile viene citato da Imberty: si tratta del baby-talk ossia quella comunicazione preverbale caratterizzata dal fluire degli *“scambi intensi che il bambino intrattiene con l'ambiente umano che lo circonda [...], come quel particolare modo di parlare utilizzato dagli adulti quando si rivolgono al bambino”*. Tale fenomeno è osservabile in culture diverse con diverse articolazioni ma con dei tratti comuni che rappresenterebbero la base universale del bagno sonoro e linguistico in cui il bambino è immerso sin dalla nascita.

Altra interessante ipotesi, sempre riportata nel già citato contributo di Luciana Brandi, è quella della musicalità comunicativa ossia della precoce capacità di ricezione, da parte del neonato, dell'espressività umana resa possibile da strutture cerebrali innate: *Nel giro di poche ore dalla nascita il bambino dimostra una preferenza per la voce della madre rispetto alla voce di una qualsiasi altra donna: i tratti distintivi di tale voce erano stati appresi in utero, e da lì inizia a costruirsi nell'infante il riconoscimento e la preferenza per questa “compagna di comunicazione” in quanto l'attaccamento emotivo tra madre e figlio/a inizia prima della nascita. Adirittura l'apprendimento intrauterino delle caratteristiche della vocalizzazione che segnalano emozioni affettive possono arrivare a produrre preferenze per particolari canzoni, o recitati, di conseguenza dobbiamo ritenere che tale precoce capacità di ricezione dell'espressività umana sia resa possibile da strutture cerebrali innate dedicate alle emozioni e ai loro mutamenti dinamici; non è pensabile che esse siano interamente apprese. L'infante si dimostra capace di discriminare accento di intensità, sonorità, intervallo armonico, e qualità della voce, oltre a schemi di temporalità. [...] Alla base della musicalità si trovano caratteristiche quali la temporalizzazione, l'espressione di emozioni e l'empatia intersoggettiva: sono questi i segni che spingono in modo innato ogni infante a cercare un partner e a coordinare il limitato repertorio dei propri movimenti alla musicalità delle espressioni materne, fatte non solo di suono ma di sollecitazioni sensoriali multimodali: gli tocca le mani, la faccia, il corpo con cura ritmata, e tiene l'infante stretto a sé cosicché essi possono condividere l'attenzione e gioire l'uno dell'altro. Il suo parlato è una specie di canto fatto di passaggi di accento e di ripetizione di espressioni vocali che spingono il bambino a rispondere con sorrisi, gesti, movimenti delle*

*mani e del corpo, e con il tipico tubare della voce.*

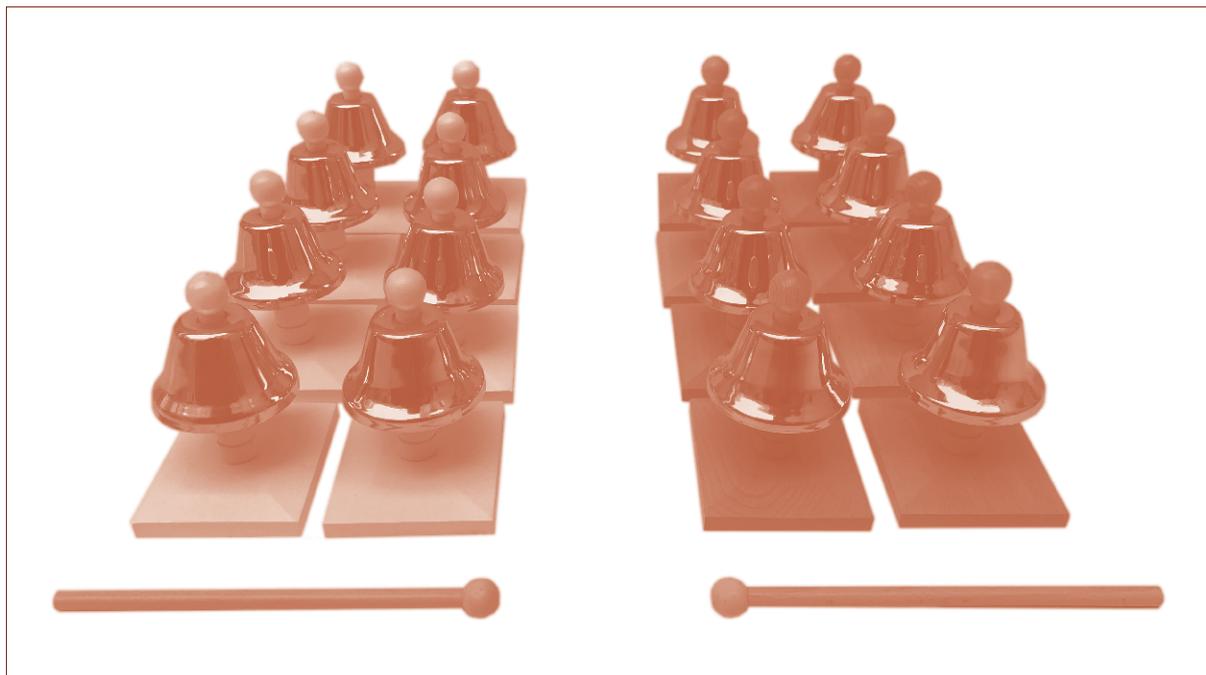
Se è dunque condivisibile l'ipotesi che musica e linguaggio abbiano una comune origine *“nel senso che esse sono sorte da uno stadio ancestrale che Brown definisce “musilingua” che non è né solo linguistico né solo musicale, ma costituito da caratteristiche comuni dalle quali si sarebbero poi sviluppate per specializzazioni distintive musica e linguaggio certo, differenziandosi progressivamente, ma allo stesso tempo mantenendo le caratteristiche comuni identificate dallo stadio”* (Brandi, 2003), allora dobbiamo prendere atto che l'apprendimento della lingua, a partire dal nido, rappresenta il punto di partenza anche per l'educazione musicale montessoriana proposta da Anna Maccheroni.

Ed è la stessa Montessori ad indicare questa strada quando, parlando dell'arte musicale ne *La scoperta del bambino*, dice che *“il successo è collegato al fatto di avere una sufficiente produzione musicale attorno al bambino, in modo che si formi un ambiente capace di sviluppare un senso e una intelligenza musicali.”* (Montessori, 1999)

L'ambiente, dunque, come prima fondamentale risorsa per gettare le basi dello sviluppo della sensorialità sonora (l'idea di ambiente sembra essere in sintonia con il bagno sonoro e linguistico citato da Imberty) che produce lo stimolo propulsivo alla crescita dell'intelligenza musicale ossia quella capacità cognitiva che permette a tutti gli individui, indipendentemente dalla presenza di particolari predisposizioni genetiche, di aderire, in senso fruitivo e produttivo, alla musica intesa, prima che come forma d'arte, come semplice e funzionale forma di linguaggio.

