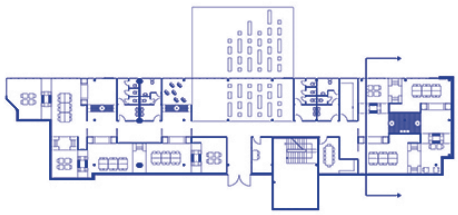
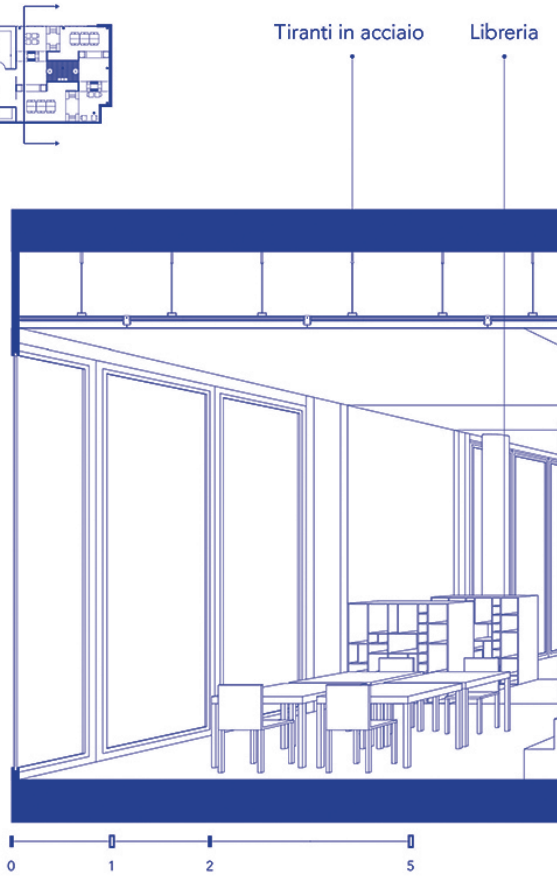


