

## LO SPAZIO AL CENTRO

# mama

RIVISTA TRIMESTRALE GRATUITA SUL MONDO MONTESORI  
NUMERO MONOGRAFICO SULL'AMBIENTE MONTESORI

12

*In copertina, immagine tratta dal lavoro VUE. Punti di vista, di Francesca Martini, Francesca Schiboni e Maria Celeste Viola (Lo spazio maestro: il metodo Montessori e la scuola di domani, IED Roma)  
(vedi p.60)*



MOMO 12

Online a Dicembre 2017 su [www.issuu.com/fmi.momo](http://www.issuu.com/fmi.momo)

9772421440x:12; ISSN 2421-440x

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

**Direttore del Comitato Scientifico** Furio Pesci

**Direttrice editoriale** Martine Gilsoul

**Progetto grafico** Elisa Zambelli

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

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

<b>La questione ambiente</b>	5		
Furio Pesci			
<b>L'ambiente e il benessere del bambino</b>	9		
Quinto Battista Borghi			
<b>Trasformare i corridoi in atelier</b>	13		
Laura Boggio			
<b>Molto più che seggioline</b>	17		
Martine Gilsoul			
<b>Il perno stressato</b>	22		
Ruggero Poi			
<b>L'interesse e la quiete</b>	24		
Paola Ceglia			
<b>Preparare casa</b>	28		
Giulia Bini			
<b>Ambienti accoglienti in biblioteca</b>	32		
Elisa Loprete			
<b>Lo spazio maestro: il metodo Montessori e la scuola di domani</b>	36		
IED Roma, Laura Negrini, FMI			
		60	<b>Strutturazione del tempo nello spazio. Una strategia inclusiva</b>
			Martina Piccioni
		63	<b>Ambiente: la visione di Jean Le Boulch</b>
			Francesca Ravarotto
		66	<b>Uno spazio vissuto</b>
			Cinzia Pavan
		70	<b>Il bambino chiede, l'ambiente risponde</b>
			Paola Ceglia
		74	<b>Alleggerire lo spazio</b>
			Elisa Lavagna
		77	<b>La stanza del silenzio</b>
			Ada Aliaga
		81	<b>Sembra una scuola materna e invece...</b>
			Sonia Coluccelli
		85	<b>Il prezzemolo e la mezzaluna</b>
			Giovanna Gelsomino
		90	<b>La paglia: leggera e dirompente</b>
			Daria Trombacco
		96	<b>L'educazione cosmica in classe</b>
			Rossella Trombacco



## LA QUESTIONE AMBIENTE

Furio Pesci

*Uno dei grandi temi delle teorie contemporanee dell'educazione è la struttura dell'ambiente educativo e scolastico. Sono, ormai, quasi innumerevoli i testi che, in una molteplicità d'impostazioni diverse ed a vari livelli di approfondimento, trattano le molteplici tematiche connesse a questo problema centrale. Non è qui possibile rendere conto, nemmeno sommariamente, di questa letteratura; tuttavia, giova ricordare che l'origine dell'interesse verso la questione dell'ambiente si trova nel movimento dell'educazione nuova e, idealmente, nei suoi precorrittori storici, dal cosiddetto "naturalismo" pedagogico all'opera di Rousseau, in particolare.*

*La cura dell'ambiente assume valenze autenticamente pedagogiche, andando al di là della mera attrattiva estetica; più precisamente, sarebbe opportuno osservare che è la stessa attrattiva estetica ad assumere un ruolo propriamente pedagogico. La bellezza dell'arredo, la presenza di piante, rendono "accogliente" lo spazio in cui vive il bambino. In questo senso, "accoglienza" non significa più soltanto un'espressione per indicare un'effetto impresso attraverso i sensi, come accade nel linguaggio comune, ma un gesto effettivamente educativo.*

*Il bambino si sente accolto e protetto in un ambiente bello e confortevole. La riflessione pedagogica ha individuato almeno due aspetti essenziali di questa con-*

FURIO PESCI Nato nel 1964,  
docente di Storia della Pedagogia  
presso il Dipartimento di  
Psicologia dei Processi di Sviluppo  
e Socializzazione della Sapienza -  
Università di Roma.

fortevolezza: da un lato, la continuità tra l'ambiente domestico e quello scolastico; dall'altro, la libertà di movimento, attività ed esplorazione. Non si tratta, insomma, di offrire ai bambini, e alle loro famiglie, solamente un ambiente curato nei particolari (questo, di per sé, potrebbe significare ben poco sul piano educativo, e talvolta risultare persino d'ostacolo), ma di garantire un contesto adeguato all'espressione delle potenzialità di ciascuno.

Maria Montessori insiste molto, nei suoi scritti, sulla necessità di un'adeguata osservazione del bambino, che senza libertà sarebbe addirittura impossibile. Per comprendere il bambino, i suoi bisogni e i suoi talenti, occorre lasciarlo libero di muoversi e d'agire. D'altra parte, l'ambiente può essere risolutivo anche delle difficoltà presenti normalmente nella relazione tra l'adulto e il bambino: se il bambino è lasciato libero di muoversi in autonomia, questa libertà sarà di giovamento anche ai rapporti tra insegnante e allievi, tra genitori e figli. Ciò non può avvenire senza una vera e propria progettazione "pedagogica" dello spazio fisico.

Così, dunque, quando un bambino entra in un ambiente diverso da quello della sua vita familiare, gli educatori devono fare in modo che non percepisca l'estraneità del nuovo contesto; la cura dell'estetica e della comodità è in vista di garantire al bambino la stessa attrattiva e la stessa comodità degli ambienti domestici. Di norma, infatti, la casa è il luogo più confortevole per il bambino, anche se in molti casi di disagio sociale la situazione può essere ben diversa; a maggior ragione in questi casi la cura dell'ambiente può avere effetti molto positivi sui bambini.

La continuità tra famiglia e scuola è uno dei capisaldi dell'educazione attiva; non è un caso che una delle prime intuizioni montessoriane fu l'esigenza di rendere quello che in passato era stato "asilo" o "sala di custodia" una nuova "casa dei bambini", espressione che diviene, nella pedagogia Montessori, sinonimo di "scuola". Anche se questa scelta terminologica derivò, alle origini, dalla mera collocazione della prima "casa dei bambini" di Via dei Marsi, a Roma, in un appartamento condominiale, ben presto maturò in Maria Montessori la consapevo-

lezza che questa novità costituisse uno degli assi portanti del suo esperimento pedagogico.

Analoghe considerazioni possono essere svolte a proposito della libertà di movimento, per millenni limitata da una varietà di accorgimenti e prescrizioni negative da parte dell'adulto, dalle "fasce" alle esortazioni al silenzio e ad un contegno esteriore che faceva dell'autocontrollo, inteso soprattutto come controllo del proprio corpo, il primo obiettivo dell'educazione. Queste pratiche erano basate su assunti di carattere antropologico e morale che hanno avuto una lunga durata in tutte le società storiche.

Oggi, ai vari livelli e gradi scolastici, l'attenzione alle esigenze di un ambiente accogliente e funzionale si pone in forme distinte e specifiche; la consapevolezza della sua importanza è universalmente riconosciuta da tutti e, semmai, le questioni dibattute riguardano le finalità rispetto a cui singole istituzioni e persino singoli insegnanti ed educatori definiscono le proprie scelte al riguardo.

Nella storia è quasi ovvio riscontrare un'attenzione diffusa e consapevole per quanto riguarda istituzioni e pratiche educative e scolastiche rivolte ai giovani delle élite sociali. In questi casi, la cura dell'ambiente è giustificata dallo stesso rango sociale degli allievi, anche se non mancano scelte differenti, allorché lo scopo dell'educazione contempla anche la resistenza alle avversità: è nota, ad esempio, la durezza dell'educazione spartana, divenuta sinonimo di un'educazione particolarmente rigida ed essenziale.

Gli ideali educativi, in fondo, si sono sempre mantenuti in bilico tra gli estremi di un riconoscimento della funzione pedagogica di un ambiente accogliente, da un lato, e, dall'altro, di un ideale rigoristico che concedesse poco alle esigenze di protezione e sicurezza delle giovani generazioni. Anche lo stesso Rousseau, che pur riconosce pienamente queste esigenze, in molte occasioni raffigura la situazione educativa e l'operato del precettore di Emilio in forme alquanto tradizionalmente ispirate in senso rigoristico; nel caso del pensatore ginevrino bisogna anche notare che si tratta di scelte motivate dalla volontà di un'educazione utile per la vita concreta.

Questa stessa motivazione, di un'educazione "per la vita e attraverso la vita" porterà nel secolo scorso a riconoscere che l'offerta di un ambiente bello, sicuro e comodo rientra, in realtà, in un "dover essere" che non ammette deroghe, quale che ne possa essere l'eventuale giustificazione pedagogica.

La pratica concreta comporta, allo stato attuale dell'arte, una notevole meticolosità nella progettazione delle dotazioni e degli arredi; le case dei bambini sono, in questo senso, da molto tempo all'avanguardia tra quegli indirizzi pedagogici che cercano di lasciare il meno possibile alla discrezionalità dei singoli o, nei casi peggiori, all'improvvisazione e al caso. Nella letteratura montessoriana (non solo negli scritti di Maria Montessori stessa, ma anche dei suoi numerosi continuatori recenti) si trovano, allora, prescrizioni minute, sulle quali ancora oggi sono strutturate le scelte concrete di scuole e gruppi di educatori e insegnanti.

Una situazione relativamente nuova, e potenzialmente molto produttiva, è determinata dalla tendenza ad un valido eclettismo metodologico, che ha portato a belle realizzazioni, caratterizzate dall'intreccio, per così dire, di motivi montessoriani con suggestioni di indirizzi più recenti (si pensi all'opera di Emmi Pikler, verso cui cresce l'interesse anche nel nostro Paese e nell'ambito particolare delle strutture montessoriane).

La considerazione dei fermenti attuali rivela la "lunga durata" di orientamenti che vanno molto al di là della questione specifica (l'ambiente), e pongono al centro dell'attenzione questioni fondamentali per teorie e prassi educative all'altezza della situazione. Già più d'un secolo fa, superando quelle che erano consuetudini millenarie, orientate dalla convinzione che il bambino fosse un essere sostanzialmente incapace di controllarsi e di trovare da sé le motivazioni giuste per la propria crescita, i nuovi indirizzi pedagogici, che, a partire dall'inizio del secolo scorso, presero significativamente il nome di "attivismo", nel loro complesso proposero un'alternativa pedagogica mirante a porre al centro dell'attenzione e della cura degli adulti non ideali o modelli di comportamento, ma i bambini stessi (in generale, tutti gli "allievi", a qualsiasi età appartenessero),

i quali dovevano essere conosciuti profondamente dai loro educatori, affinché l'opera degli adulti fosse effettivamente valida ed efficace ai fini di quella crescita che tutta la tradizione pedagogica occidentale, dai tempi della paideia greca, aveva, almeno nelle intenzioni, riconosciuto come centrale finalità del processo educativo e delle istituzioni sociali preposte allo sviluppo delle nuove generazioni.

Con l'attivismo pedagogico si fa strada, dunque, da più di un secolo a questa parte, la convinzione che l'educazione sia, come scrive Maria Montessori, "autoeducazione" oppure, come dirà Dewey, che la crescita ha per suo fine la crescita stessa. In queste espressioni paradossali troviamo la cifra che consente di comprendere adeguatamente lo spirito di queste innovazioni educative.

Maria Montessori sottolinea che non è l'adulto a riempire, quasi fosse un recipiente vuoto o una tabula rasa, il cervello del bambino, e magari anche il suo cuore, di cognizioni e affetti che altrimenti il bambino da sé non scoprirebbe neppure, o che, comunque, non sarebbe in grado di sviluppare; il bambino si forma da sé attraverso quelle energie interiori che è compito dell'adulto riconoscere e facilitare nel loro sviluppo.

Per i teorici e gli ispiratori di questo nuovo atteggiamento educativo è necessario, dunque, far leva sull'attività del bambino stesso; di qui il modo, particolarmente significativo, con cui il movimento delle cosiddette "scuole nuove", sorto all'inizio del Novecento e sviluppatosi in tutto l'Occidente, con tratti specifici nei vari Paesi europei e negli Stati Uniti, si definirà, come "attivismo pedagogico", sottolineando così che al centro della riflessione sull'educazione, e ancor più al centro delle pratiche educative, si pone la libera attività del bambino.

Si tratta, naturalmente, di un ideale difficile da realizzare, e Montessori, Dewey, Ferrière e altri grandi esponenti dell'attivismo stesso, ciascuno a suo modo, dedicheranno gran parte della loro opera e dei loro scritti a informare i loro lettori, in particolare quelli impegnati professionalmente nel mondo dell'educazione (ma anche i genitori e tutti coloro che si prendono a vario titolo cura di bambini e adolescenti), sulle esi-

genze pratiche concrete che la realizzazione effettiva di questo ideale richiede e comporta.

Così, per esempio, la pedagogia dell'attivismo, anche nelle sue forme più teoriche e quasi "filosofiche", come quella deweyana, sottolineerà, più di quanto si fosse mai fatto in passato, l'importanza di nuove consapevolezza circa l'organizzazione degli spazi e la libertà di movimento, sia corporeo sia intellettuale, degli allievi. La realtà della scuola "nuova", da un secolo a questa parte, è la realtà di un modo d'intendere l'attività educativa, che ha effettivamente rivoluzionato consuetudini e abitudini cristallizzate da molto tempo.

Nella prospettiva delle scuole nuove, dai primissimi mesi di vita e per tutta l'età evolutiva (la quale, del resto, sulle orme di Erikson, non ha fine e procede lungo l'intero arco della vita), il processo di formazione (letteralmente: il prendere forma progressivo dell'individuo stesso, della sua personalità e intelligenza) deve seguire un percorso che non può essere tracciato unilateralmente dall'adulto stesso.

Non si possono porre obiettivi estrinseci alla crescita, soprattutto non si deve intendere il processo di maturazione come orientato all'assimilazione di modelli estranei all'individuo stesso, perché in questi casi manca sempre quello sviluppo motivazionale e degli interessi personali che, nella prospettiva dell'educazione nuova è la prima preoccupazione di un educatore coerente.

Il tema della libertà in educazione comporta oggi una consapevolezza di alcuni nodi teorici e applicativi di non poco conto, dall'idea stessa di "maturità", che regge l'operato degli educatori (che siano genitori o insegnanti) all'organizzazione ottimale degli ambienti e all'uso di adeguati materiali didattici. Rispetto a tutto ciò le letture qui proposte offrono numerosi spunti di riflessione, che aiutano il lettore ad orientarsi e a sviluppare il proprio punto di vista.