Nelle scuole Montessori è quindi necessario predisporre un ambiente in grado di generare una benefica contaminazione sonora dei bambini specialmente nelle fasi del nido e della scuola dell'infanzia. Questo ambiente deve essere ricco di stimoli sonori formativi non banali o casuali o tantomeno distorti rispetto al corretto linguaggio musicale.

Se il contatto con il suono è un momento di crescita e non solo un distratto/occasionale incontro con la musica, allora tale momento deve essere predisposto con la massima attenzione e professionalità. Prendiamo ancora ad esempio il legame fra linguaggio verbale e musicale: quando mi rivolgo ad un bambino lo faccio con un linguaggio



*Campanelli.*

*Immagine gentilmente concessa da Boboto.*

corretto e a lui comprensibile in modo che quella mia comunicazione funga anche da modello linguistico da imitare e sul quale poter costruire una robusta competenza; è dunque ovvio che lo stesso criterio venga adottato nel momento in cui viene attuata quella che prima abbiamo evidenziato come contaminazione sonora.

Altro requisito dell'ambiente sonoro è la ricchezza di materiali efficaci per la scoperta del suono, delle sue caratteristiche e, di conseguenza, indispensabili strumenti per la graduale conquista dell'alfabetizzazione musicale. In questo caso il mondo Montessori beneficia già dei preziosi campanelli e delle scatole dei rumori ma, come già accennato in precedenza, sarebbe necessario ampliare sia la didattica musicale – approfondendo ulteriormente le proposte di A.M. Maccheroni – che il patrimonio stesso dei materiali magari adottando in maniera sistematica oggetti sonori provenienti dalle esperienze più recenti e innovative della pedagogia musicale attiva (Dalcroze ed Orff prima di tutto).

Nella ricchezza dei materiali va inoltre considerata la presenza attiva di musica intesa come la colonna sonora che deve caratterizzare ogni am-

biente acustico montessoriano. Si fa riferimento a quell'insieme di prodotti musicali che contaminano positivamente i luoghi dove il bambino cresce: sono musiche di sottofondo, canzoni che scandiscono momenti ludico formativi e che accompagnano i movimenti, ecc.

Anche in questo caso *“l'arredamento sonoro”* dell'ambiente musicale montessoriano non è casuale né tantomeno si prospetta come un banale riempitivo di spazi acustici vuoti; la colonna sonora della scuola Montessori deve essere caratterizzata da musiche di qualità con le quali i bambini entrano in contatto uditivo per scoprire e conoscere/approfondire il linguaggio musicale. La diffusione della musica nell'ambiente avviene attraverso i mezzi tradizionali (un buon impianto di riproduzione audio che permetta un chiaro ed efficace contatto sonoro con i bambini) non dimenticando che, prima di tutto, la musica può e deve essere prodotta/trasmessa direttamente dall'educatore e dai bambini stessi. A questo proposito citiamo ancora la Montessori che, parlando dell'arte musicale ne *La scoperta del bambino* afferma: *“nelle scuole del modello Montessori si coltiva l'educazione musicale in modo profondo, cercando di*

*lasciare al bambino la libera scelta e la libera espressione come in tutti i rami dello sviluppo. E che cosa occorre per questo? Una persona che riproduca bene la musica e il possedere strumenti semplici adatti ai bambini.*" (Montessori, 1999)

L'educatore del modello Montessori è quindi quella persona che riproduce bene la musica, lo fa con la propria voce e con gli strumenti a sua disposizione creando quell'ambiente ottimale dove ogni bambino esercitare la propria libera scelta e libera espressione sonora e musicale.

In conclusione abbiamo visto che il modello Montessori applicato alla musica si concretizza attraverso la Psicomusica teorizzata e proposta da Anna Maria Maccheroni. Tale modello è ancorato alla convergenza fra sviluppo del linguaggio parlato e apprendimento della lingua musicale materna e sottolinea una educazione sonora dove la musica è concepita come un ambito di esperienze in cui l'attività sonora sensoriale rappresenta uno dei contributi basilari allo sviluppo mentale.

In altri termini, adottando la tesi della comune radice di sviluppo fra linguaggio parlato e linguaggio musicale, è evidente che la proposta formativa è rivolta a tutti i bambini ed è finalizzata allo sviluppo cognitivo con e sulla musica. Gli aspetti genetici legati a particolari attitudini e predisposizioni, pur essendo importanti e degni di valorizzazione nei tempi e nei modi adeguati, non rappresentano una condizione privilegiata/esclusiva dell'educazione musicale che, invece, può e deve essere proposta a tutti coloro che crescono nelle scuole Montessori.

Un primo significativo passo lo abbiamo identificato nella contaminazione sonora, nella realizzazione, cioè, di un ambiente sonoro adeguato allo sviluppo delle abilità linguistiche e ricco di stimolazioni formative qualitativamente efficaci.

Abbiamo anche auspicato una più ampia discussione sui temi dell'educazione musicale ad ispirazione montessoriana seguendo il solco tracciato dalla Maccheroni e ponendolo in relazione con il pensiero pedagogico musicale che ha in Jaques-Dalcroze il suo maggiore ispiratore e, su questa relazione, sarebbe interessante arricchire le proposte didattiche di cui il mondo Montessori potrebbe fare tesoro.

C'è però uno scoglio molto difficile da superare affinché riflessioni e proposte operative non si

perdano nel vuoto: la formazione professionale degli insegnanti. Un educatore musicale dovrebbe avere, accanto ad una profonda preparazione pedagogica, una solida competenza linguistico musicale (alfabetizzazione musicale; pratica vocale e strumentale; cultura storico musicale di base) e metodologica (capacità di progettare una efficace formazione sonora congeniale all'età dei bambini o dei ragazzi di cui ci si occupa).

Nel nostro paese, purtroppo, l'analfabetismo musicale nella classe docente (specialmente se prendiamo in esame gli educatori di nido, dell'infanzia e della primaria) è una "caratteristica" molto diffusa e nulla sembra, a tutt'oggi, indicare una inversione di tendenza.

La Fondazione Montessori Italia sta cercando di valorizzare anche la dimensione musicale proponendo una seria ed effettiva rivalutazione dell'educazione musicale ad ispirazione montessoriana tracciata dalla Maccheroni e basata su quella dimensione linguistica di cui si è cercato, in questo breve contributo, di tracciare i contorni fondamentali per meglio comprendere il punto di partenza per una sana e proficua crescita sonora. ■

#### BIBLIOGRAFIA

- Brandi, L. (2003). *Tra musica e linguaggio: alle origini della parola*, Quaderni del Dipartimento di Linguistica, Università di Firenze 13.
- Diambri, P. (2001). *Crescere con la musica* in AA.VV. *Dove va il bambino... Nuove prospettive pedagogiche per l'infanzia*, Brescia, La Scuola.
- Gilsoul, M. (2017). *Anna Maria Maccheroni preziosa collaboratrice*, MoMo n.10, Fondazione Montessori Italia.
- Honegger Fresco, G. (2007). *Le Case dei Bambini dell'Umanitaria a Milano (1908-1909)* in Il Quaderno Montessori.
- Imberty, M. (2002). *La musica e il bambino*, Enciclopedia della Musica, Torino, Einaudi, vol. II – Il sapere musicale.
- Maccheroni, A. M. (1955). *Psicomusica – orecchio, voce, occhio, mano*, Roma, Vita dell'Infanzia.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.