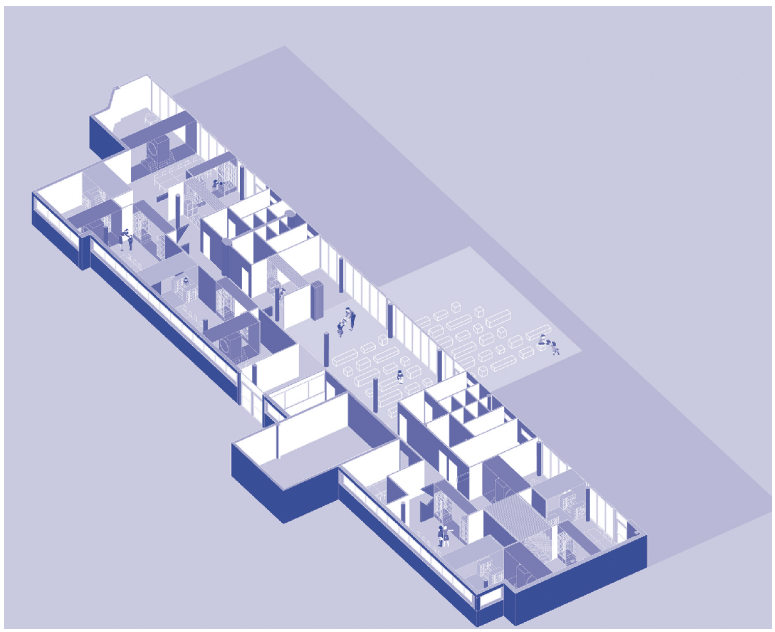


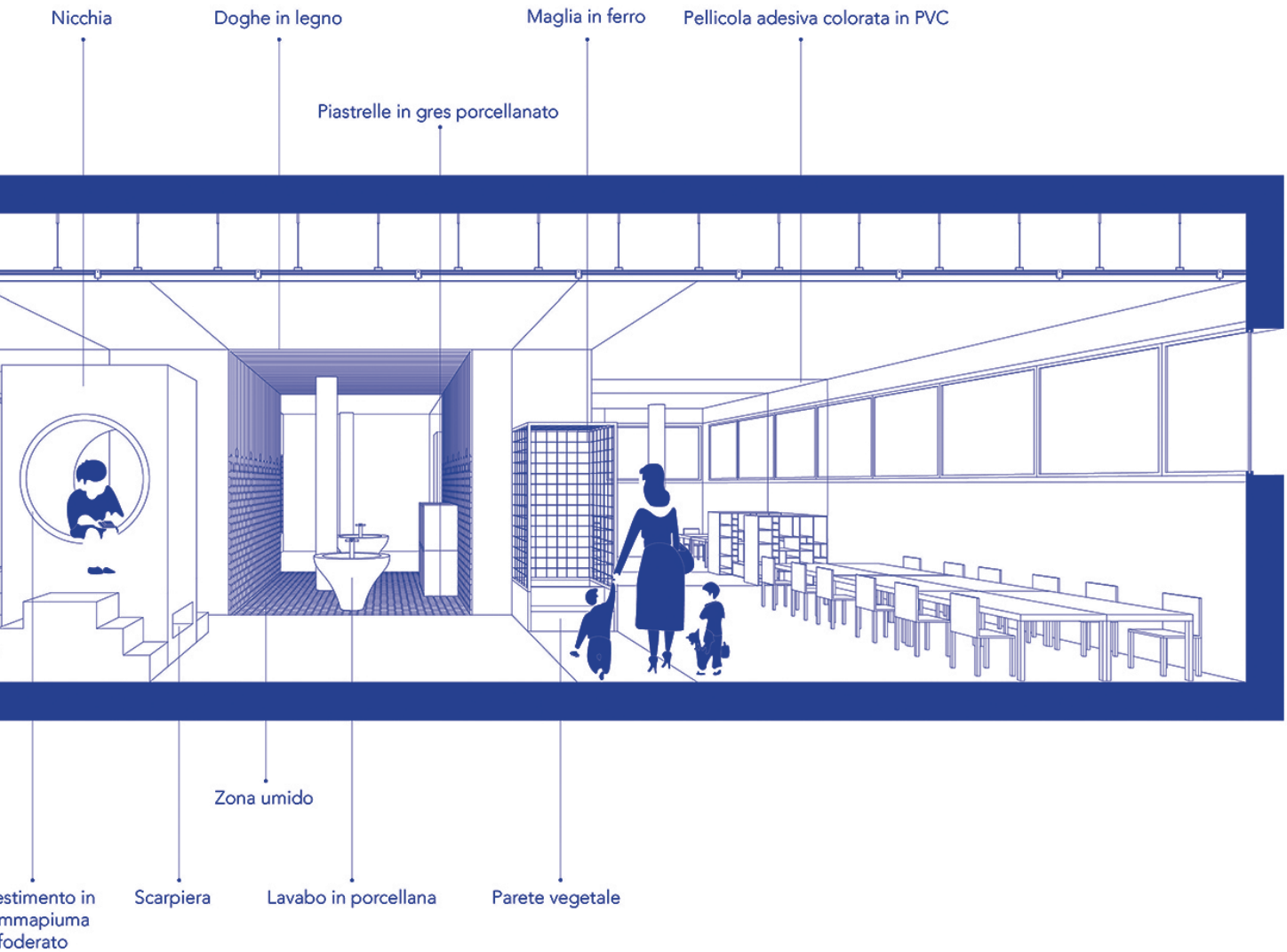
8_SOGLIA DI CRESCERE

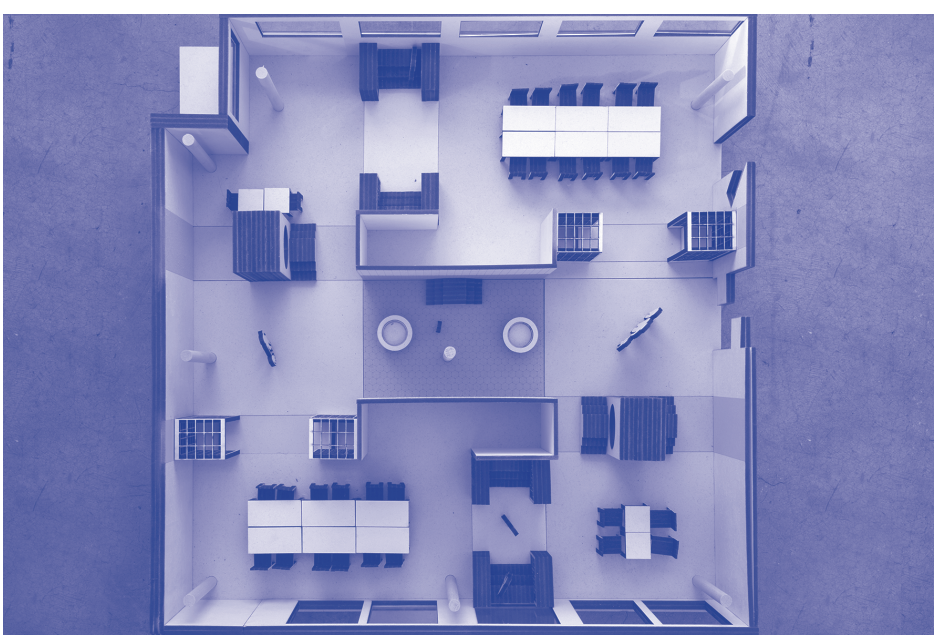
Emanuela Piu
Alessandro Guida

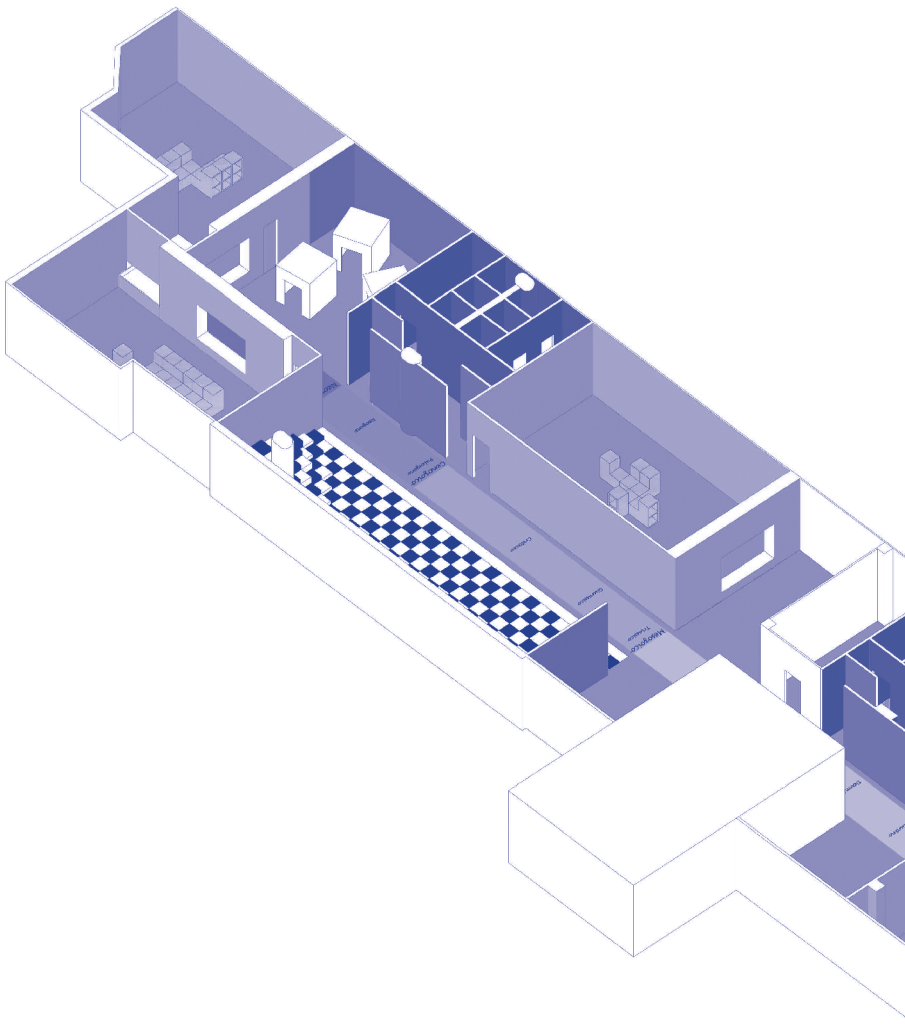
Il principio pedagogico che ha guidato l'intero progetto è l'idea di movimento libero, attraverso il quale il bambino impara ad autogestirsi. Questo progetto non ama le porte. Lavora sul concetto di soglia e si misura con la possibilità di evitare qualsiasi cesura che definisca un limite tra gli spazi. Le soglie in questa scuola diventano abitabili, acquistano profondità e accolgono funzioni trasformando la loro natura di barriera in spazio vivibile. Esistono quattro tipi di soglia, la nicchia per la lettura, quella per l'isolamento, lo spazio della terra e la soglia che contiene i grandi lavandini-fontane che posizionano l'acqua al centro di tutto.