Il tema è sempre in primo piano, e continuerà ad esserlo anche in futuro. L'identificazione della maturità con l'autonomia rischia continuamente di essere banalizzata rispetto alla profondità della riflessione al riguardo, che troviamo nelle opere degli autori citati, ancora oggi punto di riferimento, a cui è bene riman-

dare per una compiuta analisi di tutte le problematiche relative.

D'altra parte, l'idea tipicamente attivistica, di una maturità relativa del bambino ad ogni tappa del suo sviluppo, implica il riconoscimento di un'adeguatezza rispetto ai compiti tipici di ciascuna età, che la mentalità degli adulti e l'organizzazione fisica degli spazi dovrebbe rispecchiare. Se Dewey, al tempo in cui organizzava la celebre scuola sperimentale che diede l'avvio alla sua pedagogia, alla fine dell'Ottocento, ricordava la difficoltà incontrata a reperire banchi che permettessero ai bambini di muoversi, perché nella concezione dei produttori di attrezzature scolastiche dell'epoca l'idea dominante era che i banchi servissero a stare fermi e seduti, le innovazioni oggi diffuse ovunque, e che permettono, anche alle realtà scolastiche più povere, di avvalersi di un arredamento certamente più adeguato e coerente con le finalità del movimento autonomo del bambino, non devono far dimenticare che è, tuttavia, la relazione tra l'adulto e il bambino, tra educatore e allievo, a qualsiasi età, a rendere efficaci un arredamento ed un'organizzazione spaziale adeguati alle esigenze di sviluppo dei singoli.

Non è assolutamente superfluo ricordare, allora, che l'analisi organizzativa implica sempre anche un'analisi di carattere psicopedagogico e sociale. Lo spazio è sempre uno spazio mentale, non soltanto uno spazio fisico; attraverso l'interazione concreta tra gli individui passa la formazione della personalità interiore. Che si confronti, poi, tale formazione nei termini di quella sorta di cognitivismo ante litteram proposta da Dewey, o in quelli, talvolta, addirittura, spiritualistici, di Maria Montessori, con le consapevolezza ormai raggiunte dalla psicologia scientifica al riguardo dell'evoluzione psichica dell'uomo, il richiamo alla coerenza degli educatori rispetto alle finalità dell'autoeducazione, nella sua complessità ambivalente, che non annulla l'impegno dell'adulto (anche a dire "no" motivati e a proporre alternative all'attività del bambino) non viene mai meno nella sua attualità e urgenza. ■

## L'AMBIENTE E IL BENESSERE DEL BAMBINO

Battista Quinto Borghi



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

*Il termine “ambiente” è una parola complessa che, a seconda del contesto del discorso in cui è utilizzata, assume significati diversi. Si tratta di un concetto polisemico che assume sfaccettature di significato molteplici in relazione al contesto a cui fa riferimento. Richiama ad esempio uno spazio fisico come una stanza o un locale, rimanda però anche alle condizioni di vita degli organismi e all'ecologia (si parla di ambiente naturale o artificiale, marino o montano, climatico, ecc.), oppure fa riferimento ai contesti sociali e culturali di vita delle persone (si parla di ambiente scolastico, sociale, culturale, ecc.) o anche storici (ambiente illuminista, risorgimentale, ecc.).*

*È una parola molto utilizzata con significati diversi anche in educazione. È impiegata in senso concreto o figurato e molto spesso il suo significato rimane implicito e si può desumere solo dal contesto del discorso.*

*Anche la pedagogia Montessoriana non è esente da tale polisemia e ci interroghiamo sulla polivalenza dei significati anche nell'ambito della riflessione pedagogica della grande educatrice.*

PRIMO

*L'ambiente per il bambino è innanzi tutto uno*

spazio fisico, il luogo di vita e di esperienza e facciamo riferimento in questo senso a qualsiasi luogo in cui egli si muove e agisce. È il contesto familiare così come la Casa dei Bambini. E l'ambiente di vita del bambino deve essere adatto: questo significa che gli spazi devono essere gradevoli e accoglienti, gli arredi a sua misura e i materiali scelti ad hoc per stimolare le attività. Devono favorire la crescita dei bambini e non esserne un impedimento. Devono cioè essere a misura di bambino, gli oggetti di cui ha bisogno devono essere alla sua portata, gli spazi devono essere organizzati ed articolati per agevolare il suo sviluppo e non per ostacolarlo. L'ambiente perciò è il luogo nel quale giocare, muoversi, riposarsi, imparare, effettuare scambi comunicativi. A volte è anche il proprio spazio intimo, in cui sono raccolti i propri oggetti e le proprie cose. È lo spazio nel quale il bambino si immerge e fa suo, mentre a sua volta lo spazio forgia il bambino, gli permette le proprie esperienze sensoriali, gli consente la costruzione delle prime strutture della mente, costituisce l'impalcatura all'interno della quale la mente si forma. È anche il luogo (o i luoghi) nei quali il bambino costruisce la memoria, realizza la propria storia.

#### SECONDO

L'ambiente deve essere accogliente. Ciò che è importante per Maria Montessori è che l'ambiente sia bello, artistico, e nello stesso tempo leggero e privo di cose superflue: la bellezza sta anche – e soprattutto – nell'essenzialità. Gli arredi devono essere a misura dei bambini e gli spazi gradevoli e accoglienti.

Ma non si tratta solo di questo. L'ambiente deve essere tale da permettere al bambino di svolgere il proprio lavoro. Deve essere adatto affinché i bambini possano conservarlo, attraverso il lavoro, la rimessa in ordine, la pulizia. L'ambiente deve essere adatto per il lavoro e nello stesso tempo i bambini lo adattano predisponendolo per il lavoro futuro. La maestra deve preparare ogni volta l'ambiente per renderlo adeguato alle attività che intende proporre ai bambini.

#### TERZO

L'ambiente deve essere preparato: l'ambiente preparato rappresenta il cuore della pedagogia montessoriana. L'educazione per Maria Montessori non rappresenta un fatto episodico: deve cominciare con la nascita e durare per l'intero arco della vita e riguarda – anche – il costante nutrimento della mente. Il bambino fa bene il suo mestiere di crescere: è l'adulto che ha il compito di offrire aiuto solo quando necessario, di dare l'aiuto giusto.

Si tratta di qualcosa di simile a ciò che in seguito Vygotskij chiamerà "zona prossimale di sviluppo" e consiste nella distanza fra lo sviluppo attuale e quello potenziale che può essere raggiunto con l'aiuto di un'altra persona: qualcuno che gli faccia vedere come si fa quando ormai ha quasi capito come fare ma non lo sa ancora fare bene, oppure quando ormai ha raggiunto una determinata capacità ma non si sente ancora pienamente sicuro ed ha bisogno che qualcuno gli dia un'ultima spinta o una conferma.

Con un accostamento preso un po' in senso vago, possiamo dire che le zone prossimali di sviluppo corrispondono all'incirca a ciò che Maria Montessori ha chiamato periodi sensitivi. Equivale a dire che per i bambini c'è un momento giusto (un momento particolarmente favorevole) nel quale è particolarmente ricettivo e disponibile a conquistare e padroneggiare un particolare sistema di abilità, come l'acquisizione del linguaggio, di determinate capacità logiche o matematiche, ecc. C'è insomma un momento giusto per imparare a fare (e a comprendere) determinate cose. E, soprattutto, c'è qualcuno nell'ambito sociale che è in grado di fare in modo che vengano allacciate le connessioni giuste.

Il paragone della zona di sviluppo prossimo con il principio dell'ambiente preparato regge perché c'è una figura (un'altra persona) che offre l'aiuto giusto e solo nella misura in cui sa offrire non un aiuto qualsiasi (ad esempio non un aiuto scarso o ridondante) ma un aiuto pertinente. Dunque per entrambi (Montessori e Vygotskij) occorre una figura esterna per aiutare il

*bambino a fare quell'ulteriore passo decisivo senza il quale lo sviluppo (della mente) si arresterebbe. Ma è a questo punto che le due strade prendono direzioni diverse. Vygotskij focalizza l'attenzione sull'aspetto sociale: l'apprendimento ha a che fare con la relazione (ed in particolare con il linguaggio) e la crescita è perciò il frutto di una molteplicità di scambi reciproci e la conoscenza è un processo eminentemente sociale.*

*Mentre perciò Vygotskij affronta il problema della costruzione sociale dei processi cognitivi, Maria Montessori si preoccupa di come fare per dare l'aiuto giusto a tutti i bambini, tenuto conto che ogni bambino è un caso a sé e va seguito individualmente. E per farlo mette in campo il tema della libertà. Il bambino deve sempre essere libero di scegliere perché solamente così si sentirà motivato a lavorare e si concentrerà volentieri sul proprio lavoro. Si può però a questo punto legittimamente osservare che il bambino, se posto in condizione di totale libertà, continuerà a scegliere le attività in cui riesce bene ed eviterà quelle che non comprende o in cui non riesce. Senza dubbio questo fatto potrà accadere, ma è a questo punto che l'idea di ambiente preparato assume un significato inaspettatamente originale e innovativo. Il bambino rimane libero di scegliere, ma la maestra (l'educatrice) ha il compito di fare la proposta giusta e poi attendere fino a quando il bambino non deciderà di affrontare liberamente la situazione o la soluzione di quel determinato problema.*

*In altre parole, prepara l'esca e poi aspetta nella certezza che il bambino più o meno a breve abboccherà. La maestra in questo modo offre un aiuto indiretto e a monte attraverso la preparazione preventiva di quanto necessario. Poi si limiterà a fornire le spiegazioni e i suggerimenti essenziali, ma il bambino rimarrà protagonista del proprio progetto di crescita. Da un lato perciò il bambino rimane libero di scegliere (e quindi quando deciderà di affrontare quel determinato problema lo farà volentieri e non si sentirà obbligato), dall'altro affronterà ugualmente il problema proprio del suo tempo di sviluppo ed il merito*

*sarà della maestra nella misura in cui sarà in grado di fornire l'offerta giusta.*

*Preparare l'ambiente significa per la maestra predisporre per tempo le cose giuste e poi sapere aspettare e vigilare attentamente fino a quando non arriva il momento buono in cui anche il bambino incappa nel problema e cade, per così dire, nella rete. È un compito non certo facile ed occorre una preparazione adeguata. Maria Montessori stessa lo aveva detto: la maestra deve avere la preparazione dello scienziato.*

#### QUARTO

*La preparazione dell'ambiente è importante anche per un altro motivo. La mente del bambino è una mente assorbente. Fino all'età di sei anni la mente del bambino ha lo straordinario potere di assorbire in modo inconsapevole gli elementi presenti intorno alla sua vita. È un lavoro spontaneo, svolto in modo inconscio. In questa fase della vita tutto avviene in modo spontaneo e senza sforzo: il bambino "incarna" (Maria Montessori utilizza questo termine per indicare una forma di assimilazione nello stesso tempo intima, profonda e inconsapevole) le impressioni dell'ambiente di vita che entrano in lui forgiandolo e "dandogli forma" attraverso le esperienze che compie. Per questo motivo ad esempio apprende con facilità sorprendente la lingua materna.*

*Se da un lato in questa età della vita la mente del bambino è in grado di assorbire tutto quanto dall'ambiente di vita circostante conformandosi ad esso, dall'altro serve tuttavia un lungo lavoro interiore per mettere ordine al caos di questo elevato bagaglio di informazioni. Le informazioni assorbite non sono in connessione fra loro, sono ancora frammentate, prive di utilità operativa. Se possiamo fare un paragone, solo in parte pertinente con la memoria artificiale, potremmo dire che in questo momento il bambino è come un hardware che ha una grandissima capacità di memoria ma che rimane ancora potenziale. Sarà il software a dare la forma, struttura e direzione al lavoro dell'hardware: i dati potranno essere elaborati*

*(e cioè organizzati, ordinati e resi comprensibili) dal tipo di programma/software utilizzato. Dunque il bambino assorbe le informazioni dall'ambiente, ma ha bisogno di qualcosa o qualcuno che lo aiuti a "fare le (giuste) connessioni" per dare significato a ciò che ha assorbito.*

*È qui che sta la genialità di Maria Montessori: da un lato il bambino troverà da solo la sua strada (cercando liberamente), dall'altro la preparazione dell'ambiente (l'ordine degli spazi, la "frugalità" degli oggetti e materiali a disposizione al di fuori di ogni caotica bulimia) e l'azione della maestra (la spiegazione essenziale attraverso un approccio eminentemente sensoriale) aiuta il bambino a mettere ordine nella propria mente, a strutturare la mente selezionando le informazioni significative dall'infinita quantità di elementi percettivi assorbiti.*

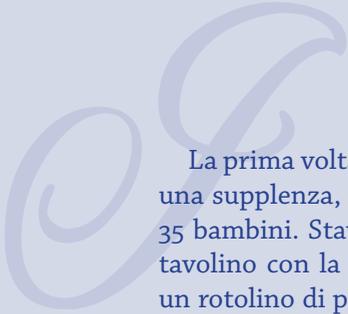
*Ma non è ancora tutto qui. L'ambiente preparato presso la Casa dei Bambini non è solo frugale e ordinato in una distribuzione delle risorse educative e didattiche equa e discreta, ma è anche profondamente rispettosa dell'individualità del singolo bambino nel promuovere le sue capacità personali e relazionali attraverso l'esclusione di premi e punizioni, evitando di accaparrarsi a buon mercato la stima dell'adulto in un clima di collaborazione che permette di fare da soli per la crescita delle autonomie e dell'autostima, di richiedere aiuto se necessario e di aiutare gli altri se lo richiedono, di lavorare insieme agli altri. La Casa dei Bambini è rispettosa dei bambini e li aiuta ad essere a loro volta attenti e rispettosi in relazione a ciò che sta loro intorno. Essenzialmente per questo motivo diciamo che la Casa dei Bambini garantisce il loro benessere nel senso che assicura ad ognuno una "vita buona". La vita buona delle persone può essere intesa come un processo in equilibrio all'interno della comunità, nella consapevolezza che non vi può essere vita buona se non sussiste contestualmente un contesto di armonia con tutto ciò che sta intorno. Si tratta, a ben vedere, di una concezione profondamente ecologica.*

■

# Trasformare i corridoi in atelier

PARTECIPAZIONE ATTIVA, APPRENDIMENTO, SOCIALIZZAZIONE

**LAURA BOGGIO** *Diplomata alla Scuola Magistrale, lavora da più di 20 anni nella scuola dell'infanzia statale. Dopo il corso Montessori per la fascia 3-6 ha calato nella realtà multiculturale del suo plesso il pensiero e le pratiche montessoriane.*



La prima volta che sono entrata in un asilo, per una supplenza, mi sono trovata davanti 30 forse 35 bambini. Stavano seduti ognuno dietro il suo tavolino con la testa china, intenti a pasticciare un rotolino di pongo ormai senza più alcun colore, altri erano concentrati a disegnare con delle matite colorate. All'entrata della classe, una cattedra riservata all'insegnante. Gli armadi chiusi con delle catenelle, accostati lungo le pareti, quando venivano aperti rivelavano una quantità disordinata di materiali, colori, gessetti, giocattoli, custoditi gelosamente dalle maestre e che venivano distribuiti ai bambini, di volta in volta. Non era previsto allora, nelle competenze dell'insegnante, dedicare tempo e attenzione all'organizzazione del contesto, inteso come fattore educativo e formativo.