# Quando la scuola è al servizio del potere

ANA MARIA SERBANESCU – Nata a Iași in Romania, dopo avere avuto diverse esperienze lavorative decide di dare una svolta alla sua vita e parte per l'Italia. Si diploma in Ragioneria e poi diventa Educatrice per la Prima Infanzia. Dal 2013 lavora presso l'Asilo "Il nido" della Fondazione Piera, Pietro e Giovanni Ferrero ad Alba. Ha appena concluso un corso Montessori 0-6 a Torino.



LE PRINCIPALI PREOCCUPAZIONI NELL'EDUCAZIONE ABITUALE del carattere riguardano la volontà e l'ubbidienza e generalmente essi costituiscono due concetti antagonisti nella mente degli uomini. Uno degli scopi principali dell'educazione è tuttora quello di piegare la volontà del bambino e di sostituirvi quella dell'adulto che pretende ubbidienza." (Montessori, 1999)

Essendo nata e cresciuta sotto il dominio di una dittatura, l'intero periodo della scuola, a dire il vero, non è stato di grande conforto per me. Quello che doveva essere il periodo più felice e libero della mia esistenza, in realtà si è rivelato un'esperienza fredda e buia, basata sulla paura e tante regole severe immutabili.

I professori erano molto severi nelle valutazioni dei risultati degli allievi e la rigidità del metodo si basava sul terrore e la punizione. Ricordo molto bene un episodio in seconda elementare, in cui sono stata punita per *non aver studiato*. Mi ritrovai davanti a tutta la classe. L'insegnante era furibonda, le si leggeva la rabbia negli occhi. Ero terrorizzata. Non sono riuscita a emettere nemmeno un suono e probabilmente questo l'ha fatta arrabbiare ancora di più. L'uso di punizioni fisiche era frequente alle elementari, come percuotere con un righello o una bacchetta di legno sui palmi delle mani. Quella volta è toccato a me. Ho provato rabbia, un senso di ingiustizia, umiliazione ma soprattutto vergogna. Per lei fu solo uno sfogo di rabbia momentanea, ma per me fu un'esperienza che mi ha segnato per tutta la vita.

Il programma di indottrinamento e astrazione ideologica elabo-

rato da Nicolae Ceaușescu prevedeva pochi diritti e tanti doveri. Sin da piccoli, i bambini erano controllati e seguiti anche dal punto di vista sociale: era proibito partecipare ad attività extrascolastiche durante la settimana. Nel migliore dei casi era permesso uscire il sabato e la domenica e la maggior parte delle volte sotto la stretta sorveglianza degli insegnanti.

Il Partito Comunista Romeno aveva instaurato una fitta rete di dominio e controllo sul comportamento, in qualunque momento della giornata, dei suoi cittadini, compresi i giovani studenti. La scuola aveva quindi lo scopo di formare cittadini conformi alle regole dello Stato Comunista:

- amare la propria Patria, la Repubblica Socialista di Romania;
- dimostrare amore e devozione al Partito tramite l'interesse assoluto al lavoro e alla scuola;
- onorare le glorie del passato del popolo romeno;
- partecipare attivamente alle manifestazioni patriottiche.

Durante il regime comunista la scuola era obbligatoria e gratuita per tutti, ma l'impronta autoritaria e severa del regime comunista era predominante fin dall'infanzia. La cravatta rossa del pioniere era il simbolo abituale dei regimi comunisti. Il colore rosso rappresentava il colore di un unico partito e il nastrino tricolore rappresentava la bandiera della Romania. Tale indumento era obbligatorio così come l'uniforme e senza questi gli allievi non potevano accedere ai corsi.

Per i bambini di età compresa tra 4-7 anni, il Partito Comunista Romeno aveva fondato l'organizzazione Soimii Patriei (I falchi della Patria), nata per contribuire alla crescita morale dei bambini, insegnare l'amore verso la patria, il popolo e il Partito. Le prime cose imparate erano poesie che celebravano Ceaușescu e la moglie Elena. Quelli che non studiavano adeguatamente rischiavano di essere puniti dagli insegnanti.

Dall'età di 7 fino a 14 anni i bambini entravano a far parte di un'altra organizzazione chiamata Pionerii. L'ingresso nei pionieri avveniva in un giorno festivo, con una cerimonia di fronte ai genitori e i membri locali del partito. Il candidato doveva recitare la seguente formula: *“Io Nome e Cognome, entrando nei ranghi dell'Organizzazione dei Pionieri, mi impegno ad amare la mia patria, a studiare bene, ad essere disciplinato e ad indossare la cravatta rossa col tricolore.”*

Negli anni '60-'80 l'organizzazione dei Pionieri era diventata un vero fenomeno. I rituali delle cerimonie accompagnate da trombe e i giuramenti fatti davanti al pubblico facevano sì che il giovane pioniere si sentisse importante. Nei giorni festivi i giovani pionieri partecipavano a sfilate e celebrazioni. In altre occasioni, i bambini erano accompagnati dagli insegnanti nelle colonie e partecipavano ai lavori volontari quando era necessario.

Lo statuto e il prestigio del Pioniere rendeva orgogliosi i giovani, fatto che rappresentava per il Partito un'ottima strategia per esercitare maggiore controllo anche sul tempo libero delle giovani menti e allinearle con le azioni intraprese nella visione politica.

Dopo i 14 anni e fino ai 18, una volta arrivati al liceo, gli allievi entravano a far parte dell'organizzazione Uniunea Tineretului Comunist (L'unione dei Giovani Comunisti), ad una condizione: durante il primo anno di studi erano ammessi solo gli studenti migliori, con una buona reputazione e ottimi voti, gli altri potevano entrare a far parte dell'organizzazione solo a distanza di un anno. Una volta entrati a far parte dell'UTC, l'allievo aveva l'obbligo di accettare le regole e di adempire i suoi doveri. Quelli che non adottavano un comportamento adeguato, imposto dal partito, rischiavano l'esclusione.

A quei tempi, essere esclusi dall'UTC comportava conseguenze molto gravi, come l'esclusione della società e la marginalizzazione dell'individuo. L'uniforme, le cerimonie, il lavoro volontario, l'istruzione militare, le ricompense... tutto costituiva un ottimo metodo per assicurarsi il totale controllo e la sorveglianza dei giovani, in quanto questi erano considerati un pericolo per il partito. L'organizzazione conferiva diversi tipi di medaglie, individuali o di gruppo a seguito delle attività svolte.