Le soglie, oltre ad essere luoghi vivi, consentono di separare senza dividere completamente quattro diversi ambiti all'interno della classe. Il progetto si basa su una strategia di standardizzazione molto rigorosa del sistema che lo rende facilmente adattabile a diversi contesti.




Nicchia
Doghe in legno
Maglia in ferro
Pellicola adesiva colorata in PVC
Piastrelle in gres porcellanato
Zona umido
estimento in
mmapiuma
foderato
Scarpiera
Lavabo in porcellana
Parete vegetale

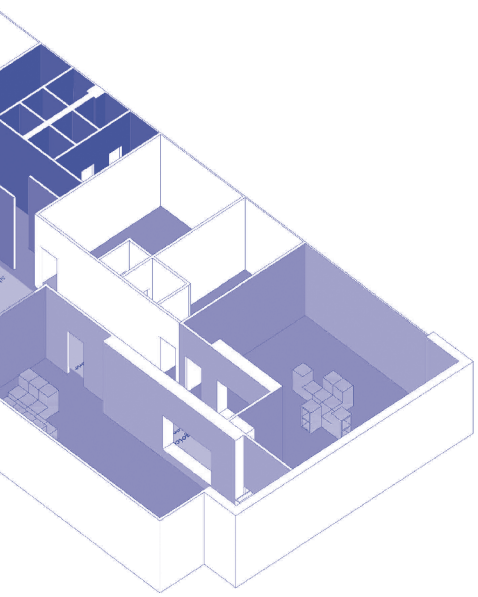




9_UN LIBRO APERTO

Claudia Landi
Simona Pisano

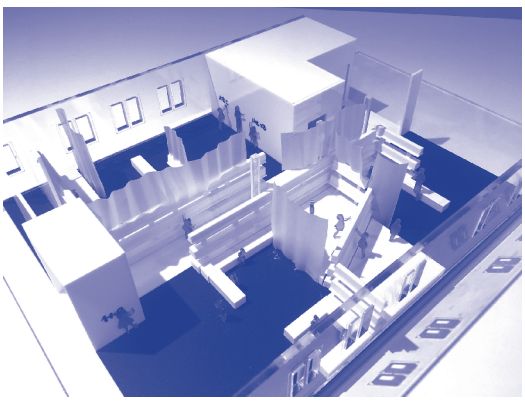
Nel progetto Un libro aperto le pareti diventano vero e proprio materiale didattico. Il corridoio riproduce con una grafica a scala di bambino la linea della vita. Le aule sono tematizzate secondo le cinque favole cosmiche, rappresentate graficamente su una grande parete: ciò consente a ogni aula di diventare luogo di interesse per gli altri gruppi classe e stimolare il sistema a un uso trasversale degli spazi. L'arredo interno è costituito da una serie di elementi contenitore a L che, aggregati, costituiscono un'isola centrale che organizza lo spazio in quattro ambiti diversi. Pavimento e pareti vengono trattati con leggere variazioni di colori e texture rafforzando questa distinzione. La soluzione di arredo basato sull'aggregazione di un unico elemento consente l'adattabilità di questa soluzione a contesti diversi.