Negli anni successivi l'attenzione allo spazio, all'ambiente, alla disposizione degli arredi si è gradualmente imposta e alla tradizionale collocazione di cattedra, banchi e tavolini, si è progressivamente sostituita l'organizzazione per angoli, centri d'interesse e laboratori. Prima dei documenti, prima delle Leggi e dei corsi di formazione, sono stati gli insegnanti e gli educatori a introdurre

re innovazioni e cambiamenti nell'organizzazione degli spazi. Molti di noi in quegli anni cominciarono a cambiare gli spazi e gli ambienti; a trasformare i corridoi in atelier, sgabuzzini abbandonati in laboratori. Non ci piaceva quella scuola dove i bambini dovevano stare seduti dietro ad un banco, ad apprendere nozioni astratte e lontane; desideravamo che la vita entrasse dentro le nostre aule, sognavamo che anche nelle nostre scuole si potesse apprendere in un ambiente diverso.

Molti anni dopo il mio "primo giorno di scuola" ho avuto la fortuna di approfondire il Metodo attraverso la specializzazione 3-6 conseguita con Fondazione Montessori e di applicare subito le mie conoscenze in una scuola dell'infanzia con una meravigliosa realtà multietnica. Quando mi è stato assegnato l'incarico, la scuola mostrava un grande stato di degrado e come arredi solo banchi, sedie e cattedre. Con le nuove colleghe abbiamo iniziato un duro lavoro di pulizia e riordino e introdotto tantissimi materiali Montessori.

L'ambiente è diventato, così, un alleato, un co-educatore, invitante, calmo, attraente, leggibile, usabile e proporzionato all'età dei nostri bambini. Qui ogni bambino, qualunque sia la sua provenienza, il suo stato d'animo e il suo vissuto, può trovarsi e ritrovarsi e può svolgere le sue attività ancor prima di conoscere la lingua. I bambini si muovono ora in un ambiente preventivamente studiato e preparato. In questo luogo imparano con naturalezza anche a rispettare le regole comuni della convivenza con gli altri.

Purtroppo sarebbe stato molto utile anche qualche cambiamento a livello strutturale, le aule

sono molto piccole e la scuola che comprende tre sezioni non è tutta a Metodo anche se buone pratiche sono condivise con successo e grande rispetto da tutte le colleghe. Gli spazi così ristretti anche se ben strutturati spesso generano nervosismo e tensione tra i bambini che a volte

si vedono calpestare i materiali o accidentalmente rovesciare il lavoro. Usiamo spesso qualche angolo del salone comune e anche il bagno per i travasi con l'acqua e i grandi lavaggi, insomma ci arrangiamo anche se devo sottolineare che i bambini sono molto collaborativi e sempre pronti al cambiamento e alle novità. Come nelle Case dei Bambini l'ambiente è organizzato con oggetti e arredi proporzionati all'età e al corpo dei bambini stessi (tavoli, scaffali, tutti raggiungibili) per stimolare l'attività autonoma, spazio "familiare" nel quale i piccoli si possono muovere liberamente anche senza il diretto controllo dell'adulto.

All'insegnante che controlla, decide, condiziona i tempi, i ritmi e i desideri di apprendimento del bambino, a volte ricorrendo all'arma dei premi e dei castighi, Montessori propone una

figura professionale che svolge un ruolo di mediazione tra il bambino e l'ambiente educativo, aiutandolo, sostenendolo e consigliandolo, senza imporsi o sostituirsi a lui. S'impara in un ambiente sociale che è tale non soltanto perché avviene in una specifica situazione storica e culturale, ma anche perché s'impara con gli altri, con adulti insegnanti, responsabili dei processi educativi e con i pari che con le loro diverse caratteristiche, contribuiscono al riconoscimento delle proprie e delle identità degli altri. L'apprendimento avviene non solo attraverso la relazione adulto-bambino, ma

L'ambiente  
organizza e  
sostiene i processi  
di apprendimento  
in cui si integrano  
efficacemente  
le conoscenze  
e le abilità, gli  
aspetti cognitivi  
e quelli sociali,  
emotivi, affettivi,  
la progettualità e  
l'operatività.

all'interno di un contesto con una molteplicità di modi di apprendere che hanno bisogno di essere tradotti in spazi organizzati, differenziati e flessibili.

La didattica dunque non può realizzarsi ed esprimersi in uno spazio che includa banchi, armadi e cattedra, ma va concretizzata, deve essere organizzata in modo tale da suscitare interesse nei bambini e venire incontro al desiderio e al bisogno di movimento, di scoperta e di esplorazione autonoma. Qui il bambino non incontra più ostacoli di ordine strutturale che possano inibire il suo naturale sviluppo. L'ambiente organizza e sostiene i processi di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli sociali, emotivi, affettivi, la progettualità e l'operatività. Inoltre promuove la motivazione e l'inclusione, fornisce una strategia di insegnamento particolarmente proficua con gli studenti che hanno difficoltà, incoraggia la personale autonomia progettuale, supera l'organizzazione del gruppo classe e crea un ambiente di apprendimento rispondente alle esigenze degli studenti problematici, valorizza, infine, le competenze di ciascun bambino in un percorso di tipo cooperativo.

L'importanza formativa dell'ambiente scolastico viene già descritta negli Orientamenti del '91 che definivano la scuola "ambiente di vita, di relazione e di apprendimento". Veniva ribadito, quindi, che il modo in cui vengono suddivisi gli spazi, gli arredi, collocati giochi e materiali costituisce una delle condizioni primarie dell'apprendimento.

Questa sperimentazione ha costituito un'esperienza significativa della scuola dell'infanzia in

quanto ha offerto suggerimenti utili per costruire nuovi modelli organizzativi coerenti cogli Orientamenti '91 e ha anticipato, per molti aspetti, i processi di realizzazione dell'autonomia organizzativa didattica della scuola, ancora oggi validi.

Lo spazio della scuola per essere valido dal punto di vista della relazione, adeguato alle diverse "intelligenze", richiedeva dunque la costruzione di modelli molteplici e adeguati.

L'obiettivo principale era quello di realizzare un ambiente nel quale il bambino possa sentirsi bene, nel quale il benessere fisico e psichico sia condizione primaria per consentire una partecipazione attiva ai processi di apprendimento e di socializzazione. L'importanza della dimensione organizzativa per gli elementi del curricolo implicito viene poi riproposta nel documento *Indicazioni per il curricolo* del 2007. In un paragrafo specifico del testo, che ha per titolo *L'ambiente di apprendimento*, si sottolinea infatti che "la scuola dell'infanzia organizza le proposte educative e didattiche espandendo e dando forma alle

prime esplorazioni scoperte dei bambini attraverso un curricolo esplicito. A esso è sotteso un curricolo implicito costituito da costanti che definiscono l'ambiente di apprendimento e lo rendono specifico e immediatamente riconoscibile".

Si elencano poi e si descrivono brevemente, quegli aspetti anche di natura organizzativa che contribuiscono a qualificare l'ambiente di apprendimento: lo spazio, che deve essere progettato quindi essere "espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola", il tempo, la documentazione, lo stile educativo e la partecipazione: quest'ultima intesa "come dimensione che permette di stabilire e sviluppare legami di cor-

Il cambiamento  
reale prima ancora  
che nei luoghi  
fisici e negli arredi,  
avviene nella testa  
di insegnanti  
in grado di  
riconoscere le  
esigenze e le  
competenze  
dei bambini di  
differenti età.

*responsabilità, di incoraggiare il dialogo e la cooperazione nella costruzione della conoscenza.”* Infine le ultime Indicazioni del 2012 confermano che *“Il curriculum della scuola dell’infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un’equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l’ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come “base sicura” per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.”*

Gli spazi si caratterizzano, così, come accoglienti, “caldi” e curati, con tempi distesi e stili educativi improntati all’osservazione, all’ascolto e alla progettualità; spazi che vedono i bambini impegnati attivamente in processi di apprendimento, dove sperimentano e conoscono la realtà, collaborano e socializzano nella pratica quotidiana delle relazioni.

I banchi, la cattedra, gli armadi posti lungo le pareti che incontravo nei miei primi anni di scuola, raccontavano di una scuola trasmissiva, dove non c’era spazio per l’ascolto e l’incontro con le emozioni e il pensiero dei bambini. Oggi nelle scuole dell’infanzia, centri d’interesse, angoli e laboratori, ambienti e materiali Montessori, appaiono i nuovi traguardi dell’educazione; la strutturazione degli ambienti ha acquisito una grande importanza nella formazione degli insegnanti, spesso ne è diventato il focus sul quale accentrare la riflessione. Le classi tutte organizzate per angoli, i saloni strutturati... sembra che la pedagogia sia entrata nella vita della scuola, sembra si sia realizzata quella connessione tra teoria e pratica, quel legame tra ciò che abbiamo studiato, letto e appreso e la vita reale. Le sezioni così organizzate permettono la scelta dello spazio e dei compagni con i quali giocare e progettare, consentono l’autonomia e la scelta personale di giochi e materiali. È importante ricordare che l’ambiente e la sua strutturazione devono essere frutto di un’attenta osservazione dei bambini e dei loro interessi, non deve trasformarsi in una suddivisione rigida di ambienti e di

angoli, allestiti secondo un pensiero e una manualità adulta, che non appartiene al pensiero dei bambini, zone poco curate, non vissute, prive di regole condivise, di affetto e di calore.

Evitiamo di trascinare armadi, tavoli, sedie, fuori da una sezione, dentro un laboratorio, senza chiedersi cosa ne penseranno i bambini, quale sarà il loro stupore nello scoprire che l’angolo della casetta sta da un’altra parte e che all’improvviso dovranno svolgere un’attività in un altro luogo, che magari non conoscono... Qui la direttività dell’insegnante è ancora troppo presente, c’è da cambiare mentalità. Ma il fare da solo non basta: per comprendere e conoscere la realtà, oltre che agire, occorre poter comunicare ciò che si è appreso, dividerlo, riorganizzarlo, rappresentarlo, assegnargli significato all’interno della propria storia. Il cambiamento reale prima ancora che nei luoghi fisici e negli arredi, avviene nella testa di insegnanti in grado di riconoscere le esigenze e le competenze dei bambini di differenti età, di osservarne e accoglierne le richieste. Non basta spostare banchi e cattedra per modificare la didattica, se manca l’osservazione dei bambini, se manca la riflessione su ciò che si fa e la ricerca del suo significato. Riorganizzare lo spazio vuol dire cambiare le relazioni, consentire la libera scelta, l’autonomia di percorsi e di gesti, immaginare nuove possibilità, anche in spazi noti e conosciuti. Lo spazio deve poter essere organizzato in modo flessibile, diversificato, capace di aperture impreviste alla curiosità e allo stupore, ricco di materiali significativi e reali. Un adulto che osserva, che ascolta, capace di costruire contesti di accoglienza, di guardare al singolo e valorizzarne talenti e potenzialità. Che si pone domande e non fissa velocemente soluzioni. ■

# Molto più che seggioline

ALLESTIRE NON È DECORARE

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

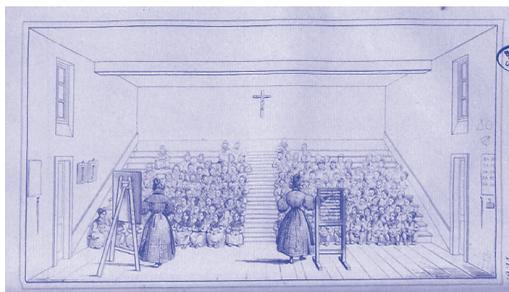
ISTRUZIONI SPECIALI A PROPOSITO DELLA COSTRUZIONE, DEL MOBILIO E DELL'INSEGNAMENTO NELLE SCUOLE MATERNE PUBBLICHE, P. Kergomard, p. 15-18

Mobilio: Art. 28: altezza dei tavoli da lavoro: 0.42 m e 0.45 m per i più grandi. Saranno preferibilmente di forma ovale: 1.30 m su 0.90 m per i piccoli per dare spazio a otto bambini. Ogni bambino avrà la sua sedia, la seduta sarà ad un'altezza di 0.22 m per i piccoli e 0.25 m per i grandi.

Art. 30: di qualsiasi forma sia il tavolo scelto, la disposizione dovrà agevolare il movimento dei bambini.

Art. 32: delle lavagne nere sono appese al muro ad un'altezza da 50 centimetri fino a 1.20 metri». Una nota precisa che «di qualsiasi tipo sia l'arredo scelto, esso dovrà poter essere spostato e proporzionato alla misura media dei bambini»

Se non fosse per la data (18 gennaio 1887) e il Paese (Francia) queste indicazioni potrebbero essere attribuite a Maria Montessori. Sono invece di Pauline Kergomard, la prima ispettrice francese delle scuole materne che contribuì a crearle nel 1881, trasformando le numerose «salles d'asile» che custodivano circa 700.000 bambini dai tre ai sei anni mentre le loro madri lavoravano. È difficile scrivere che erano accolti: sono spesso più di 100 ma anche 150, seduti sui gradini come all'università per ovvie ragioni di spazio, con una o due direttrici che chiedono in continuo il silenzio. Mangiano sulle loro ginocchia e devono ascoltare tutto il giorno delle «lezioni».



Kergomard scrisse numerosi libri e collaborò alla stesura di decreti legislativi per diffondere le nuove misure che vertono dall'architettura della scuola all'igiene e alla mensa. Le sue indicazioni non si limitano alle dimensioni del mobilio, ma anche alla sua disposizione: «*i ripiani dovranno essere disposti in modo da essere accessibili ai bambini*» (p.43), al favorimento dell'autonomia: «*il cestino messo a posto, i bambini si tolgono da soli il cappello e il cappotto. È un'esigenza*», o all'importanza di mangiare con decoro, ma anche alla postura della direttrice che «*accoglie i bambini che la salutano*». Raccomanda alle direttrici di usare gli stessi criteri di quelli che si usano per arredare la propria casa: per Kergomard, il bambino dovrebbe essere educato dalla madre e quindi alla scuola materna, un male necessario, deve poter trovare tenerezza, calore, igiene e cura del corpo. Consiglia di mettere a disposizione della sabbia, dei pezzi di legno di diverse forme e lunghezza, delle lavagnette, delle lettere mobili, ecc. Protesta contro l'addormentamento morale dei bambini e richiede alle educatrici di prendere il tempo di parlare con loro. Insomma sono numerosi i brani del suo libro *L'éducation maternelle* in perfetta sintonia con il pensiero di Maria Montessori.