Quando ho conosciuto il Metodo Montessori, sono rimasta colpita del fatto che ogni bambino viene sempre considerato come una singola persona, con i suoi tempi di apprendimento e con le sue esigenze. Di fondamentale importanza è la libertà degli scolari nelle loro manifestazioni spontanee, che devono essere, secondo la pedagoga, rispettate con "religiosa venerazione". Il bambino non deve più stare in "religioso silenzio", ma può essere libero di esprimersi, di sbagliare, di provare e riprovare fino a che non arriverà all'autocorrezione.

Il compito della maestra è di disciplinare all'attività, al lavoro, al bene, e non all'immobilità, alla passività e all'obbedienza. Ho capito quanto sia importante per l'insegnante lavorare su sé stessa per disinnescare gli automatismi appresi da studente e per riuscire a sviluppare il profondo rispetto per i bambini intesi come esseri unici ed irripetibili. Occorre essere profondamente consapevoli di chi siamo. Dobbiamo essere attenti al nostro modo di comportarci quando siamo stanchi e notare i nostri comportamenti sotto stress. Queste azioni infatti sono i nostri cosiddetti "automatismi". Ereditiamo la maggior parte degli automatismi dall'ambiente in cui viviamo. Sono radicati e programmati in noi come un software in un computer. Aumentando la consapevolezza e agendo in modo cosciente compiamo i primi passi verso un importante cambiamento di vita.

Così si può diventare persone migliori, lasciando in eredità il bene da trasmettere alle generazioni future.

*"Allorquando la maestra avrà toccato così, anima per anima, tutti i suoi allievi – risvegliando e ravvivando in essi la vita come una fata invisibile – ella possiederà tali anime e basterà un cenno, una parola, perché ciascuno la senta vivamente, la riconosca e l'ascolti."*

■ BIBLIOGRAFIA

Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.

# Craftabile

WWW.CRAFTABILE.COM

## CHI SIAMO

Craftabile è una società giovane, con sede a Udine. Siamo un gruppo di persone che da anni progettano, costruiscono, insegnano, coltivano relazioni e sviluppano idee d'innovazione: grazie a questa nostra propensione, l'incontro col pensiero montessoriano ci ha profondamente colpiti e appassionati.

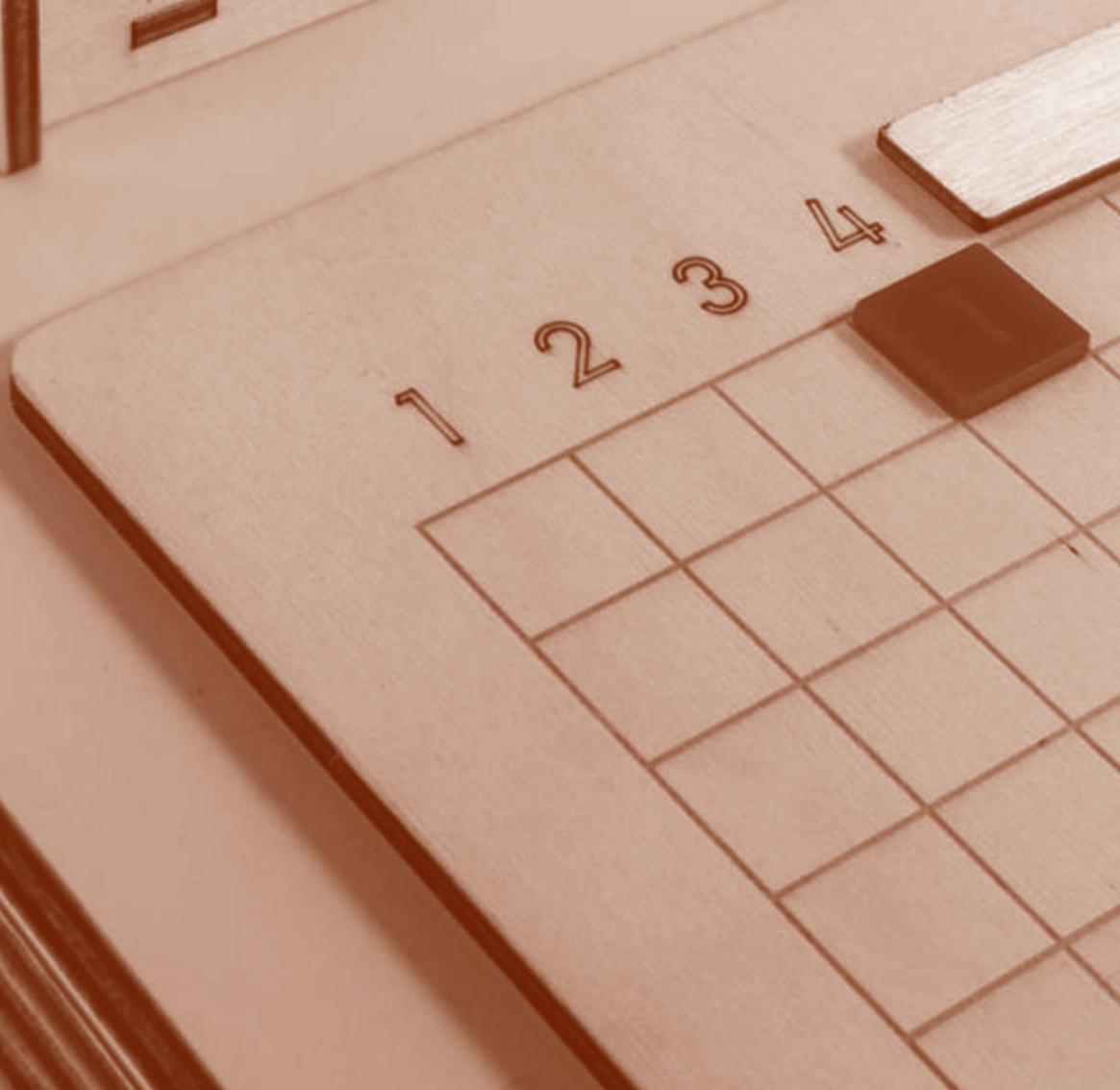
Abbiamo deciso di dedicare la nostra progettualità e la nostra sfida imprenditoriale alla realizzazione di prodotti e servizi che possano sostenere la diffusione di questo approccio all'educazione, che rappresenta per noi la possibilità di costruire una società migliore e più giusta.

Il nome *Craftabile* è l'unione del termine inglese *craft*, cioè mestiere o arte, e *abile* come skill, perché vogliamo rivalutare in chiave moderna il fare artigianale come atto generativo di innovazione. La nostra visione del lavoro coniuga il senso del lavoro montessoriano – attraverso cui il bambino costruisce se stesso interagendo con l'ambiente – con i valori dell'uomo artigiano portati alla luce dalla sociologia moderna.