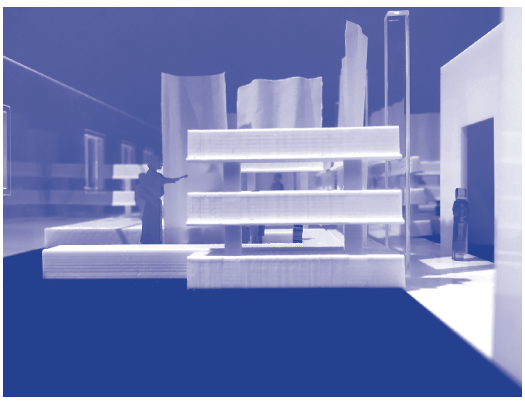


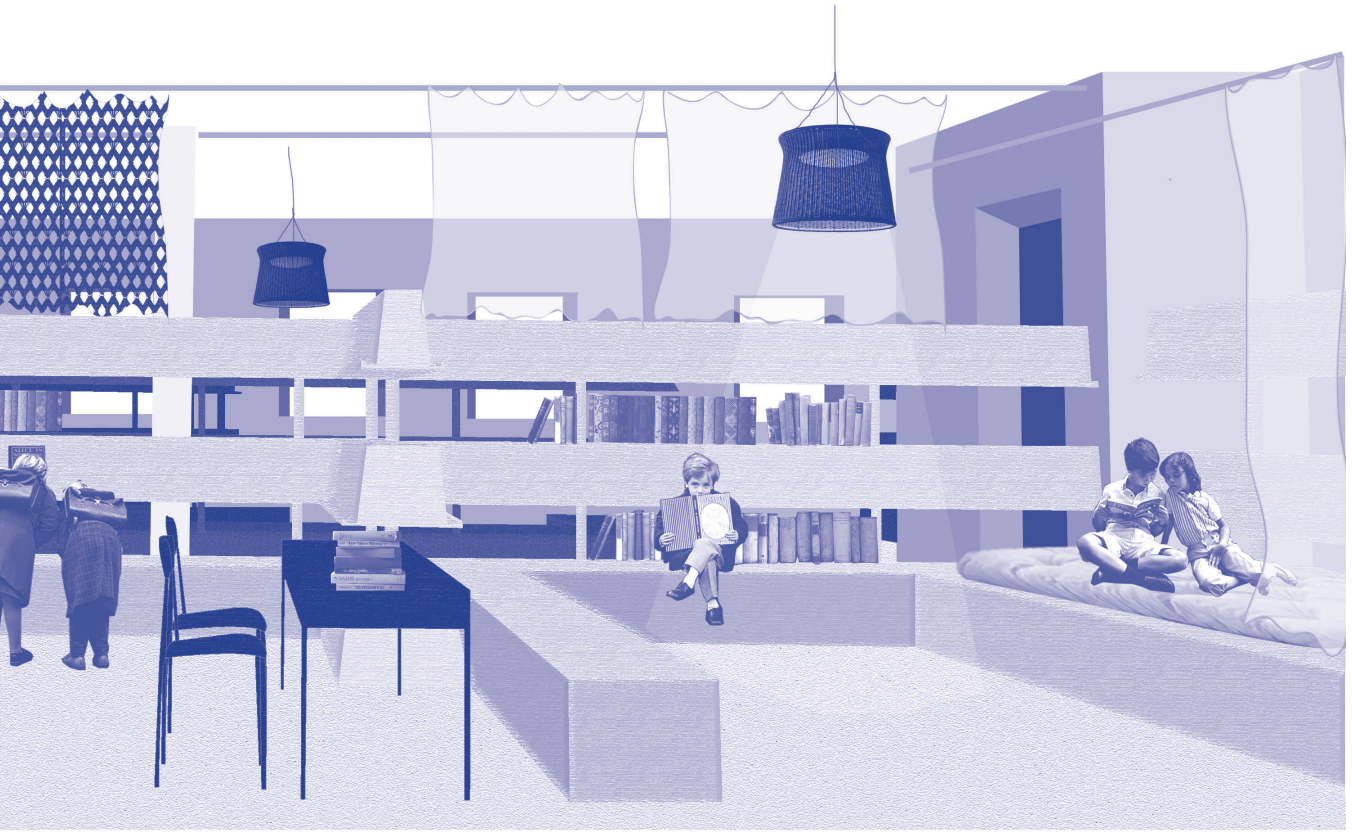
10_VUE. PUNTI DI VISTA

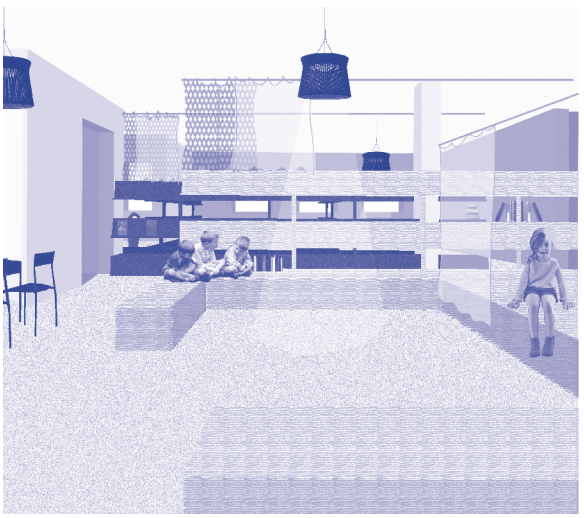
Francesca Martini
Francesca Schiboni
Maria Celeste Viola

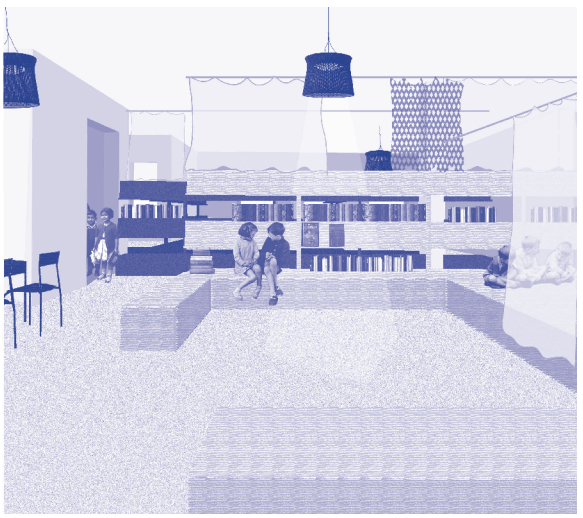
Il progetto deve il suo nome all'importanza che il senso della vista riveste nella fruizione degli spazi didattici. La costruzione della continuità prospettica e la valorizzazione dell'uso del corpo sono considerati due valori chiave per l'apprendimento, da qui il progetto si focalizza sull'elaborazione di tre elementi principali: la tenda, la pedana e la libreria. Gli spazi-aula sono delimitati da un elemento contenitore/libreria flessibile nello spazio. Il bambino, in particolare la classe, determina l'opacità dello spazio attraverso l'uso, riempiendo lo scaffale di libri e materiale didattico lungo una parete piuttosto che un'altra. Lungo le linee di separazione principali tra le aule sono predisposte dei tendaggi di diverso materiale che possono garantire l'assorbimento acustico. Il progetto definisce uno spazio flessibile e polifunzionale, all'interno del quale le varie attività si affiancano e sono costantemente in relazione tra loro. La riduzione delle linee guida a tre elementi fondativi permette la riproducibilità e l'adattabilità del sistema a differenti contesti. ■