L'influenza di Pauline Kergomard è uno dei motivi invocati negli anni 20 per spiegare la scarsissima presenza delle scuole Montessori in Francia, diversamente da altri paesi europei, dato che le scuole francesi erano già «montessoriane». Ma allora significa che basta avere un mobilio a misura di bambino e voler favorire il movimento per potersi dichiarare montessoriani? Oppure ci sono elementi peculiari oltre a quelli materiali? E se invece la completa trasformazione dell'allestimento dello spazio fosse rivelatore di una nuova visione del bambino, un bambino attivo che ama lavorare?

#### CASA DEI BAMBINI

«- Sai, Christian, mi piace molto la tua classe. - Non è solo la mia classe, è anche la tua casa». Questo scambio di battute tra un bambino e il suo educatore, tratto dal film *Le maître est l'enfant*, potrebbe sembrare mera retorica a chi non conosce da vicino l'importanza che riveste la funzione psichica dell'ambiente per Maria Montessori e dà per scontato l'appellativo *Casa dei Bambini*.

Se la scuola si frequenta, in una casa si vive, si abita. Questo abitare implica una custodia, una cura per mantenere in buono stato e coltivare questo luogo di vita dove il bambino trova riparo, può essere sé stesso in pienezza e, cosa non da poco, agire senza fretta.

Un luogo dove, prendendosi cura dell'ambiente, il bambino prende cura di sé. Nella Casa dei Bambini egli trova le risposte ai suoi bisogni profondi grazie all'equilibrio stabilito tra lui e l'ambiente circostante, ma è anche confrontato al principio di realtà: deve imparare ad aspettare se vuole un lavoro usato da un altro, a gestire la sua frustrazione. Non è il mero esecutore dei compiti e delle direttive impartiti dall'adulto. La scelta del suo lavoro è guidata da un suo bisogno e non mira tanto ad un prodotto finale quanto alla sua crescita armoniosa, favorita dal buono svolgimento delle sue azioni con l'eliminazione di ostacoli smisurati.

*«Poverini, gli fate fare pure questo! Spolverare, lavare i vetri...».* È vero che molto spesso quando si presentano le attività di vita pratica di cura dell'ambiente si legge la compassione sui visi degli adulti, convinti che sia meglio lasciar giocare i bambini invece di proporre loro «mansioni casalinghe». Quando si affida la responsabilità dell'ambiente al bambino alimentiamo il suo senso di dignità, di responsabilità e la sua autonomia, e a lui piace! La Casa dei Bambini diventa allora *«un centro di vita felice nel quale, a causa dell'amore che [i bambini] sentono per quelle cose quasi sacre che non erano mai stati permessi non diciamo di usare, ma neppure di toccare; sono portati ad un perfezionamento»* (Montessori 1925, p. 455).

*«Chiedo ai bambini: A chi appartiene questa stanza?» C'era lo stesso stupore degli altri anni mentre stavano indovinando. Infine ho detto: "Vi do un indizio: non appartiene agli adulti." "Appartiene ai bambini?" chiedono con incredulità, scambiandosi sguardi scettici. Questo è un momento speciale all'inizio di ogni anno per me. I visi dei bambini mi mostrano chiaramente che questa è un'esperienza nuova nella loro vita. Questo ripaga di tutti gli sforzi del mondo. Sandy, la più giovane, si lasciò scappare trionfalmente "Nostra!". "Sì, rispondo, è vostra. È vostro compito lavorarci e prenderne cura. Dovrete imparare tutto a proposito della vostra stanza, d'accordo? Vi mostrerò come prenderne cura. Vi mostrerò come curare le piante, come spazzare il pavimento, [...] come spolverare e lucidare i materiali con i quali lavorerete, come pulire dopo gli incidenti. Oggi ho messo io i fiori nei vasi sui tavoli, ma domani vi mostrerò come farlo.»* (P. Polk Lillard p. 23)

La reazione dei bambini, oltre a rivelarci che non hanno l'abitudine di avere un luogo loro dove tutto è stato pensato per loro e dove possono usare oggetti e compiere azioni di solito riservati agli adulti, ci mostra un po' di sconcerto di fronte al sentimento di essere presi sul serio. Non si offrono loro i soliti pupazzetti e non si decorano le pareti con i personaggi commerciali che gli adulti, o il marketing, pensano essere «carini»... ma oggetti, semplici e quotidiani, per lavorare sul serio, mantenere l'ordine nell'ambiente. Si potrà forse ribattere che usare fiori freschi ogni giorno per bambini così piccoli è un spreco contro l'ambiente. E invece è tutto il contrario, questi piccoli «dettagli» ci rivelano il valore profondo dato alla personalità del bambino. Questi hanno bisogno di un cibo sostanziale per nutrire non solo il corpo ma anche la loro anima. Maria Montessori parla di «amore per l'ambiente» per indicare questo





istinto di lavoro che spinge il bambino a conoscere, a capire il suo ambiente quando gli lasciamo la libertà di agire su esso: ha così la possibilità di entrare in contatto attivo con l'ambiente e di raggiungere conoscenze più elevate.

#### NON UNA CASA IDEALE

«*Le maestre devono essere più abili ad adattare l'ambiente che a sapere suggerire una casa ideale*»: cosa intendeva dire Maria Montessori ai partecipanti del corso di formazione di Milano nel 1926? Non è ovvio che uno dei compiti essenziali della maestra è di adattare l'ambiente? Possiamo supporre che se sente il bisogno di affermare una cosa «scontata», è forse perché non è poi così scontata, non sappiamo quante cose «strane» avrà visto in questi primi venti anni di diffusione del suo «Metodo». Ma allora casa sì o casa no?

Come in tutto, è una questione di equilibrio. Come non esiste un modello di casa ideale, universale, ammobiliata secondo leggi stabilite dall'alto, lo stesso vale per le Case dei Bambini. Se la maestra segue un ideale come ispirazione, non corre forse il rischio di mettersi al centro? Non si tratta di riprodurre una cornice perfetta come le riviste di decorazione ci propongono, dove sembra che nessuno viva e dove si teme perfino di camminare per paura di toccare o rompere qualche oggetto. Per rispecchiare la vita reale la classe deve anche vivere: una lampada accesa su un tavolo, soprammobili scelti con cura, un fondo di musica classica, e ogni tanto dei minimi cambiamenti come in una vera casa: i fiori vanno cambiati, la foto di una cornice sostituita, una nuova pianta. In questo modo, i bambini sono invitati all'osservazione di questi piccoli dettagli che fanno una grande differenza. Ma queste scelte vanno fatte con gusto, tenendo presente che l'obiettivo è il bene del bambino e che l'occhio di tutti ha bisogno di spazi vuoti. Con la decorazione e l'allestimento della classe a chi voglio piacere? ai visitatori per mostrare che sono una brava educatrice, oppure voglio rispondere ai bisogni del bambino? La mia classe onora il lavoro dei bambini, oppure questo diventa una mera decorazione?

Per la nostra casa siamo esigenti, a volte pignoli. Vogliamo la sfumatura esatta di un colore perché ci piace quella, ci fa sentire sereni. Quando si tratta dei bambini poi andiamo a scegliere tinte «carine» e spesso accese che non sempre vanno d'accordo tra di loro e non fanno risaltare bene i loro lavori. Mi ricordo alcuni anni fa di avere visitato una scuola dove ogni parete era di un colore diverso, assai acceso. Non mi sentivo in pace, tutti i sensi erano all'erta, anche perché erano appesi tanti poster e lavori molto ben fatti dalle maestre con colori altrettanto accesi... Per me era un bombardamento, una tempesta di colori, e sentivo quasi un rumore nelle orecchie. Quando ho detto che io avrei fatto tutto bianco o color panna, mi hanno guardato con orrore dicendo: «Ma no! ai bambini piacciono tanti colori insieme».

L'adulto deve essere consapevole delle sue abitudini o disagi: chi ha bisogno di un ambiente affollato e non sopporta il vuoto rischia di dimenticare il criterio di essenzialità, chi ama accumulare rischia di aggiungere materiali senza toglierne e di ritrovarsi così un'ecedenza che non facilita la concentrazione. Interessante a questo proposito lo studio di Angeline Stoll Lillard sulle classi dove si sono aggiunti tanti materiali commerciali, quali puzzle e giochi, a quello montessoriano: esso mostra che non ci sono risultati significativi di miglioramento, anzi nelle classi che usano solo materiali Montessori i bambini hanno sviluppato di più le loro funzioni esecutive e le loro abilità di lettura.

Non è perché si tratta di bambini piccoli che si può trascurare una minima comodità. In effetti produrre un lavoro di qualità richiede certe condizioni. Io che sono alta 1.80 m faccio fatica a piegarli in tre per sedermi sulle seggioline e, quando ci sono riuscita mi concentro con difficoltà, non potrei certo produrre un lavoro di alta qualità con il quaderno sulle ginocchia. Anche il contrario è vero: quanti bambini sono seduti su sedie alte e non possono poggiare i piedi a terra? Sappiamo però quanto la posizione del corpo aiuti e favorisca o no la concentrazione.

E poi rimane forse la cosa più difficile: sfidare la nostra incredibile capacità a vedere pericoli dappertutto. Certo il buon senso ci deve sempre guidare. Se decido di mettere il ferro da stiro in mano a dei bambini irrequieti che non hanno ancora acquisito una precisione nei loro gesti, diventa molto più difficile dare loro la mia fiducia. Servirà prima lavorare a monte, senza dimenticare che sono pure sempre bambini. La calma è l'atteggiamento chiave per allontanare i pericoli perché, come riassumeva Hélène Lubienska, per essere montessoriani «basta dare al bambino un po' di spazio, dargli la possibilità di muovere e dei materiali per sperimentare. Ma la cosa più importante da dare è la calma. L'agitazione dissipa e stanca: il silenzio favorisce lo sforzo e guida al raccoglimento» (H. Lubienska p. 21). Una cosa è certa: la prossima volta che un «Non toccare» ci scapperà dalla bocca, sarà ora di pensare a quali esperienze stiamo per rubare al bambino. ■

## BIBLIOGRAFIA

- P. Kergomard, *Les écoles maternelles, décrets, règlements et circulaires en vigueur*, Nathan, Paris 1905.
- H. Lubienska, *L'éducation de l'homme conscient et l'entraînement à l'attention*, Don Bosco, Paris 2001.
- M. Montessori, *Rievocazioni sul «Metodo Montessori»*, *La Cultura popolare*, 15 (dic. 1925), n. 12, p. 453-458.
- M. Montessori, *L'organizzazione dell'ambiente-scuola e la sua funzione psichica*, *Vita dell'Infanzia*, n. 5/6-7/8 maggio/agosto 2016, p.10-15.
- P. Polk Lillard, *Montessori in the Classroom. A teacher's account of how children really learn*, Schocken, New York, 1997.
- A. Stoll Lillard, *Removing Supplementary Materials from Montessori Classrooms Changed Child Outcomes*, *Journal of Montessori Research* 2016, Volume 2, Issue 1, p. 16-26.

# Il perno stressato

## RUOLI E LIMITI DI UNA COMUNITÀ EDUCANTE

**RUGGERO POI** *Formatore Montessori e direttore di corsi di formazione nel metodo Montessori. È stato Vice Presidente Esecutivo della Fondazione Montessori Italia. Amministratore della Società Associazione idee srl specializzata in formazione e innovazione, ricopre il ruolo di Responsabile dello Sviluppo per la coop. Tantintenti e collabora attivamente nell'implementazione di progetti artistico-educativi con Cittadellarte - Fondazione Pistoletto. Autore di libri per bambini, ha curato la mostra esperienziale "Il Cosmo in una Mano" e la sezione Kids della mostra "Micro Factory, A place like Home" presso La Triennale di Milano in collaborazione con Opendot, con i quali ha inoltre progettato il sistema di training psicomotorio per bambini e persone affette da demenza, selezionato ed esposto a "Giro giro Tondo, Design for Children" presso La Triennale di Milano.*

Il tempo educativo che stiamo vivendo è contrassegnato da grande confusione. I genitori si aggregano in modo spontaneo per fare scuola a casa. La Scuola, in qualità di strumento eccezionale del sistema sanitario, minaccia di escludere i bambini dal diritto all'educazione, favorendo così la nascita spontanea, a volte improvvisata almeno nei tempi, di scuole parentali per bambini non vaccinati. I pedagogisti da parte loro si ritagliano un ruolo da coach, riversando sulla famiglia un gusto fortemente americano sulle tecniche di gestione d'impresa. Il fermento e la contaminazione possono essere all'origine di opportunità inedite, ma in questo quadro i "corti circuiti" sembrano più che altro frutto di improvvisazione.

Provare a fare ordine risulta a mio avviso quanto mai prioritario e attuale.

In che modo le riflessioni della Montessori potrebbero orientarci per favorire una più efficace azione educativa tra famiglia, scuola e gli attori educativi che si avvicendano nella relazione con l'infanzia? Partiamo dall'allargare il piano dell'ordine, che non è solo un principio da relegare al piccolo "Cosmo" dello spazio e dell'arredo.

Ordine e organizzazione sono le premesse che

con il metodo si danno perché ci sia la libera scelta dei bambini; senza una chiara organizzazione abbiamo scuole solo "nominalmente" montessoriane, che si muovono tra l'eccesso di spontaneismo e l'eccesso di disciplina imposta. Sappiamo come la Montessori abbia sempre difeso la connessione stretta tra elementi disciplinari e quelli didattici: prima di insegnare a scrivere, a leggere o a far di conto, la Montessori si concentra sulla persona che si manifesta nell'ambiente organizzato e che, comprendendo il suo interesse, lo veicola poi sulle attività presenti. Questa centralità, che parte dal movimento e dalla scelta del bambino, è la rivoluzione educativa offerta dal metodo, ma se ci fermiamo solo a questo punto rischiamo di ridurre il suo portato innovativo. L'attualità del pensiero Montessori è dunque molto più complessa nella pratica e oggi conquista adesioni sempre maggiori, pervadendo la realtà di scuole e famiglie, molto spesso attraverso il canale dei social. Dovremmo esserne tutti entusiasti perché le occasioni di conoscenza del metodo crescono, si diversificano e toccano sempre più ambiti. La ribalta è anche vero però, che genera semplificazioni, improvvisazioni e banalizzazioni. Non è que-

sta la sede per approfondire nel dettaglio le cause, ma vorrei evidenziare soltanto come l'entusiasmo derivato dell'ondata promozionale (veicolata ad esempio con promesse educative sull'efficacia educativa, rinforzate e testimoniate attraverso i nomi montessoriani di Google, Amazon, Wikipedia...), investa in modo esagerato: genitori, maestre e maestri. Il messaggio montessoriano della centralità del bambino, in questo riduzionismo più da marketing che di sostanza, ci porta a uno slogan, la cui semplicità rischia, se mal compreso, di far scomparire l'adulto dietro la scusa del bambino protagonista. Passiamo così dall'*"aiutami a fare da me"* a *"deve fare tutto da sé"*.