## CHE COSA FACCIAMO

Costruiamo materiali educativi per le scuole e le famiglie che desiderano educare e sostenere i bambini nell'apprendimento ispirandosi al pensiero pedagogico di Maria Montessori. I nostri prodotti artigianali, dal design contemporaneo, sono da noi progettati e realizzati con tecnologie di fabbricazione digitale, sotto la supervisione scientifica del nostro partner Fondazione Montessori Italia. ■

*Qui a lato un'immagine del materiale Craftabile della somma e della sottrazione (aritmetica) per la Scuola Primaria. Nelle pagine seguenti, un estratto dal libretto che accompagna il materiale e ne spiega l'utilizzo.*



# LE TAVOLE DELL'ADDIZIONE E DELLA SOTTRAZIONE

## ADDIZIONE E SOTTRAZIONE CON ASTICINE ROSSE E BLU

Secondo piano della Psicoaritmetica

La prima tavola in legno riporta incisi in alto i numeri da 1 a 18, ai quali corrispondono sotto dieci file di diciotto quadretti l'una. I numeri da 1 a 10 e quelli da 11 a 18 sono incisi, rispettivamente, con pesi diversi per differenziarli in modo evidente. Anche una marcata linea verticale, situata fra il 10 e l'11, divide in due parti la tavola a rappresentare la ricerca della decina!

La tavola dell'addizione si usa con due serie di asticine: nove blu e nove rosse, entrambe della stessa altezza dei quadretti e di lunghezza variabile da 1 a 9 quadretti; sia le rosse, sia le blu recano scritto, sull'estremità destra, il numero corrispondente alla quantità rappresentata. Le nove asticine rosse sono suddivise in tanti quadretti corrispondenti alle unità che rappresentano.

La seconda tavola, dedicata alla sottrazione, è costruita in maniera analoga alla prima ma si differenzia per la marcatura verticale: qua si trova fra il 9 e il 10 invece che fra il 10 e l'11.

Si utilizza anch'essa con le asticine rosse e blu della scatola piccola, ma vi si aggiungono le 18 bianche della scatola lunga.

Puoi proporre questo materiale quando il bambino già conosce le quantità associate ai simboli da 1 a 19.

1. I quadretti sono 18 perché il bambino deve memorizzare fino a 9-9=18; questo infatti è il risultato della relazione 2(9-1), in cui 9 indica la base del sistema preso in esame, nel nostro caso proprio il sistema decimale. È come dire che le caselle orizzontali sono il doppio della "base del sistema divisa unita di 2". Il numero delle caselle verticali è 10 in quanto, nel sistema a base 10, tale è il numero massimo delle combinazioni possibili.

## LA COMPOSIZIONE DEL MATERIALE

Che cosa utilizzare per gli esercizi

**ADDIZIONE**

- 1 Scatola piccola, che contiene le asticine rosse e blu
- 3 Tavola n. 1 (divisione verticale fra 10 e 11)
- 5 Fogli e matita

**SOTTRAZIONE**

- 1 Scatola piccola, che contiene le asticine rosse e blu
- 2 Scatola grande, con le asticine bianche
- 4 Tavola n. 2 (divisione verticale fra 9 e 10)
- 5 Fogli e matita

1 asticine blu e rosse

2 asticine per la sottrazione

3 TAVOLA DELL'ADDIZIONE

4 TAVOLA DELLA SOTTRAZIONE

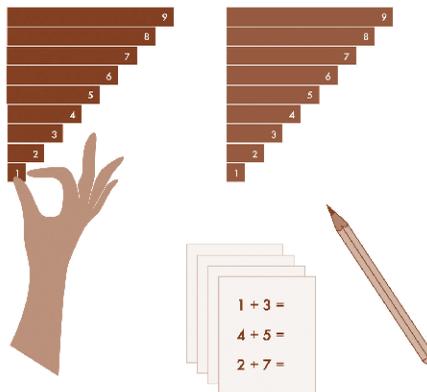
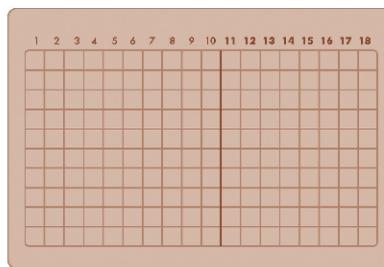
5 fogli e matita per riportare i risultati

## ADDIZIONE

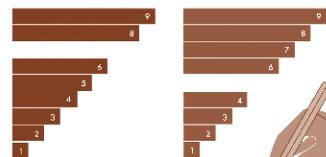
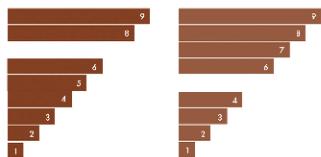
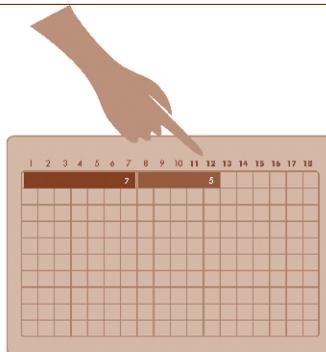
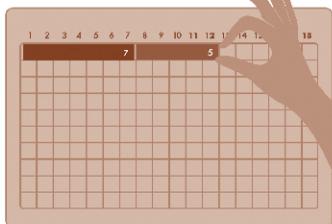
Esercizi con la prima tavola e le asticine rosse e blu

Mostra al bambino la tavola, invitandolo a leggere i numeri riportati in alto; percorri in silenzio, con la punta del dito indice, la linea marcata verticale che divide il 10 dall'11 e assicurati che il bambino possa vedere bene tutti i movimenti delle tue mani, che saranno lenti e precisi.

Prendi dalla scatola le asticine azzurre e disponile in ordine sparso sul tappeto (o sul tavolo), dopodiché invita il bambino a riordinarle "a canna d'organo" e a leggere i relativi numeri in successione. Le asticine rosse devono essere disposte e riordinate come le precedenti, e il bambino di nuovo leggerà in progressione i numeri riportati.



Per mostrare il primo esercizio di addizione, scegli due asticine la cui somma superi il 10: per esempio,  $7+5=12$ . Prendi l'asticina blu del 7 e posizionala, partendo dall'1, sulla prima fila orizzontale di quadretti; poi affiancala, facendo combaciare le estremità, quella rossa del 5. Leggete adesso insieme il risultato dell'addizione: " $7+5=12$ ".



# Documentare per dare voce ai bambini

**DARIA TROMBACCO** – *Specializzata nel metodo Montessori per la prima infanzia, dal 2008 lavora come educatrice nei nidi Montessori del territorio romano. Nel 2013 si trasferisce a Biella, dove ricopre il ruolo di coordinatrice pedagogica nel Micronido Montessori Clara Vigliani Albertini fino a luglio 2017. Da settembre intraprende una nuova avventura lavorativa come educatrice presso lo storico asilo nido Montessori della Banca d'Italia, nella sede di largo Volumnia, Roma. Collabora come formatrice con la Fondazione Montessori Italia. Appassionata di letteratura ed editoria per la prima infanzia, è mamma felice di due bimbi.*



NELL'AMBITO PEDAGOGICO L'ATTIVITÀ DI DOCUMENTARE IL lavoro di osservazione è sempre stata un'esigenza ma anche una pratica naturale e parallela. Partendo dai diari delle biografie infantili, passando alle griglie e alle Check list adoperate nel metodo sperimentale, per poi giungere a audio, video e registrazioni utilizzate nell'approccio etologico, il lavoro di osservazione è sempre stato accompagnato da una traccia che non solo ne custodiva memoria ma diveniva opera a sé stante, nel compimento successivo del lavoro di individuazione, di raccolta e di analisi critica di documenti.