Strutturazione del tempo nello spazio: una strategia inclusiva

ORGANIZZARE VISIVAMENTE TEMPI E ATTIVITÀ

MARTINA PICCIONI *Maestra di sostegno, lavorando con la metodologia TEACHH per un bimbo con disturbo pervasivo dello sviluppo, ha riscoperto Maria Montessori. Dopo aver verificato quotidianamente il successo che questi lavori strutturati riscuotevano su tutti i bambini della classe, ha deciso di ampliare la sua formazione con il Programma di Arricchimento Strumentale (met. Feuerstein) e successivamente il metodo Montessori per la fascia 3/6 anni. Ha appena conseguito il master di I livello in didattica e psicopedagogia degli alunni con disturbo dello spettro autistico*

In questi anni di lavoro come insegnante di sostegno alla scuola dell'infanzia mi sono specializzata in didattica degli alunni con disturbi dello spettro autistico. L'inclusione scolastica in presenza di autismo è messa alla prova principalmente da comportamenti problema, marcate differenze di apprendimento e difficoltà nella comunicazione: la strutturazione dello spazio permette di abbattere barriere, ma se è esclusiva dell'alunno con autismo diventa un'ulteriore caratteristica distintiva.

L'ambiente di apprendimento insieme alla preparazione dell'insegnante sono punti cardine di un intervento educativo efficace. M. Montessori sottolineava l'importanza di un ambiente strutturato, organizzato, ordinato, attraente e che invitasse al lavoro; alcune di queste caratteristiche sono state riprese nella strutturazione del lavoro T.E.A.C.C.H. che permette di organizzare uno spazio all'interno della classe oppure in un ambiente protetto destinato al lavoro individualizzato o in piccolo gruppo.

È ora di superare il concetto di integrazione scolastica ed avere come finalità l'inclusione: *" questa è la posizione di un gruppo di studiosi nell'ambito dei Disability Studies (Fornasa e Medeghini,2003; Medeghini et al., 2013) secondo i quali, per sviluppare l'inclusione a scuola, occorre un cambiamento radicale di prospettiva: non più politiche volte a garantire misure specifiche per alcune categorie di alunni, ma politiche di trasformazione della scuola, della sua cultura e della sua organizzazione, affinché divenga veramente capace di accogliere tutti, indipendentemente dalle loro caratteristiche. Secondo questo approccio (...) è importante riconoscere nella scuola le barriere che impediscono l'accesso e la partecipazione di ciascuno alle attività di apprendimento e socializzazione, lavorando ad un continuo processo di analisi critica e progettazione di azioni di superamento e miglioramento."* (H. Demo, p. 123)

L'insegnamento strutturato è un grande contenitore pedagogico utile per insegnare a tutti in base alle caratteristiche di ciascuno: in una scuola inclusiva ognuno deve poter avere la possibilità di esprimere al massimo le proprie potenzialità utilizzando i mezzi più affini al proprio stile di apprendimento. Organizzando in modo visivo spazi, tempi e attività, la classe diventerà un luogo che parla a tutti.

Comprendere ciò che accade all'inizio, prima, durante, dopo, quando arriverà mamma o papà a scuola, gestire un imprevisto...sono concetti assolutamente astratti, di difficile comprensione per bambini in età prescolare soprattutto in presenza di handicap. Per questo motivo all'asilo nido ed alla scuola dell'infanzia vengono proposte attività routinarie e le giornate sono scandite, all'incirca, dai seguenti ritmi: accoglienza, appello, calendario, igiene personale, convivialità, attività, pranzo, riposo, merenda e congedo.

Uno strumento utile per prevenire l'ansia dell'imprevisto è l'agenda visiva: L'agenda visiva giornaliera è un "promemoria" visivo della giornata. Essa va proposta solo dopo aver creato una routine (o schema della giornata). La routine si crea dividendo la giornata in segmenti con le attività principali, ripetendo quotidianamente le attività attentamente prescelte, apportando modifiche con gradualità e con precise spiegazioni. La routine si concretizza con l'esperienza ripetuta nel tempo di attività fisse.

L'agenda visiva esplicita ciò che accadrà, ciò che saremo chiamati a vivere durante la giornata. Permette una chiara comprensione e suggerisce la sequenza degli eventi; illustra inequivocabilmente cosa devo fare, dove e per quanto tempo.

Se all'interno della classe viene data la possibilità a ciascun alunno di costruire la propria agenda ecco che l'organizzazione del lavoro diventa simile a quella del compagno con autismo, se i materiali saranno strutturati ed organizzati nello spazio, saranno fruibili da tutti e tutti sapranno come utilizzarli e li riporranno dopo l'utilizzo anche grazie a fotografie posizionate in corrispondenza del luogo in cui dovranno essere posizionati.