Il mio vuole essere un allerta a ciò che mi pare stia avvenendo là dove si preferisce una lettura superficiale della liberazione e della libertà del bambino. In qualunque sede, scolastica, familiare... considerare "il tutto per il bambino" significa, a mio parere, legittimare un atto di irresponsabilità dell'adulto, lesivo dell'autonomia del bambino stesso. Riordino le idee.

Perché ci siano dei bambini liberi di lavorare, che seguendo i tempi e le vocazioni di ciascuno, si possano muovere sperimentando l'esperienza dell'autonomia, prevedere dei limiti è necessario. I ruoli stessi devono essere ben precisi e chiari sia per l'adulto che per il bambino. In questa relazione tra ordine e libertà si gioca l'*autonomia*, termine che indica il processo per cui la norma, il *nomos*, si individua si incarna proprio nel bambino, che riconosce e obbedisce direttamente a sé, alla sua voce sempre più disciplinata e chiara. Si leggano in merito i bei passaggi che Montessori disegna ne *La mente del bambino* definendo i tre gradi dell'ubbidienza. Perché ciò accada la natura ha previsto un tempo in cui la responsabilità è inizialmente fortemente "eteronoma": ovvero l'adulto seguendo i limiti fisiologici del bambino, se ne prende cura e costruisce spazi contenuti dove il bambino forma, attraverso i primi movimenti, la sua volontà. Per individuarsi c'è un tempo di relazione e di gestione delle norme degli adulti, che si sfumano via via che il bambino cresce e ne ordina di proprie.

Questo processo se parliamo di Metodo Montessori, si costruisce in una relazione, in cui l'ambiente strutturato, risulta lo strumento principe. Attraverso l'ambiente infatti c'è una fase che

Montessori chiama "normalizzazione", ovvero il bambino con il lavoro concentrato si avvicina sempre più alla sua norma naturale, alla sua vocazione. L'ambiente diventa maestro perché l'adulto lo rende adatto allo sviluppo di quel gruppo di bambini. Non esiste ambiente montessoriano senza un adulto che lo organizzi e ne osservi la relazione con le scelte dei bambini. Dunque non c'è autonomia fuori da questa relazione: questa relazione è però una responsabilità fondamentale dell'adulto, a cui il bambino guarda come riferimento. Chi sono oggi le figure adulte di riferimento? Sono madri, padri nonni, zii, maestri e maestre, tate, psicologhe, psicomotricisti... ovvero un gruppo sempre più nutrito e corale di adulti che gravita intorno alla figura di un bambino, spesso rimasto solo.

E qui sta un altro problema d'ordine. Come si genera una sintonia, quando i ruoli non sono più a fuoco? Come si condividono gli obiettivi, quando i compiti non sono riconosciuti? Come si opera la scelta di strumenti efficaci in relazione a quel bambino?

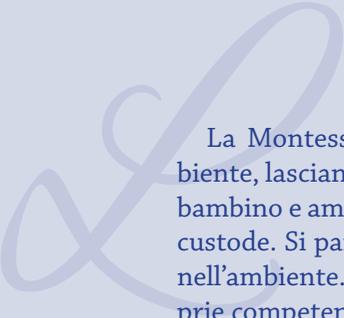
Perché se la madre ha un'intenzione, il padre ne ha un'altra, la tata, o la nonna ancora una loro interpretazione, se la norma di uno non è la norma dell'altro, ecco che la confusione si allarga alla relazione, dove il "perno stressato" su cui tutto gravita è il bambino.

Organizzare un ambiente emotivamente chiaro e ordinato non è compito del bambino. Dare regole chiare e condivise è l'architettura per costruire uno spazio montessoriano durevole efficace e comunitario. Costruire una comunità educante affidabile è compito della società e della famiglia. Colui o colei che affida il compito di fare la regola al bambino, perché così quel bambino potrà essere libero, non compie un atto d'amore, ma rischia di commettere un errore irresponsabile nel nome di Maria Montessori. ■

# L'interesse e la quiete

## SPAZIO ALL'AUTONOMIA

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



La Montessori mutua il ruolo educativo dalla maestra all'ambiente, lasciando all'educatore il compito di coadiuvare il legame tra bambino e ambiente, mediante l'osservazione, diventandone così il custode. Si parla di "Ambiente Maestro". Il bambino vive immerso nell'ambiente. Attraverso le sue esperienze cresce e sviluppa le proprie competenze. Grazie alla mente assorbente il bambino apprende in maniera inconscia, mediante i sensi, nozioni che verranno organizzate pian piano in conoscenze.

Da qui è chiaro il ruolo fondamentale che riveste l'ambiente. Questo deve essere studiato per rispondere alle esigenze del bambino e deve essere in grado di supportarne la crescita psico-fisica. L'ambiente così come lo stiamo definendo, non è né presente in natura, né nel mondo dell'adulto, è infatti una super-natura. È uno spazio costruito e pensato dall'adulto competente per il bambino in crescita.

*"Il bambino assorbe l'ambiente, prende tutto dall'ambiente, lo incarna in sé stesso [...] il bambino si costruisce a spese dell'ambiente." (M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, p.73)*

Quando accogliamo un bambino in un ambiente progettato per lui, sia domestico sia scolastico, dobbiamo considerare che gli stiamo offrendo una visione comunque manipolata della realtà, Montessori la definisce "mefistofelica ipocrisia", in quanto la nostra vita reale e quotidiana è pensata per l'adulto, ma ciò che offriamo al bambino è un fondamentale e indispensabile supporto alla sua autocostruzione psichica; non un mondo a sua misura.

*“Il fanciullo non ha un ambiente che gli si confaccia, poiché vive nel mondo degli adulti [...] Se noi dovessimo vivere soltanto un giorno in un ambiente simile a quello che prepariamo ai nostri bambini, credo saremmo molto impacciati.”* (M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, pp. 82-83)

L'ambiente deve essere invitante e attraente, questo perché il bambino incuriosito e affascinato dalla bellezza e particolarità di un materiale, mette in moto un meccanismo indispensabile per il lavoro, ovvero l'interesse. Se ciò che chiediamo all'ambiente è la capacità di attivare il lavoro del bambino, fondamentale per l'autocostruzione psichica e fisica, in cambio ci viene richiesto di creare uno stato di calma. Ecco nominata l'altra caratteristica, la quiete, che risulta un perfezionamento dell'ambiente attraverso il lavoro che la maestra compie, misurando il proprio comportamento, infondendo così un gradevole senso di benessere, equilibrio e controllo.

Montessori scrive quanto sia importante per un ambiente essere limitato, non solo per quanto riguarda le dimensioni dello spazio, questo non dovrà essere troppo dispersivo, perché il bambino ha necessità di ritrovarsi facilmente; ma anche rispetto alla sua organizzazione. Il bambino deve essere messo nella condizione di costruire comodamente dei punti di riferimento, per vivere il proprio luogo in maniera rassicurante. Non è necessario infatti accogliere i bambini, fin da subito, in un ambiente ricco di stimoli, sarà opportuno limitare i materiali presenti, sia per alleviare quel senso di fisiologico smarrimento, del tutto normale entrando in un luogo nuovo; sia per offrire alla maestra il tempo necessario per comprendere le esigenze di ogni bambino. Il concetto di limite dovrà essere applicato non solo all'ambiente in senso lato, ma anche al materiale. Ogni attività avrà connaturata nella propria struttura un limite di utilizzo, sia per le proprie caratteristiche fisiche sia programmatiche.

Nel mondo contemporaneo è comune vedere nei luoghi che ospitano bambini, la quarta caratteristica, applicata però quasi esclusivamente all'arredamento: un ambiente proporzionato. In realtà Montessori ci suggerisce che l'ambiente deve essere adeguato al bambino, alla sua forza, alle sue capacità psico-fisiche, sia per quanto riguarda gli arredi, sia per le attività proposte che devono sempre essere finalizzate ad una sua crescita e formazione di un sé competente.

*“Nell'ambiente [...] gaio e ammobiliato proporzionatamente al bambino, esistono oggetti che permettono col loro uso di raggiungere uno scopo determinato, come sarebbero, per esempio certi semplici telai coi quali il bambino può apprendere ad abbottonare, ad allacciare, ad agganciare, annodare, ecc... Ovvero lavabi coi quali il bambino può lavarsi le mani; scope con cui può nettare il pavimento, cenci ed oggetti adatti a togliere la polvere dai mobili; spazzole varie, per pulire le scarpe o i vestiti: tutti oggetti che invitano il bambino ad agire, a compiere un vero lavoro con un reale scopo pratico da raggiungere.”* (M. Montessori, *La scoperta del bambino*, p. 68)





Il bambino messo nella condizione di autocostruire la propria identità psico-fisica si trova immediatamente di fronte ad un ostacolo importante, la possibilità di sbagliare, di mancare l'obiettivo. La Montessori ci suggerisce l'importanza, per un materiale e per l'ambiente di essere capace di denunciare l'errore. Il bambino, dopo la presentazione dell'attività, viene invitato a sperimentare in totale autonomia. La maestra rimane al suo fianco, ma non interviene. Viene così attivato un dialogo tra bambino e materiale. Quando è il materiale a correggere il bambino, quest'ultimo non vivrà l'errore come una colpa, o una condizione di incapacità e inferiorità. L'attività proposta non verrà sentita come un esame da parte della maestra. Il materiale, per questo motivo, non si può astenere dal comunicare con il bambino. Nell'attività sono presenti, grazie alle caratteristiche proprie del materiale, i limiti di utilizzo che suggeriscono al bambino il lavoro da compiere.

*“Gli oggetti, dal mobilio ai singoli materiali di sviluppo, sono dei denunciatori, la cui voce ammonitrice non può sfuggire. I colori chiari e la lucentezza denunciano le macchie; la leggerezza dei mobili denuncia le movenze ancora imperfette e rozze, cadendo o strisciando con rumore sul pavimento. Così che tutto l'ambiente è come un educatore severo, una sentinella sempre all'erta: e ciascun bambino ne sente gli ammonimenti come se fosse solo dinnanzi a quell'inanimato maestro.”* (M. Montessori, *Educare alla libertà*, p. 98)

Infine l'ambiente deve essere lavabile e consentire un facile riordino da parte del bambino, che imparerà in questo modo a prendersi cura di sé e dell'ambiente. È importante considerare come una grande fetta di attività di vita pratica siano proprio improntate sulla cura e la pulizia degli spazi.

*“Questi sono i lavori non produttivi di oggetti, ma si potrebbe dire, lavori conservatori d'oggetti, come sarebbero: spolverare o lavare un tavolino, spazzare in terra, apparecchiare o sparecchiare una tavola, lustrare scarpe, piegare un tappeto.”* (M. Montessori, *L'autoeducazione*, p. 132)

La teoria, scritta magistralmente da Maria Montessori, è un valido supporto al lavoro della maestra, per la preparazione del luogo di lavoro. Spesso però ci si trova di fronte alla fisiologica difficoltà di passare dalla teoria alla pratica. Ma in nostro aiuto viene ancora la Montessori con il concetto fondamentale dell'osservazione.

Osservare è l'aspetto più importante per allestire correttamente, offrendo così al bambino ciò di cui realmente necessita. Attraverso l'osservazione e innumerevoli tentativi si può anche arrivare a scoprire come un materiale sia indispensabile alla crescita psicofisica della classe in quell'esatto momento, ma la criticità si cela, banalmente, in una posizione non idonea, che non permette al materiale di attrarre il bambino, chiamandolo a sé. La maestra deve tenere a mente che l'ambiente che ha creato non è definitivo e nella sua rielaborazione non deve vedere un proprio fallimento.

Rimanere in ascolto, osservare e preparare un ambiente in funzione della crescita dei nostri bambini, è un impegno che ogni adulto deve regalare al fanciullo che è stato. Maria Montessori lascia scritti esaustivi, spetterà però ad ognuno di noi lavorare in questa direzione.

*“È necessario ammettere che tutti possiamo sbagliare; è una realtà della vita, cosicché l'ammetterlo è un gran passo verso il progresso. Se dobbiamo percorrere il sentiero della verità e della realtà, dobbiamo ammettere che possiamo tutti sbagliare, altrimenti saremmo tutti perfetti. Così meglio sarà avere verso l'errore un atteggiamento amichevole e considerarlo come un compagno che vive con noi ed ha un suo scopo, perché veramente ne ha uno.”* (M. Montessori, *La mente del bambino*, p. 245)

## BIBLIOGRAFIA

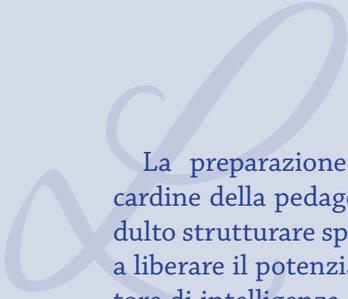
- M. Montessori, *La mente del bambino*  
 M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*  
 M. Montessori, *L'autoeducazione*  
 M. Montessori, *La scoperta del bambino*  
 M. Montessori, *Educare alla libertà*  
 M. Montessori, *Il bambino in famiglia*  
 A. Lupi, R. Trombacco, R. Raco, *L'asilo Nido Montessori*  
 E. Ferrario, G.B. Brentan, G. Farruggia, P. Ceglia, S. Marino, *Il Quaderno della Maestra.*



# Preparare casa

## UNO SPAZIO DOMESTICO A MISURA DI NEONATO

*GIULIA BINI Pedagogista. Ha lavorato come educatrice di nido per il Centro Nascita Montessori. È formatrice per la Fondazione Montessori Italia. Come mamma, cerca di proporre il metodo Montessori in casa.*



La preparazione dell'ambiente è l'elemento cardine della pedagogia montessoriana: sta all'adulto strutturare spazi, tempi ed esperienze volte a liberare il potenziale del bambino, quale portatore di intelligenza. Come genitori, potete predisporre il vostro ambiente domestico ad accogliere i bisogni specifici di sviluppo del vostro bambino, tenendo conto di alcuni accorgimenti:

- dobbiamo considerare l'ambiente domestico dinamico e non statico;
- deve essere a misura di bambino;
- deve essere proporzionato, bello, pulito, curato;
- togliete dalla portata del bambino gli oggetti che non vogliamo utilizzi.