Alla base del (saper) documentare c'è una tessera fondamentale nella formazione del mosaico della consapevolezza e dell'azione pedagogica: l'osservazione. L'osservazione è da sempre stata uno dei metodi principi nella ricerca pedagogica e nello studio e analisi dello sviluppo del bambino. Partendo dall'etimologia della parola, *ob*: verso – *servare*: serbare, è evidente l'intenzionalità nel vedere e di costruire ciò che Maria Montessori definiva un *concetto interiore*. La grande rivoluzione montessoriana è di affidare alla maestra, colei che è più a contatto con il bambino divenendo custode del suo ambiente di vita (fisico e psichico), il ruolo di osservatore.

*Il campo naturale ove la maestra si inizierà a 'osservare' i fenomeni della vita interiore, deve essere la scuola ove si svolgono i bambini liberi con l'aiuto del materiale di sviluppo. Quando ella si sentirà pervasa d'interesse vedendo i fenomeni spirituali dei bambini, e proverà una gioia insaziabile nell'osservarli, dovrà sentirsi 'iniziata'. Essa allora comincerà a diventare 'maestra'. (Catarsi, 2008)*

L'osservazione per Maria Montessori è un cardine principe dell'essere maestra. Per diventare *maestre nuove* bisogna prima di tutto acquisire quella che definiva *sapienza oculata nell'osservare*.

A questa capacità deve però seguire e mantenersi vivo nella maestra il *vedere con appassionato interesse*. Saper vedere, non limitarsi a guardare ma esercitarsi nell'atto di vedere. Per la maestra l'interesse per il *fenomeno osservato* sarà il centro attorno al quale si formerà il *nuovo spirito* della maestra, dovrà procedere con passione, umiltà (di fondamentale importanza è l'auto-osservazione, ovvero la preparazione interiore della maestra) e rigore scientifico: *La capacità di vedere della maestra dovrebbe essere insieme esatta come quella dello scienziato e spirituale come quella del santo. [...] L'attitudine della maestra deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale. Positiva e scientifica perché c'è un compito esatto da compiere e con rigore di osservazione bisogna mettersi in rapporto esatto con la verità.* (Montessori, 1998)

L'osservazione è quindi elemento fondamentale per lo svolgimento della funzione educativa. Consiste prima di tutto nell'esercizio, soffermandosi sulle medesime cose: una parte dell'ambiente, un bambino, l'utilizzo di un materiale. In seconda istanza l'esercizio di osservazione non consisterà in un evento isolato e sporadico, ma sarà costante, cadenzato, focalizzando la propria attenzione e la propria competenza osservativa e di ricerca su di un aspetto specifico.

Lo scopo ultimo dell'osservazione per la maestra non è solo quello di conoscere il bambino ma di aiutarlo e sostenerlo nel suo sviluppo. È in questa prospettiva che l'osservazione si erge a ricerca. Ed è qui che osservazione e documentazione si incontrano e si intersecano.

Documentare consiste nell'atto di selezionare un insieme di documenti che corredano una ricerca. L'osservazione nei nidi e nelle scuole Montessori, non è fine a sé stessa ma ha l'obiettivo di accompagnare con il maggior grado di consapevolezza e sapienza ogni bambino nel proprio percorso. Osservare vuol dire raccontare, in quanto l'osservazione (scritta, filmata, fotografata) produce con la sua stessa esistenza un documento. Documentare significa scegliere di raccontare una storia.

**L'educatore deve avere consapevolezza del potere che gli deriva la rappresentazione dell'esperienza infantile e della delicatezza che tale compito presenta.**

*Il mio interlocutore – tanto più se direttamente privo di parola perché piccolo o malato – è (anche) chi io dico essere, la scena nella quale lo colloco. L'educatore non può cambiare una storia, ma può cambiare i rapporti tra le storie e il mondo circostante. Ogni storia può essere raccontata, rappresentata in molti modi, il modo si può e si deve scegliere. La scelta del modo ha a che fare con il potere nel rapporto educativo e suggerisce un collegamento fra conoscere la realtà, rappresentarla e cambiarla (E. Cocever in *Linee guida per i servizi educativi della prima infanzia*).*

#### PERCHÉ DOCUMENTARE AL NIDO?

L'esperienza educativa è vita. Questa è da ricercarsi nella Quotidianità e il significato è da costruirsi, non è a priori. Tutto l'arco temporale di permanenza al nido o alla scuola dell'infanzia è da considerarsi assolutamente come esperienza educativa, in una tensione che trova nell'ascolto, nell'attenzione e nella capacità di rilancio e di restituzione di significato la sua condizione ottimale. (Malavasi, Zoccatelli, 2012)

La documentazione al nido o nella scuola crea un'identità della struttura, rendendo *"visibile la cultura dell'infanzia"* (C. Rinaldi in *Linee guida per i servizi educativi della prima infanzia*). Tramite la documentazione si compie una dichiarazione del quadro teorico di riferimento, del proprio piano progettuale, si dà una definizione dell'idea del bambino. Documentare significa inoltre costruire la *memoria storica* del bambino. Come afferma Laura Malavasi *"il bambino piccolo esiste solo se c'è un adulto accanto che gli dà voce."* (Malavasi, Zoccatelli, 2012)

Tramite la documentazione si riconosce quel bambino, le sue specificità e la sua storia personale. Inoltre la documentazione è uno strumento di estrema importanza sul piano della comunicazione. *"Ciò che non è comunicabile non esiste."* (ibid)

È importante imparare a realizzare una documentazione in grado di lasciare traccia di processi, pensieri, riflessioni, azioni ed emozioni. La documentazione è una forma di comunicazione, un modo per far conoscere la propria esperienza agli altri. La documentazione diventa infatti un ponte tra scuola e i diversi attori coinvolti (famiglie, territorio, azienda se si tratta di un nido aziendale, comune), costituendo inoltre uno spazio privilegiato di conoscenza e riconoscimento della realtà scolastica con l'esterno.

Un altro aspetto fondamentale della documentazione è quello legato alla didattica.

La progettualità va considerata come prima tappa indispensabile

per la realizzazione di una documentazione. La documentazione fa infatti parte di quel *circolo virtuoso* (osservazione – progettazione – documentazione e verifica) che è la base dell'azione pedagogica, inserendosi in un percorso progettuale, di cui è un tassello imprescindibile.