Durante la progettazione degli spazi è utile pensare ad un luogo di calma per migliorare la qualità di vita di tutti, ad un luogo di lavoro che possa essere a seconda delle necessità dell'allievo con handicap, protetto. Non dev'essere un luogo di segregazione ma invidiato dagli altri alunni, attraente, stimolante.

La strutturazione dello spazio deve aiutare a contenere l'alunno dandogli limiti chiari, evitare distrazioni, semplificare l'ambiente percettivo, fornire informazioni essenziali

Lo spazio è: distanza tra le cose, distanza tra l'alunno e le cose, distanza tra i corpi. La strutturazione dell'ambiente deve inoltre fornire quanto serve per chiedere, dire basta, ricordare le regole. (G. Roda)

Infine, *"l'ambiente deve essere organizzato per l'indipendenza. Sia l'ambiente fisico, che va organizzato continuamente pensando alla possibilità che ragazzi disabili possano utilizzarlo in modo indipendente ma in sicurezza, sia l'ambiente costituito dalle idee e dalle aspettative di educatori, insegnanti, genitori e compagni. Un ambiente mentale che abbia sempre chiara l'immagine del bambino o ragazzo handicappato non per mano, ma dritto, da solo a camminare."*(E. Micheli, M. Zacchini, p. 15) ■

Il programma TEACCH, acronimo di *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaped Children*, non è un metodo di intervento, come generalmente si intende, ma un programma innanzi tutto politico. Con il termine "Programma TEACCH" si intende indicare l' organizzazione dei servizi per persone autistiche realizzato nella Carolina del Nord, che prevede una presa in carico globale in senso sia "orizzontale" che "verticale", cioè in ogni momento della giornata, in ogni periodo dell'anno e della vita e per tutto l'arco dell'esistenza, insomma un intervento " pervasivo " per un disturbo pervasivo. Il programma ha come fine lo sviluppo del miglior grado possibile di autonomia nella vita personale, sociale e lavorativa, attraverso strategie educative che potenzino le capacità della persona autistica.

www.autismo.inews.it/terapieriabilitative

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

H. Demo (2016), Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria, Trento, Ed. Erickson

E. Micheli, M. Zacchini (2009) Verso l'autonomia. La metodologia TEACCH del lavoro indipendente al servizio degli operatori dell'handicap, p. 15, Ed. Vannini

G. Roda, USR Emilia Romagna. Youtube: insegnamento strutturato per alunni con autismo e non solo.

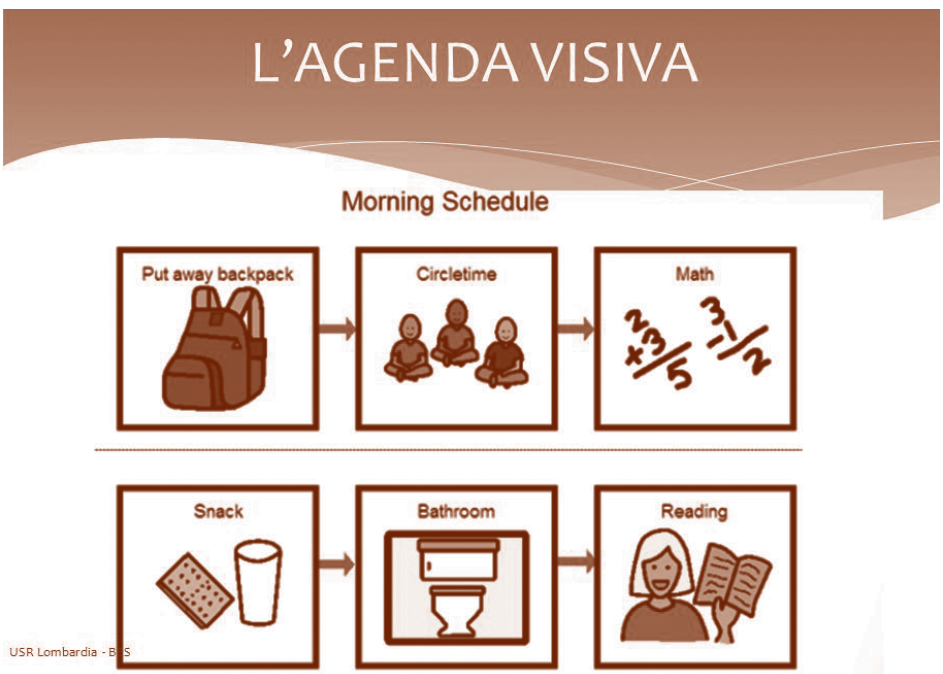
www.aslcn1.it/fileadmin/Neuropsichiatria/Altri_materiali/Strumentivisivi.pdf

ESEMPIO DI AGENDA VISIVA

• Accoglienza in classe
• Igiene personale
• Biblioteca per attività del mattino
• Lavare le mani
• Mensa per il pranzo

NB Ogni agenda è costruita in funzione del bambino che si ha davanti ed alle sue capacità.

Questà è un'agenda che indica sommariamente la scansione del tempo della mattinata.
Ogni attività/luogo indicato ha delle sottoagende o *task analisys*.
Esempio:
• per il momento dell'accoglienza in classe non sono previste sottoagende poiché il bambino è in grado di orientarsi verso attività libere e si organizza nel gico con altri compagni, riconosce il segnale del riordino e prosegue con appello e calendario;
• in bagno è presente l'indicazione visiva con la scansione delle sequenze del gabinetto e del lavaggio mani;
• in biblioteca è presente una sottoagenda che indica il lavoro specifico (es. canto mimato, racconto, gioco, saluti).