Nelle scuole montessoriane l'ambiente è proporzionato alla statura del bambino: così anche l'ambiente domestico dovrebbe essere adeguato alle sue esigenze. Gli oggetti, quindi, destinati al bambino, dovrebbero essere facilmente accessibili, in modo tale che possa agire in totale autonomia.

È importante che l'ambiente sia sempre ordinato, che ogni cosa sia al suo posto e ci sia un posto per ogni cosa: questo permetterà al bambino di ritrovare i suoi punti di riferimento.

Specialmente per i primissimi anni di vita, non

limitate l'ambiente preparato alla sola cameretta, ma create degli angoli di interesse anche nelle altre stanze della casa, in modo che il bambino possa sentirsi partecipe della vita familiare.

Nei primissimi giorni e mesi di vita del bambino, non solo i genitori, ma anche la casa deve essere pronta ad accoglierlo al meglio. Un neonato ha bisogno di pochissime cose al di fuori delle braccia della mamma: prestate attenzione a non utilizzare luci forti, tenete spenta la televisione, rimandate ancora di qualche giorno le visite di parenti e amici. Date il tempo al bambino di riconoscervi e voi con lui. Per Maria Montessori, il silenzio rappresenta un elemento di estrema concentrazione e calma per il bambino: se questo sarà abituato a vivere in un ambiente calmo e silenzioso, svilupperà un innato interesse per i suoni e sarà in grado di isolarli e riconoscerli.

Al momento della scelta della culla (a meno che non decidiate per il *co-sleeping*), l'opzione migliore si rivelerà la cesta ideata dal Centro Nascita Montessori di Roma: questa culla tiene conto di alcuni elementi che ben rispondono ai bisogni di un neonato:

- è avvolgente (il bambino si sente protetto e avvolto), ricrea l'atmosfera fetale;
- i bordi sono sufficientemente bassi in modo che il bambino possa guardarsi intorno e cercare il nostro sguardo;
- si può estrarre dal carrello e posizionare a terra (in questo modo, quando il bambino sarà in grado di muoversi da solo, potrà provare ad entrare ed uscire dalla cesta in completa autonomia).

Dopo qualche mese, potrete preparare un letto basso, a terra, sul quale abituarlo a fare i suoi pisolini (almeno quelli pomeridiani): questo letto permetterà al bambino di salire e scendere in autonomia.

Da circa il secondo mese di vita, potete creare un angolo morbido, magari in salone, in modo che il bambino non debba mai rimanere da solo: posizionerete, quindi, un tappeto (non troppo morbido altrimenti il bambino rischia di affossarsi), uno specchio ed un mobile (o giostrina) di ispirazione montessoriana. Devono essere appese ad una distanza di circa 20-25 cm dal suo viso, in modo che possa mettere a fuoco le figure senza toccarle inavvertitamente; hanno lo scopo di favorire la concentrazione, ricevere informazioni



sulla profondità, sul movimento e sul colore. Le giostrine vanno sostituite ogni 2/3 settimane in modo da mantenere viva l'attenzione del bambino. Ce ne sono 4 che seguono i primi mesi di vita del bambino:

- La giostrina di Munari: presenta forme geometriche di carta in bianco e nero e con una sfera trasparente che riflette la luce;
- Gli ottaedri: dalla quinta/sesta settimana, il bambino è in grado di percepire più chiaramente i colori. Questa giostrina presenta tre ottaedri di carta con colori primari blu, giallo e rosso;
- Gobbi mobile: dal secondo mese di vita, il bambino è in grado di percepire anche le sfumature di tono. A questo punto, potete presentargli questa giostrina, composta da 5 palle di uguale dimensione che variano per il tono del colore. In più danno la possibilità di lavorare sulla percezione della profondità di campo, creata dallo spostamento delle palle dall'alto verso il basso;



- Le ballerine: a partire dal terzo/quarto mese, questa giostrina, composta da quattro forme stilizzate di carta lucida di circa 17 cm d'altezza, può essere appesa un po' più vicina al bambino che, con lo spostamento di braccia e gambe, creerà un leggero spostamento d'aria da far "danzare" le figure.

Dal momento in cui inizierà ad afferrare gli oggetti, ponete di fronte al bambino degli elementi sospesi che possa provare a prendere (ad esempio un anello di legno per tende, oppure un piccolo sonaglio; successivamente appenderemo una palla all'altezza delle sue gambe, in modo che possa esercitare i muscoli delle gambe sviluppando la coordinazione tra occhio e arti inferiori.

Lasciate 2/3 giochi a sua disposizione, alternandoli quando vedete che hanno perso di interesse: importantissimi sono i sonagli, i quali sviluppano la coordinazione occhio-mano-orecchio.

Lasciare il bambino libero di muoversi sul tappeto, gli permetterà di raggiungere in autonomia le tappe dello sviluppo motorio: da supino a pancia sotto, poi sul fianco, rotolare, fino alla posizione seduta. Da questo momento, (sesto mese circa), il tappeto continuerà ad essere il luogo privilegiato in cui proporre le attività: di grandissimo interesse si rivelerà il *Cestino dei Tesori* di Elinor Goldschmied. Se il bambino non è ancora sicuro nella posizione seduta, vi basterà circondarlo di morbidi cuscini.

Nella cucina non potrà mancare la sedia evolutiva: questo seggiolone, a mio parere, si rivela il più indicato per permettere al bambino di partecipare attivamente alla tavola ed ai momenti conviviali del pranzo e della cena.

Una delle caratteristiche del metodo Montessori sta nell'utilizzo di posate e stoviglia di vetro e



ceramica, più piccole rispetto a quelle degli adulti, adatte alle mani del bambino: lo scopo sta nel permettere al bambino di imparare a maneggiare con cura questi oggetti che altrimenti potrebbero rompersi facilmente. Succederà, specialmente all'inizio, che qualcosa, accidentalmente o volontariamente, possa cadere a terra e rompersi. Scegliere stoviglie economiche da poter sostituire senza difficoltà.

Dal momento in cui il bambino inizia a muoversi, la preparazione di tutto l'ambiente domestico diventa fondamentale: non dovrete togliere tutto dalla portata del bambino, perché rischiereste di presentare un ambiente sterile e poco stimolante. L'importante è che l'ambiente risulti sicuro, privo di reali pericoli.

Potrete sistemare i giochi, pochi, chiari e ben visibili, in un mobiletto aperto e facilmente accessibile. Pensate anche ad un piccolo angolo con qualche libro, di quelli che possa sfogliare in autonomia e portare anche alla bocca senza il rischio di strapparli. In questa fase, l'attività motoria è quella che desta maggiore interesse nel bambino: per questo potrete disporre sul tappeto ed in alcuni angoli della casa, alcuni cuscini su cui arrampicarsi, sedersi, delle tende in cui nascondersi, tunnel, ecc. Un'attività interessante per affinare il movimento fine della mano è il pannello delle attività: potete crearne uno con vari meccanismi di chiusura e apertura, interruttori e serrature.

Ormai sicuro nel camminare, il bambino è alla ricerca di nuove sfide e nuove autonomie. In ogni stanza della casa preparate un ambiente in cui possa esercitarsi nelle attività quotidiane, facendo da solo e diventando sempre più indipendente. All'ingresso create uno spazio in cui possa facilmente prendere e riporre le scarpe e sedersi per



indossarle. Nel bagno, mettete un ripiano basso su cui il bambino potrà trovare uno specchio, una ciotola, una brocca con la quale prendere l'acqua, un porta sapone, un porta spazzolino ed i vari oggetti della cura personale (spazzola, pettine, asciugamano).

In cameretta, oltre i ripiani per i vari materiali e giochi, ponete un armadio con ante basse o facilmente apribili, in modo che il bambino possa appendere gli abiti. In cucina preparate uno spazio dedicato dove possa trovare il necessario per fare, ad esempio, merenda o versarsi l'acqua quando ha sete.

Al bambino piace tantissimo partecipare alla vita casalinga: man mano che cresce, mettete a disposizione utensili adatti alla sua età e misura e fatevi aiutare nel preparare la tavola, pulirla, lavare i piatti, sistemare le posate e stoviglie, stendere i panni, pulire i vetri, spazzare, cucinare insieme.

Una casa, quindi, dove la presenza del bambino sia bene evidente e non relegata alla sola cameretta; una casa in cui poter *“assecondare quanto più possibile il desiderio di attività del bambino; non servirlo, ma educarlo all'indipendenza”* (M. Montessori, *Il Bambino in famiglia*). ■



# Ambienti accoglienti in biblioteca

NATI PER LEGGERE E LA PROGETTAZIONE DELL'AMBIENTE DI LETTURA

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

Affidare ad una riflessione pedagogica la progettazione di un ambiente dedicato ad un bambino piccolo è una lodevole intuizione perché imprime a quello spazio, qualunque ne sia la funzione, un'intenzionalità educativa implicita.

È sicuramente comune che questo accada in quei contesti dalla vocazione esplicitamente educativa, quali le scuole: una riflessione profonda sugli ambienti scolastici è necessaria laddove si presentano troppo frequentemente come il risultato necessario della mancanza di risorse e dell'insufficienza di spazi. Si sta assistendo anche ad un interessante recupero della prospettiva montessoriana alla quale diverse scuole si affidano nel cambiamento dell'ambiente. Meno scontato, invece, che questa visione educativa si possa riscontrare in luoghi pur destinati ai bambini ma non dall'unica vocazione educativa: case, servizi all'infanzia, parchi, quartieri o città. In queste situazioni non sempre ci si pone domande di senso educativo e troppo spesso ci si limita a far riferimento a criteri alternativamente estetici, architettonici, economici quando non ci si affida semplicemente al modello IKEA.

Questa lodevole intuizione, invece, il Comu-

ne di Novara l'ha avuta: come Amministrazione Comunale ha infatti scelto di riprogettare un ambiente della Biblioteca dei Ragazzi per dedicarlo a piccolissimi lettori dai 6 ai 36 mesi e nel fare questa operazione si è affidato al pensiero psicopedagogico montessoriano. Questa scelta ha avviato un processo per certi versi innovativo e interessante: integrare i bisogni di un bambino piccolissimo letti da un punto di vista pedagogico con gli scopi che caratterizzano intrinsecamente l'ambiente di una biblioteca.

La Biblioteca Civica dei Ragazzi Helve Fortis del Comune di Novara da anni aderisce a *Nati per Leggere*. Il progetto *Nati per Leggere* offre alle Biblioteche dei diversi territori italiani un riferimento illuminato nel progettare il proprio servizio. Per un bambino sentirsi accanto un adulto che legge e racconta storie già dal primo anno di vita è una meravigliosa esperienza di benessere e di sviluppo dal punto di vista sia relazionale che cognitivo. La lettura a bassa voce è una lettura di relazione, sostiene il Centro per la Salute del Bambino (ente promotore di *Nati per Leggere*): attraverso le parole dei libri il legame affettivo si intensifica, essi entrano in contatto e in sintonia grazie al filo invisibile delle storie e alla magia della voce. Anche leggere ad alta voce è piacevole e crea l'abitudine all'ascolto, aumenta i tempi di attenzione, accresce il desiderio di imparare a leggere e la curiosità verso i libri, arricchisce il linguaggio e le capacità di comprensione.

Con il 2016 la vocazione di questo progetto a carattere nazionale viene rinforzata da un Accordo tra il Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo (MIBACT), il Ministero della Salute e il Ministero per l'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) che prevede un programma 0-6 di promozione della lettura: l'interesse quindi verso



il bambino sotto i tre anni è dichiarato con forza e le biblioteche diventano snodo centrale per la concretizzazione di questo intendimento.

È proprio su questo sfondo che si colloca la collaborazione tra Comune di Novara e Fondazione Montessori Italia. La collaborazione ha inizio tre anni fa come risposta alla necessità di studiare nuove modalità di accoglienza in biblioteca di bambini sotto i tre anni: risultato di questo primo periodo sono la progettazione di un percorso di incontri di promozione della lettura per genitori e bambini tra i 12 e i 36 mesi. Dall'osservazione di quanto succedeva nella sala della biblioteca già dedicata ai bambini, si poteva riscontrare l'inadeguatezza di quello spazio per lettori così piccoli. Gli snodi critici riscontrati sono stati i seguenti: era difficile prevedere sempre allestito uno spazio a terra necessario per i bambini che stavano ancora nella posizione seduta; la presenza di una parete polifunzionale dotata di lavagna, porte e nascondigli risultava molto interessante ma allo stesso tempo distraente rispetto ai libri e alla lettura; non era possibile lasciare un fasciatoio di facile e immediato accesso in caso di cambio dei bambini.

Se inizialmente, quindi, la collaborazione era stata finalizzata alla realizzazione di attività che avessero un sapore differente rispetto a quelle proposte fino ad allora ai bambini, con il procedere del lavoro congiunto, il personale dell'Amministrazione Comunale si era reso conto che occorreva estendere la riflessione non solo alla tipologia delle attività e alla relazione con i bambini e le famiglie ma anche all'ambiente in cui la lettura veniva proposta ai piccolissimi lettori.

Inspirarsi al Metodo Montessori per avviare una revisione dell'ambiente significa poter contare su una pluralità di spunti che, oltretutto, danno



voce in modo pertinente all'approccio generale del progetto *Nati per Leggere*. Sul panorama pedagogico italiano e internazionale, Montessori fornisce un apporto significativo alla riflessione che si era sviluppata in Europa già nell'800 sugli ambienti dedicati all'educazione dei bambini: l'idea di fondo che accomunava pedagogisti e architetti di tutt'Europa era che non fosse possibile fare educazione in un ambiente qualunque ma che occorressero spazi con caratteristiche ben precise. Una buona ampiezza degli spazi, una giusta illuminazione e chiarezza alla vista, la presenza di finestre per areare i locali e una certa facilità di comunicazione tra spazi interni ed esterni sono caratteristiche di tipo architettonico imprescindibili per una struttura dedicata all'infanzia.

Ma Montessori va oltre e definisce un ambiente in modo tale da farlo addirittura diventare un "maestro" per il bambino. Certamente un ambiente così viene definito minuziosamente e attentamente da quell'adulto educatore che conosce profondamente la natura e i bisogni del bambino e che ha una intenzionalità educativa nei suoi confronti. La preparazione dell'ambiente diventa così una delle modalità attraverso cui l'adulto educa il bambino e promuove i suoi processi di conoscenza.

Il terzo anno di progetto, quindi, è stato interamente dedicato alla riprogettazione di un ambiente attiguo alla Biblioteca dei Ragazzi usato per attività diverse ma in modo occasionale: questa stanza, pur mantenendo una caratteristica di flessibilità, negli intendimenti dell'Amministrazione poteva diventare uno spazio accogliente per i lettori sotto i tre anni.