La documentazione diventa così patrimonio della struttura, costituendo memoria storica e rappresentando inoltre il momento conclusivo di un progetto, divenendo spunto di riflessione e valutazione dell'operato, la base da cui partire per la valutazione dell'agire educativo, permettendo all'equipe educativa di compiere quell'opera importante di auto-valutazione e auto-formazione, rimodulando e ridefinendo obiettivi, ripercorrendo le esperienze fatte e attribuendo ad esse, quando necessario, significati altri, divenendo spunto per nuove idee e progetti.

*Documentare pratiche costituisce quell'azione in grado, da un lato, di costruire un materiale capace di restituire ai protagonisti del processo educativo (quindi a chi vive l'esperienza dei nidi, nelle scuole, nelle istituzioni educative in genere) il ricordo dell'esperienza vissuta, dall'altro, di comunicare l'esperienza non solo attraverso la presentazione di prodotti finali, ma anche tramite la narrazione dell'evoluzione di percorsi. [...] La documentazione, intesa anche in funzione di pratica autobiografica professionale, tende a promuovere la ricognizione e la sistematizzazione dell'esperienza consentendone, da un lato, il consolidamento, dall'altro, il rinnovamento.* (De Rossi, Restiglian, 2013) ■

#### BIBLIOGRAFIA

- Camaioni, L., Aureli, T., Perrucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Bologna, Ed. Il Mulino.
- Catarsi, E. (a cura di) (2008). *Linee guida per i servizi educativi della prima infanzia*, Reggio Emilia, Ed. Junior.
- Catarsi, E., *Maria Montessori e l'osservazione del bambino*, Vita dell'infanzia.
- Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Reggio Emilia, Ed. Junior.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Montessori, M. (1999). *Il Segreto dell'Infanzia*, Milano, Garzanti.
- Montessori, M. (1998). *L'autoeducazione delle scuole elementari*, Milano, Garzanti.
- De Rossi, M., Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa*, Roma, Carocci Faber.

# Tagliare con la forbice

GIOVANNA GELSOMINO – *Educatrice Montessori dal 2003. Formata in metodo Montessori o/3 da "Percorsi per crescere" e per la Casa dei bambini dall'Università Cattolica di Milano. Ha lavorato in diversi asili nido a metodo e dal 2013 collabora con la Fondazione Montessori Italia come formatrice. Esperta nella progettazione e realizzazione di materiali educativi per la prima infanzia.*



IL LAVORO DI DOCUMENTAZIONE AL NIDO È FONDAMENTALE per tracciare il percorso individuale di ogni bambino. È uno strumento indispensabile al personale educativo, ma se reso accessibile può diventare anche un importante mezzo di inclusione dei genitori alla vita quotidiana dei loro bambini a scuola e ad una conoscenza più approfondita delle attività svolte e del metodo a cui facciamo riferimento.

Ogni anno, la scuola si apre a tutte le famiglie. Gli ambienti dell'asilo nido T.S. Strada a metodo Montessori di Ossona (Mi) si trasformano come un piccolo museo, si allestiscono mostre dove le opere sono le immagini dei nostri bambini all'opera.

Le attività vengono raccontate con immagini evocative e con parole semplici, utilizzando spesso anche le frasi dei bambini stessi. Mamma e papà si emozionano, ma dopo un primo sguardo alle foto vengono catturati dalle parole da cui sono accompagnate. Inizia così un lungo periodo di silenzio, come in un vero museo abbassano i toni e bisbigliano tra di loro. Rimangono colpiti dal saper fare, dalla grande autonomia che traspare, dagli sguardi attenti e dal grande lavoro che sta dietro un semplice ritaglio di piccole striscioline di carta.

A fine serata torneranno a casa con qualcosa di più sui loro bambini, quel qualcosa che si perdono lasciandoli da noi, che forse ora, grazie ai nostri racconti non vivranno più come una perdita ma come un valore aggiunto.



#### TAGLIARE CON LA FORBICE

Tagliare con la forbice richiede ai bambini competenze complesse e difficoltà fisiche e mentali notevoli, ma se ben organizzato può essere un momento ludico interessante, sviluppa maggiormente l'autostima del bambino, lo gratifica attraverso attività che lo fan sentire più grande.

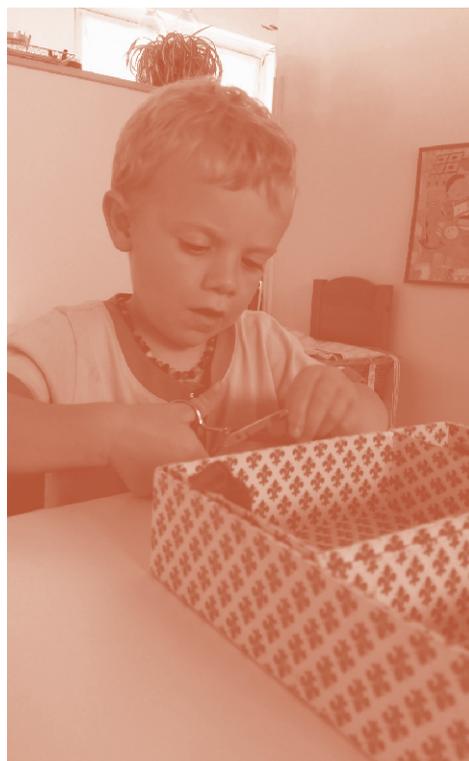
Enea è totalmente assorto. Ogni parte di lui è concentrata e ha come unico obiettivo il tagliare la strisciolina in pezzetti piccoli piccoli.

Per utilizzare la forbice in modo efficace, i bambini, devono aver sviluppato una buona coordinazione oculo-manuale, le due manine devono saper lavorare insieme e anche il polso deve essere ben coordinato con loro.

Il gesto deve essere preciso e deciso, l'attenzione molto alta.

Fondamentale è preparare del materiale attraente, che dica loro: *«puoi riuscirci anche tu!»*

La scatola leggera e ben suddivisa, la forbice adatta alle loro manine ma che sia una forbice vera, che sappia tagliare.





Le striscioline verranno selezionate a doc per ognuno di loro.

Per chi inizia, piccole strisce di cartone sottili, cosicché il piccolo che si avvicina per le prime volte a questo lavoro, con una sola 'sforbiciata' possa riuscire e quindi aumenteremo la sua autostima e lo stimoleremo indirettamente a voler riprovare, a farlo ancora e ancora.

Aumentando le competenze aumenterà anche la larghezza della striscia e diminuirà lo spessore della carta utilizzata. Compariranno delle righe che chiederanno ai bambini sempre più esattezza nel movimento.

Esattezza verso la quale i bambini tendono naturalmente!

Tagliare le striscioline in piccoli pezzetti con la forbice non è per niente facile, prima di tutto bisogna capire come funziona la forbice e Ginevra (foto in questa pagina) sta dando prova di avere grandi competenze. Ginevra sceglie di buttare i suoi pezzettini di carta nella pattumiera e riporre il materiale in bell'ordine al suo posto.