Ambiente: la visione di Jean Le Boulch

IL CORPO NELLA RELAZIONE CON IL MONDO

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

"Il primo passo che il bambino deve fare, è trovare la via ed i mezzi di concentrazione che stabiliscono le fondamenta del carattere e preparano il comportamento sociale. Appare subito evidente l'importanza dell'ambiente a questo fine; poichè nessuno dall'esterno può dare al bambino concentrazione ed organizzare la sua psiche, egli lo deve fare da sé." (M. Montessori, *La mente del bambino*)

Un ambiente ben strutturato e organizzato stimola l'attenzione del bambino favorendone la concentrazione. È molto importante che l'educatore prima di preparare l'ambiente, abbia maturato una propria consapevolezza personale sull'importanza che il suo ruolo ricopre nello sviluppo e nell'educazione del fanciullo. Attraverso le esperienze che il bambino fa e gli stimoli che riceve dall'ambiente circostante, sviluppa una serie di abilità e competenze fondamentali per una crescita armoniosa.

L'importanza dell'ambiente è sottolineata anche dallo studioso Jean Le Boulch fondatore della psicocinetica e padre della psicomotricità funzionale. Le Boulch evidenzia come individuando i punti di forza e i punti di debolezza della persona attraverso il movimento, si possano costruire dellle opportunità di sviluppo grazie anche alla capacità di adattarsi all'ambiente. Infatti, l'individuo come già sostenuto da Piaget ma anche da Maria Montessori, attraverso i processi di assimilazione e accomodamento si adatta all'ambiente in cui vive.

Le Boulch in *Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica* sottolinea come lo psicomotricista funzionale

grazie ad un'analisi funzionale complessa delle funzioni biologiche, neurologiche e psicoaffettive della persona sia in grado di cogliere quelle funzioni operative proprie dell'organismo che riguardano l'interazione con l'ambiente.

Per Funzioni Operative si intendendono le Funzioni di Aggiustamento e la Funzione Senso-Percettiva necessarie per interagire con l'ambiente, presenti già nel periodo prenatale fino all'età adulta e che terminano con un'analisi attenta dei vissuti e il passaggio da uno schema corporeo inconscio ad uno schema corporeo conscio. Per Le Boulch infatti, il corpo è al centro della relazione con il mondo. Quando la persona ha raggiunto una buona percezione del proprio schema corporeo è in grado di relazionarsi in modo efficace anche con l'ambiente.

Il passaggio ad uno schema corporeo cosciente si realizza attraverso quattro periodi distinti:

- Periodo del "corpo subito" (dalla nascita ai due mesi) caratterizzato dalla presenza dei riflessi arcaici, il bambino è guidato da tali riflessi;
- Periodo del "corpo vissuto" (dai due mesi ai tre anni) caratterizzato proprio dalla funzione di aggiustamento che consente al bambino di "aggiustarsi" attraverso il tono e le posture alle condizioni di quel momento;
- Periodo del "corpo percepito" (dai tre ai sei anni) caratterizzato dalla funzione di interiorizzazione. Vi è quindi, un controllo tonico e posturale che permette al bambino di adattarsi all'ambiente e una scoperta delle varie parti del corpo;
- Periodo del "corpo rappresentato" (dai 6 anni in poi) passaggio definitivo allo schema corporeo cosciente. Consapevolezza della propria lateralizzazione.

Come già precentemente detto una buona consapevolezza del proprio schema corporeo e una positiva immagine di sè porta ad una costruzione di relazioni efficaci che permettono al bambino di relazionarsi in modo costruttivo con l'ambiente.

Come Maria Montessori, Le Boulch, sostiene che l'adulto deve stimolare il bambino mettendo in luce le sue potenzialità e rispettando i suoi tempi e ritmi di sviluppo. L'ambiente deve essere "funzionale" ai bisogni del bambino ma, solo dopo aver compiuto un'attenta analisi funzionale delle funzioni biologiche, affettive, neurologiche del bambino l'adulto sarà in grado di "aggiustare" l'ambiente alle esigenze del fanciullo. Lo sviluppo psicomotorio è il risultato di una sinergia tra funzioni motorie (coordinazione, manualità, percezione del proprio corpo) e funzioni legate ad aspetti tonici ed emotivi.

Le Boulch parla di "funzione energetico-affettiva" indispensabile per consentire alla persona di maturare una positiva immagine di sé. Tale funzione si nutre delle interazioni e scambi con l'ambiente esterno. Lo psicomotricista funzionale lavorando sulla globalità della persona tiene conto di tutti i vari aspetti (motori, emotivi, sociali) che la compongono.

In Le Boulch il processo di apprendimento è fortemente legato ad una maturazione di uno schema corporeo che passa attraverso esperienze arricchenti e stimolanti. L'ambiente in psicomotricità funzionale è organizzato in modo tale da consentire al bambino di muoversi liberamente nello spazio, utilizzando tutto il suo corpo, soddisfando le proprie esigenze di movimento. Gli ambienti sono organizzati a seconda delle necessità che in quel momento bambino o adulto manifestano. Non vi è uno schema da seguire. Si segue la persona.

Nelle varie esperienze, presenti in psicomotricità funzionale, anche il gioco simbolico trova il suo spazio. Sarà compito dello psicomotricista funzionale, guidare il bambino nel gioco simbolico in modo "funzionale" cioè come possibilità di crescita, che contribuisce all'evoluzione dello schema corporeo cosciente.

Le Boulch propone esperienze di psicomotricità funzionale in ambienti diversi a seconda se si tratta di sedute individuali o di gruppo. Lo psicomotricista funzionale, infatti, opera in scuole e strutture sanitarie pubbliche o private. Riporto di seguito esempi i ambienti o attività psicomotorie funzionali.