Il lavoro di riprogettazione ha preso fin da subito la forma della collaborazione tra una coralità di figure, ciascuna con una sua specifica competenza: la responsabile della Biblioteca Civica insieme alla bibliotecaria, la Fondazione della Comunità del Novarese che potesse contribuire alle spese, il gruppo di volontari del progetto *Nati per Leggere*, una pedagoga montessoriana e la falegnameria sociale "Fa da braf". Ciascuno di questi soggetti si è fatto portavoce di istanze differenti nel lavoro di ricerca di soluzioni creative e possibili: l'obiettivo che accomunava tutti era quello di valorizzare a pieno uno spazio così prezioso vicino alla biblioteca cercando di rispondere sia



ai bisogni del bambino che di tener presente le raccomandazioni del progetto *Nati per Leggere* e, ancor di più, dell'Accordo interministeriale circa la promozione della lettura da 0 a 6 anni.

Il primo passaggio è stato di sostanza: era fondamentale ripensare tutti insieme, alla luce del pensiero montessoriano, le modalità con cui più frequentemente e quasi inconsciamente gli adulti sistemano gli spazi per l'infanzia. Nell'immaginario comune e più diffuso sembrerebbe che il bambino abbia sempre bisogno, a titolo di esempio, di un ambiente vivacemente colorato negli arredi, che patisca pareti in cui non può ritrovare immagini di personaggi conosciuti e spesso commerciali o che abbia sempre necessariamente bisogno di giochi simbolici di diverso genere. Una simile impostazione poco era conciliabile con i suggerimenti che Montessori ha offerto circa l'ambiente: ordine generale, pulizia (nel senso di "non confusione"), modificabilità, chiarezza degli intendimenti nell'uso dello spazio e immediata comprensione di quali sono le attività possibili e le conoscenze che si vi possono esercitare.

Fatta chiarezza su questo immaginario, sono emerse invece gli aspetti davvero importanti per una biblioteca e, in particolare, per quella di Novara che si stava concentrando sulla fascia 0-3: essere un luogo di accompagnamento alla lettura fin da piccolissimi, accogliere e dare benessere ad una utenza così particolare, valorizzare nel miglior modo possibile quel patrimonio librario che solo una biblioteca può dare gratuitamente ad una famiglia, senza troppe distrazioni e in una situazione in cui il libro è davvero protagonista e riesce ad intercettare l'interesse e l'attenzione del bambino.

Dopo la tinteggiatura del locale, fatta sui toni del bianco e del grigio chiarissimo (rispondendo

ad un vincolo architettonico), si è condiviso di lasciare le pareti tendenzialmente libere. Per potenziare la luminosità al bisogno, si sono inseriti due punti luce tramite lampade.

La stanza si presentava piena di scaffalature su tre pareti contenenti libri di genere diverso facenti parte dell'archivio bibliotecario e non collocabili in nessun altro ambiente. Non potendo togliere né libri né scaffali e non volendo rinunciare alla leggerezza come caratteristica di un ambiente per bambini, la soluzione trovata è stata quella di realizzare su misura dei pannelli mobili in legno e tessuto color canapa che potessero collocarsi davanti agli scaffali, coprendone la vista ma continuando a consentire l'accesso ai libri.

Si è passati, quindi, alla modulazione degli spazi tramite la collocazione degli arredi. Essendo la stanza grande dal punto di vista di un bambino, gli arredi sono stati disposti in modo da frazionare lo spazio, definendo al suo interno come delle piccole sale. La sensazione da trasmettere al bambino doveva essere quella del raccoglimento nella lettura, del movimento lento e quieto, dello spazio affrontabile da solo potendo sempre incrociare lo sguardo dell'adulto familiare. Tavoli e sedie, tappeti o espositori dei libri sono diventati strumenti essenziali per questa modulazione. I colori scelti per gli arredi sono stati quelli neutri del bianco e del legno d'abete alternando economici acquisti IKEA a creazioni artigianali su misura realizzati sempre dalla falegnameria sociale del Comune.

Compiuto un primo allestimento generale, il focus iniziava portarsi sulla promozione della lettura e la sistemazione dei libri in ambiente. Pensando a bambini di 6 mesi la cui visione prospettica si scosta ancora di poco dal piano del pavimento, sono stati studiati e realizzati espo-



sitori che potessero rispondere a questa utenza così particolare. Ancora una volta, si è avviato un lavoro di progettazione dell'arredo e successivamente di realizzazione su misura dello stesso: la falegnameria ha realizzato degli espositori per i libri che dovevano funzionare come quelli standard (tenendo quindi il testo sia in posizione orizzontale che in leggermente inclinato rispetto al piano verticale), dovevano potersi facilmente spostare a seconda delle esigenze nonché addirittura impilare l'uno sull'altro per poter liberare un'ampia superficie del locale al bisogno.

In ultimo, al riparo dietro uno di quei pannelli di legno e tessuto è stato posto un fasciatoio per le eventuali necessità di cambio dei bambini più piccoli. Anche se potrebbe sembrare, tra tutti, un particolare di poco conto, la presenza di un angolo di cambio è segno di attenzione e rispetto per un'utenza con bisogni ancora tanto specifici ma che è bene imparare a prendere in considerazione.

Dopo aver terminato l'allestimento in tutte le sue parti, si è provveduto a collocare i libri in ambiente per l'inaugurazione, avvenuta nel mese di ottobre scorso. Lo stupore della visione ha restituito un primo interessante feedback a chi aveva lavorato a questo progetto: l'attenzione non si perdeva nell'ambiente ma, al contrario sembrava proprio l'ambiente a condurre l'attenzione sui libri, sui colori delle copertine e sulle loro diverse forme e fattezze. L'ambiente che era stato prima pensato e poi preparato con cura sembrava davvero rispondere a quella vocazione così tanto speciale di una biblioteca: accompagnare il lettore al libro, farlo immergere pienamente nelle storie e fargli vivere bene le prime esperienze di lettura nella vita. ■



# Lo spazio maestro: il metodo Montessori e la scuola di domani

DIECI INTERPRETAZIONI DELL'IDEA DI AULA – IED DESIGN ROMA

LAURA NEGRINI *Relatore*

GIANFRANCO BOMBACI *Correlatore*

GIULIO ALEANDRI *Docente di tecnologia*

ADRIANO CAPUTO *Docente di lighting design*

CLAUDIO CASTALDO *Docente di lay out e tecniche di visualizzazione*

MARIO BONI E GIANPAOLO BARBIERI *Docenti di modellistica*

PIETRO CAGNAZZI E ANDREA PASQUALE *IEDdesign*

ANDREA LUPI *Referente del progetto per Fondazione Montessori Italia*

SIMONA MARTINO *Referente del progetto per Fondazione Montessori Italia*

La scuola è un tema centrale per la nostra società, il luogo dedicato alla formazione e alla reale costruzione del mondo di domani.

Da questa considerazione è nata la collaborazione tra IED Istituto Europeo di Design di Roma e Fondazione Montessori Italia per lo sviluppo di un laboratorio di tesi che, attraverso i progetti di laureandi del corso triennale di Interior Design, ha esplorato soluzioni innovative di organizzazione spaziale per applicare i principi pedagogici del metodo Montessori alle scuole primarie pubbliche esistenti nel nostro paese, per comprendere come l'ambiente didattico possa influire positivamente sull'esercizio delle potenzialità cognitive del bambino e generare così, oltre ad accogliere, conoscenza nuova.

Le questioni educative sono certamente cambiate rispetto al secolo scorso ma i grandi argomenti oggi in discussione come la trasmissione della cultura digitale, la contaminazione tra le discipline e la costruzione orizzontale, ipertestuale del sapere, ritrovano nel metodo montessoriano riflessioni e principi di straordinaria attualità.

Viviamo l'epoca del nomadismo mediatico in cui non esiste più una dinamica verticale che

guida il movimento dalle fonti verso l'utente e nemmeno dai contenuti verso l'utente. La prima questione che riguarda l'esperienza della conoscenza è la possibilità di accedere a più fonti contemporaneamente, un modo di procedere in modalità iper-mediatica che presuppone la capacità a sapersi muovere con ampi gradi di libertà, con autonomia e profondo senso critico.

Tutte queste riflessioni sono state in buona misura anticipate all'inizio del secolo scorso dal lavoro di Maria Montessori: il suo metodo esprime un'idea di disciplina che si basa sul lavoro libero, poiché la disciplina si manifesta *“solo quando nel bambino emerge l'interesse autentico, ossia quando egli sceglie il lavoro. Da qui il valore che viene dato al movimento, al valore dell'istinto e della consapevolezza che porta alla maturazione della propria volontà di scelta”*.

I dieci progetti che seguono esprimono tali principi in termini architettonici e nascono dall'intenzione di andare oltre l'idea di ambiente scolastico inteso come luogo finito, che ospita e circoscrive funzioni definite, per ricercare invece un'idea di spazio come luogo da cui il movimento parte in tutte le direzioni, uno spazio delle possibilità, dentro cui disperdersi per imparare a scegliere.

I progetti elaborati in queste ricerche sono tessuti abitabili che propongono sempre dimensioni non concluse, ma in prospettiva, una prospettiva in cui esperienza e conoscenza viaggiano insieme.

Sono tutti spazi in cui il bambino è chiamato a muoversi in autonomia, per esplorare e individuare il proprio spazio personale, relazionale o di raccoglimento, esistente o da costruire.

I progetti hanno condiviso il tema centrale dell'interpretazione dell'idea di aula, proponendo soluzioni molto diverse tra loro: aula chiusa o aperta, protetta acusticamente o permeabile vi-

sivamente, completamente dissolta oppure fortemente identificabile. Le soluzioni adottate si confrontano spesso con modelli didattici non ancora diffusi nel nostro paese. Trattandosi di progetti che si sono espressi in una prospettiva di scuola futura, si sono spesso spinti, con consapevolezza, oltre i limiti degli standard oggi in vigore.

L'obiettivo della ricerca è stato elaborare soluzioni con intenso valore di sperimentazione e svilupparle in modo tale che avessero carattere di riproducibilità, che funzionassero come standard declinabili in contesti diversi, quelli tradizionali della scuola pubblica italiana.

La tesi ha proposto due contesti di riferimento: il Centro Scuola Montessori di Lecce (Via Aldo Moro 30) e la scuola Carlo Alberto di Novara (Via Baluardo Partigiani 6). Due impianti architettonici molto diversi, sia per tipologia edilizia che per collocazione urbana, che rappresentano in modo piuttosto esemplificativo i casi limite del ventaglio di possibilità offerto dal patrimonio immobiliare scolastico nazionale. La prima scuola si trova all'interno di una costruzione moderna con struttura a pianta libera su pilastri e si colloca nella moderna e rarefatta periferia di Lecce. La seconda si trova invece all'interno di un edificio storico a murature portanti, frutto di aggregazioni di partizioni successive, nel centro di Novara.

I progetti si misurano con le identità dei luoghi ma propongono soluzioni che sono un'interpretazione assolutamente autonoma dei principi pedagogici montessoriani. L'adattamento al contesto avviene naturalmente e produce soluzioni interessanti proprio quando la natura del progetto contiene in se la possibilità di muoversi liberamente nello spazio, disporsi in autonomia, avere vita propria.

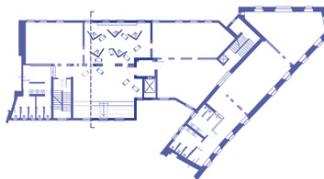
**Laura Negrini**, Direttore IEDdesign Roma