Enea invece sceglie di utilizzare i pezzettini di carta come pappa per il nostro Luisin.

Senza però dimenticare di riporre il materiale al suo posto in modo che possa essere disponibile per i suoi compagni.

Apparecchia la tavola come si deve e lo serve: *«perché lui è un piccolo. Invece io sono grande e faccio da solo!»* ■

# Il silenzio: un grande assente nella nostra società

WWW.AIUTAMIAFAREDAME.IT • FRANCESCA PERICA – *Appassionata di pedagogia ed educazione si è laureata a pieni voti in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Roma Tre e ha frequentato il Corso di specializzazione nel metodo Montessori per educatori della prima infanzia a Roma. Ispirandosi al lavoro della Montessori, attraverso il suo blog, condivide con genitori, educatori e appassionati di educazione, conoscenze, idee e risorse per diffondere il metodo.*



SPESSE DI ESSO SI TENDE AD AVERE UNA CONSIDERAZIONE negativa, a percepirlo come una mancanza, un vuoto da colmare il prima possibile. Esso rappresenta, invece, un dono, un regalo a noi stessi e agli altri. È grazie ad esso infatti che possiamo ritrovare il piacere di ascoltare (importante tanto, se non più, quello di parlare) ed aprirci al mondo circostante. Il silenzio, che per Montessori non si riduce semplicemente al non parlare, ma indica l'inibizione volontaria e controllata di tutti i movimenti, consente al bambino di uscire dal caos disorientante e ritrovare l'armonia, immergersi nella concentrazione e quindi lavorare con lentezza e pace.

Esso quindi, come dice Montessori, può intendersi come “uno stato ‘superiore’ al normale ordine delle cose”.

## COME OTTENERE IL SILENZIO?

Se attingiamo ai nostri ricordi di bambini, probabilmente ciò che tornerà alla nostra mente sarà il classico “gioco del silenzio”. Esso però è ben distante da quella condizione descritta da Maria Montessori. In effetti, il classico gioco del silenzio generalmente costituiva più un tentativo per riportare forzatamente all'ordine una classe scalmanata, punendo mediante l'assegnazione di simboli grafici chiunque osasse proferire parola.

Quello ottenuto quindi non era un silenzio “attivo”, voluto, frutto di un esercizio forte di autocontrollo, bensì qualcosa di imposto dall'esterno, dunque di scarsa durata, efficacia e soprattutto, di valore.

*Questo post è stato pubblicato su Aiutamiafaredame.it il 10 luglio 2018.*

Dice Maria Montessori: *"Un comando non avrebbe mai potuto produrre la meravigliosa conquista di volontà unite nell'inibire ogni atto, in quell'epoca della vita in cui il movimento sembra l'irresistibile, continuata caratteristica dell'età. [...] È necessario insegnare ai bambini il silenzio."*

Montessori ha scoperto che i bambini erano deliziati dal silenzio e che si impegnavano con grande costanza ed attenzione per raggiungere questo stato.

In La scoperta del bambino, la dottoressa racconta di una lezione molto particolare ed efficace per insegnare ai più piccoli la perfezione del silenzio.

Un giorno, recandosi ad una Casa dei Bambini, incontrò una madre con la sua bambina di quattro mesi. Dopo aver chiesto il permesso alla donna, Montessori prese la bambina e la portò all'interno della Casa.

Subito i bambini avanzarono, incuriositi dalla piccola creatura. Leggiamo le sue parole: *"Essi guardavano la mia piccina con un misto di tenerezza e di gioia: non avevamo ancora pronunciato una parola. Io dissi: 'Vi ho portato una maestrina'. Sguardi sorpresi, meravigliati, risa. 'Una maestrina, sì, perché nessuno sa stare fermo come lei'."*

*Tutti i piccini si aggiustano fermi al loro posto. 'Le gambe però nessuno le tiene ferme come lei'."*

*Tutti aggiustano con cura le gambe perché siano composte. Io li guardo sorridendo: 'Sì, ma non saranno mai ferme come le sue: voi un poco le muovete, ma lei no. Nessuno può essere come lei'."*

*I bambini sono seri, sembra che sia penetrata in loro la convinzione della superiorità della maestrina. 'Nessuno poi sta zitto come lei'. Silenzio generale. 'Non è possibile star proprio silenziosi come lei, perché... Sentite il suo respiro come è delicato; avvicinatevi in punta di piedi'. Alcuni si alzano e si avanzano adagio adagio in punta di piedi, sporgendo la testa e volgendo l'orecchio verso la piccina. Gran silenzio. [...] I bambini guardano stupiti; non avevano mai pensato che, anche fermi, si fanno dei rumori e che il silenzio dei piccoli è più profondo del silenzio dei grandi."*

Dal racconto emerge bene il fascino che la si-

tuazione ha sui bambini, l'attenzione da essi prestata nel tentare di inibire ogni movimento e mantenere il massimo controllo di sé.

Maria Montessori propose quindi una vera e propria lezione del silenzio all'interno delle sue Case dei Bambini.

Una volta riuniti tutti i bambini, la maestra li invita con calma e pacatezza a far scendere il silenzio, mantenendolo lei per prima. Quando tutto tace, al punto da riuscire ad udire suoni altrimenti celati (il ticchettio dell'orologio a parete, il cinguettio degli uccelli in giardino...), la maestra avvisa i bambini che sentiranno una voce leggera chiamarli per nome. Allora, con grande attenzione, dovranno alzarsi uno alla volta e raggiungerla, cercando di non rompere lo stato creato: *"Ogni chiamato si alzava silenziosamente, cercando di non muovere la sedia e camminava in punta di piedi così impercettibilmente da non farsi quasi sentire."*

Il bambino, dunque, è in grado di raggiungere attivamente il silenzio e di mantenerlo, e farlo ha degli effetti notevoli sul suo sviluppo.

Lo aiuta infatti a sviluppare il senso dell'udito ed acquisire maggiore consapevolezza dei suoni e dei rumori dell'ambiente e di quelli prodotti da lui stesso. Attraverso questo esercizio, inoltre, egli acquisisce consapevolezza del proprio corpo, controllo dell'equilibrio, padronanza dei movimenti e, quindi, autodisciplina.

#### IN CONCLUSIONE

In questo mondo rumoroso, molti di noi raramente hanno l'opportunità di sperimentare il silenzio o di assaporare i suoni tranquilli delle api che ronzano, delle foglie che frusciano al vento o della pioggia che cade.

La lezione del silenzio mira ad offrire ai bambini un prezioso dono che può durare una vita: la capacità di coltivare e apprezzare il silenzio.

*"Quando i bambini hanno familiarizzato con il silenzio, (loro) continuano a perfezionarsi, camminano leggeri, fanno attenzione a non urtare contro i mobili, a spostare le sedie senza rumore, e mettono le cose sul tavolo con grande cura. ... Questi bambini stanno servendo il loro spirito."* Maria Montessori ■