1\_ALL THE WORLD IS A STAGE

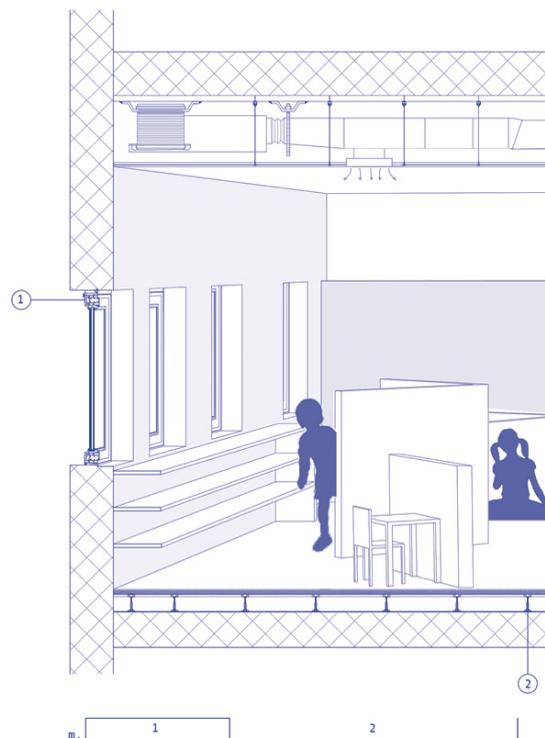
Tina Englund  
Sofia Suarez

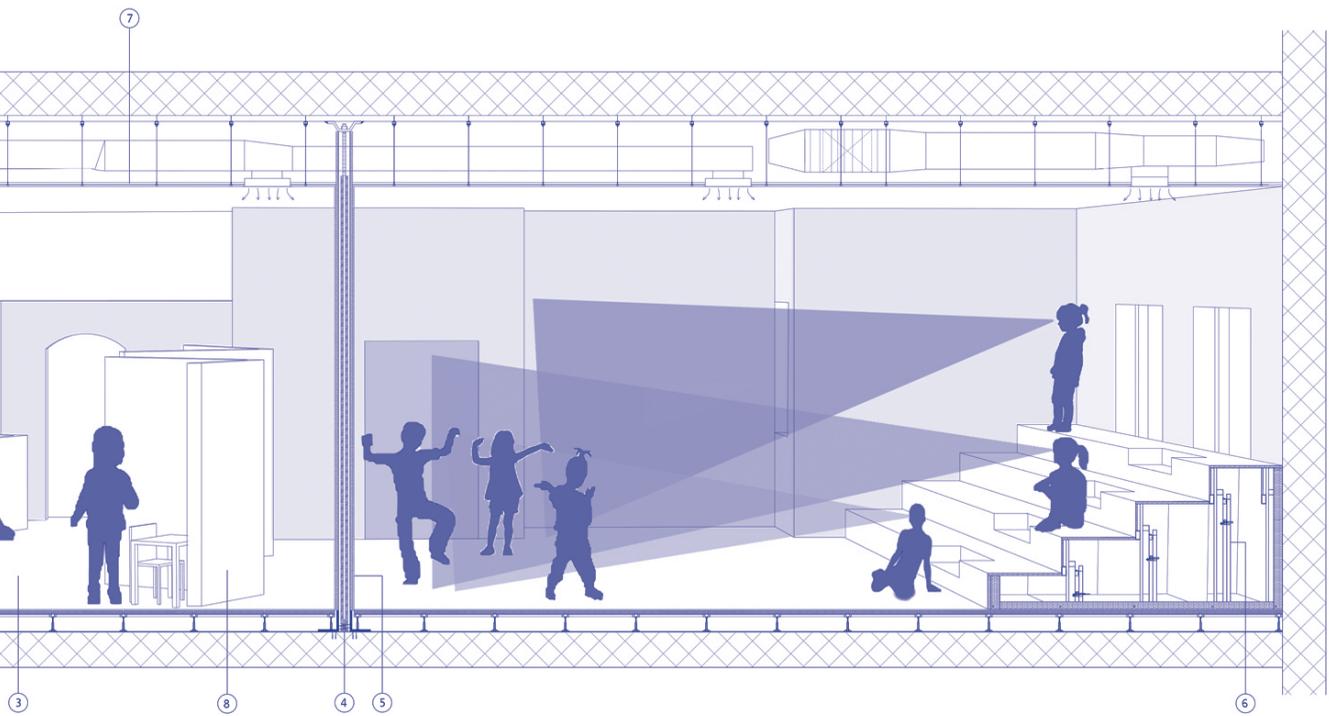
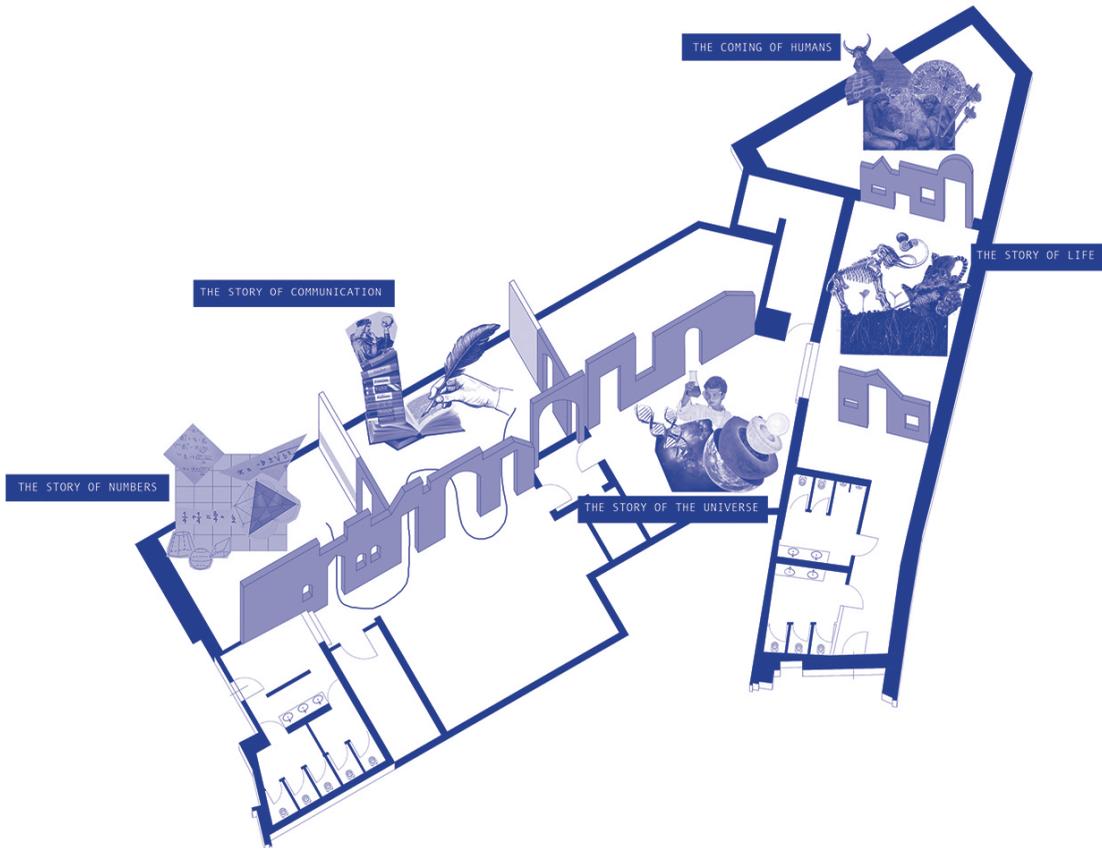
In questa scuola ci si muove come all'interno di una città. Ogni aula è uno spazio tematico con delle caratteristiche proprie. Le classi, così come i singoli studenti, possono muoversi liberamente tra un'aula e l'altra, definendo un calendario didattico flessibile per le attività giornaliere e settimanali. Le aule sono connesse da una parete continua che come una quinta scenica articolata collega i vari spazi: un muro color mattone, ispirato all'idea di teatro, attraverso il quale è possibile osservare ed essere osservati perché la scena non identifica mai punti di vista preferenziali, invita solo a cercare il proprio.

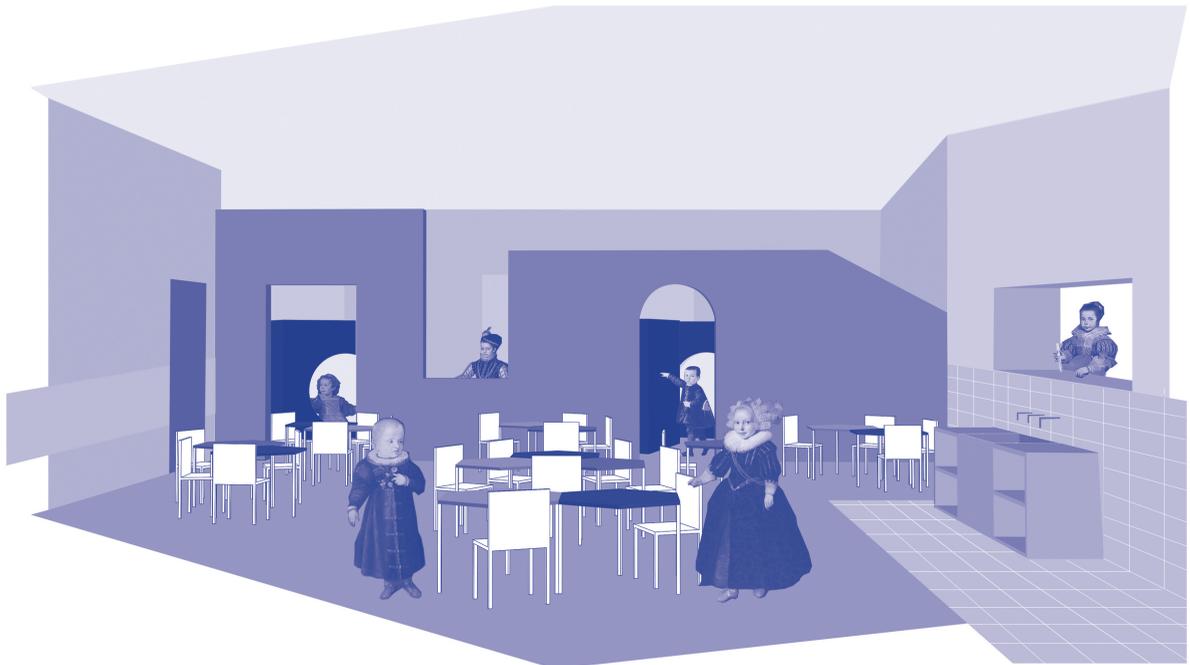
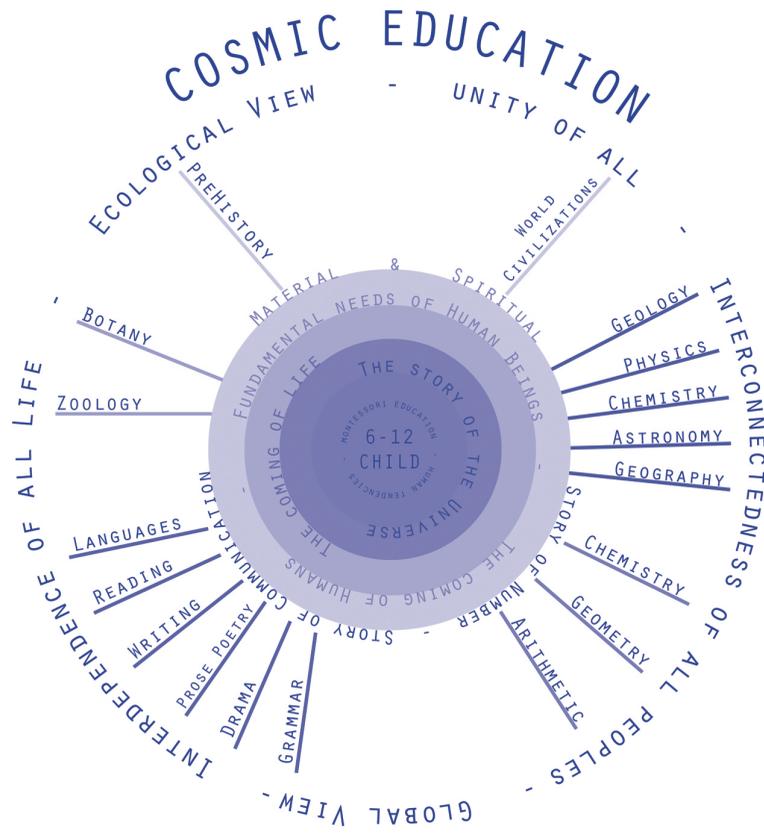
Le cinque aule in cui è articolato lo spazio raccontano una storia a partire dai principi dell'Educazione Cosmica del Metodo Montessoriano: *The story of numbers, the story of communication, the story of universe, the story of life, the coming of humans*. All'interno di ogni storia ci sono elementi architettonici e soluzioni di arredo che ne valorizzano i contenuti specifici, accompagnando lo studente nell'esperienza della conoscenza e aprendo il sistema all'uso trasversale degli spazi.

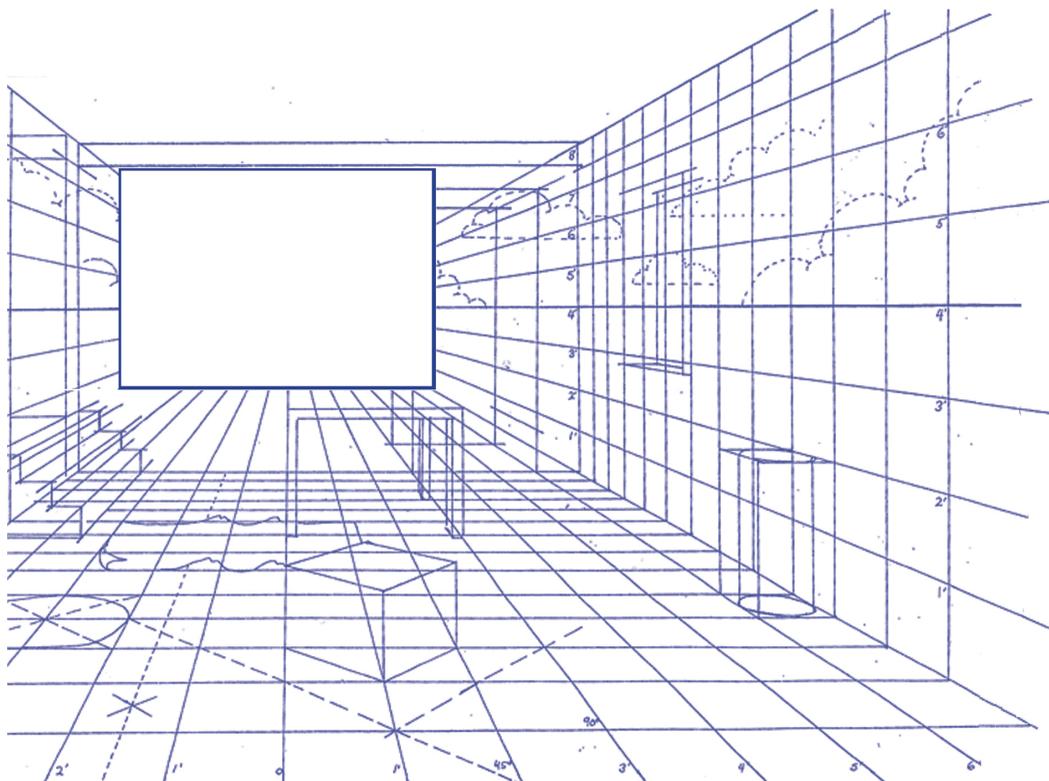


1. PVC built-in windows. Isola 8000 IQ, ventilation patent GECCO.
2. Raised access floor structure of steel and zinc, grid 600x600 mm. TR3 closed section 25x25 mm for heavy loads. Ge Glussani S.r.l.
3. Linoleum flooring. LinoArt Marmorette Sheet w/ NATURCote II Wear Layer. Mushroom color, low Gloss. Armstrong Flooring LLC.
4. X-LAM interior walls. 5 Layers - thickness 200 mm. Wood Species: Spruce class C24. X-Lam Dolomiti S.r.l.
5. GreenLam Compact Laminate Solid colour, suede texture. Anti-Bacterial protection. Light Orange 217. Timbet Holdings Ltd.
6. Allround Scaffolding Substructure. High load-bearing capacity. Wilhelm Layher GmbH & Co KG.
7. Fakeceiling 60x60 cm. grid + drywall finishing. Lastré Knäuf Class 1 Idroignilastra® HF (GKFI) Fire and Humidity resistant. 50 cm. space for ventilation and electric installations.
8. Greenlam 0.7 mm. Light Grey 271 (inside) Marker Grade Greenlam 0.7 mm. (outside)









2\_ARULÙ

Lorenzo Ciolina  
Alessandro Boccale

Il progetto si fonda sull'idea di natura maestra.

Lo spazio classe, compattato al minimo in termini di superficie, consiste in un sistema di tavoli modulari che possono essere spostati, usati singolarmente o allineati in un unico tavolo collettivo che si attesta su una parete vetrata e si prolunga anche nel cortile. Lo spazio della natura è in continuità con quello dell'aula. Materiali e struttura dei tavoli sono naturalmente diversi tra interno ed esterno ma il piano di lavoro è lo stesso, uno è in un contesto riscaldato, nell'altro cambiano le stagioni, in uno la luce è sempre controllata nell'altro dipende dal ciclo del sole.

Se lo spazio dedicato al gruppo classe è compatto, nel resto della scuola si trovano invece spazi dedicati a esperienze specifiche, che invitano il bambino a muoversi autonomamente in funzione degli interessi: un laboratorio musicale, uno multimediale, un laboratorio geologico (l'ingresso), un laboratorio artistico pensato come tunnel espositivo permanente di lavori finiti o in progress. I servizi sono come spazi aperti e passanti, disposti lungo l'asse distributivo principale, in modo da far assumere ai lavandini e in generale all'acqua una posizione centrale di grande importanza e facile accessibilità da ogni punto della scuola (laboratori acquatici).