• Esempio di ambiente psicomotorio funzionale

Attività di gruppo. Sono presenti nell'ambiente vari attrezzi: cerchi, birilli, materassi, palle. L'esperienza proposta è un percorso per permettere ai bambini di sperimentarsi in situazioni propriocettive differenti che li aiutino a percepire il proprio corpo in movimento e non. In quest'attività si lavora su alcuni importanti prerequisiti di base: concetti topologici, orientamento, lateralizzazione.
(> Foto 1)

• Rappresentazione del corpo umano utilizzando oggetti diversi per forma, colore e dimensione

Il bambino utilizzando gli oggetti presenti in palestra riproduce una figura umana su consegna dell'operatore dando spazio alla creatività e lavorando sull'acquisizione di uno schema corporeo cosciente. ■
(> Foto 2)

BIBLIOGRAFIA

M. Montessori, La mente del bambino, Garzanti, Milano 1999.

M. Montessori, Il segreto dell'infanzia, Garzanti, Milano 1999.

J. Le Boulch, Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita ai sei anni, Armando Editore, Roma 2013.

J. Le Boulch, Verso una scienza del movimento umano. Introduzione alla psicocinetica, Armando Editore, Roma 2013.

G. Pesci, Teoria e pratica della psicomotricità funzionale. A scuola con Jean Le Boulch, Armando Editore, Roma 2012.

Uno spazio vissuto

LA MERAVIGLIOSA DIFFERENZA INDIVIDUALE

CINZIA PAVAN *Maestra Montessori presso la scuola dell'infanzia pubblica. Psicomotricista P.P.A., Tnpee e Rieducatore della scrittura A.E.D. presso Spazio Psicomotorio - Ce.M.I.A. di Cuneo.*
Svolge terapia psicomotoria individuale e riabilitazione della scrittura. Conduce attività educative attraverso laboratori di psicomotricità presso le scuole dell'infanzia e asili nido. È consulente nella progettazione e nella conduzione di corsi di formazione per genitori, insegnanti ed educatori.

Alcuni anni fa, dovendo curare il giardino intorno a casa e non avendo nessuna conoscenza sul mondo delle piante, andai da un giardiniere per ricevere alcuni suggerimenti.

Il giardiniere mi chiese: "Tu chi sei?".

Rimasi stupita e assolutamente certa di non trovarmi di fronte ad uno psicologo!

Malgrado la mia perplessità, il giardiniere proseguì: "Cosa ti piace fare? Come occupi il tuo tempo libero? Quali colori e stagioni preferisci? Perché vuoi un giardino?"

Insomma, era evidente che per aiutarmi a costruire un ambiente verde, il giardiniere doveva avere indicazioni rispetto a chi lo avrebbe occupato.

In effetti, le possibilità sono diverse: un giardino può essere composto da un semplice prato e un'unica siepe, oppure, da rose e aiule fiorite con siepi differenti o ancora da piante grasse.

La manutenzione può essere precisa e curata nei confini e nei dettagli, oppure le piante possono essere lasciate crescere a cespugli incolti. Esistono infinite possibilità per rendere un giardino caldo e accogliente, freddo e repulsivo, vissuto o disabitato.

Il fatto è che ogni spazio che occupiamo parla di noi: il giardino, la casa e... l'ambiente educativo dove lavoriamo.

L'INDIVIDUALITÀ DELL'EDUCATORE

Come per un semplice giardino, anche l'ambiente educativo non può eludere l'individualità di chi lo gestisce e lo vive. La nostra individualità ci spinge ad un certo tipo di approfondimento professionale piuttosto che un altro, a rielaborare una specifica idea di bambino, a scegliere un orientamento pedagogico. Inevitabilmente, personale e professionale si intrecciano.

Al fine di strutturare un ambiente educativo, questa è una consapevolezza importante da mantenere: la disposizione dei materiali e degli arredi seguono le indicazioni di un metodo, ma anche l'individualità dell'educatore. Gli interventi educativi, le strategie operative possono essere suggerite dalla migliore pedagogia, ciò nonostante la teoria incontra la pratica, passando attraverso l'individualità.

E allora, alcune domande possono essere utili:

Quanto c'è di me nello spazio educativo in cui opero?

Quanto è espressione del mio ordine o disordine, dei miei interessi o timori?

Ciò che è parte della mia individualità è utile al percorso educativo dei bambini?

L'ESPRESSIVITÀ DEI BAMBINI

L'ambiente educativo, in quanto tale, è soprattutto lo spazio dell'espressività individuale dei bambini. È il luogo dove i bambini possono raccontarsi e raccontare di sè agli altri, attraverso il movimento, il tono corporeo, il contatto visivo, la voce, le parole, l'agire e la libera scelta.

Sostenere la libertà di espressione di ogni bambino è tra le sfide più grandi nella relazione educativa e quando il maestro e l'educatore accolgono tale sfida, l'ambiente si modifica di conseguenza.

Non si tratta di concedere la parola a uno e zittire i molti in una conversazione di gruppo, e nemmeno di stabilire, a priori, i turni per gli incarichi più svariati. Si tratta di creare uno spazio che garantisca l'azione personale di ogni bambino, dove l'attività è intesa come espressione di un interesse profondo e quindi espressività individuale: ecco dove ci conduce la libera scelta.

I materiali, inseriti consapevolmente dall'adulto nell'ambiente sono, prima di tutto, strumenti per consentire ai bambini di raccontarsi ed *"è meravigliosa la differenza individuale che spiccatamente si manifesta - quando - il bambino [...] rivela se stesso."* (M. Montessori, p. 202)

A volte, l'espressività del bambino corrisponde all'utilizzo adeguato del materiale, in questo caso appare tutto molto semplice. Ma il bambino parla di sè anche nella non-azione, nella mobilità, nell'isolamento, nell'utilizzo improprio di uno strumento... Tutto questo da dove deriva?

È fondamentale saper dare una risposta concreta, attraverso l'ambiente, a tutti i tipi di espressività.

Ad esempio, a parità di competenza fine motoria, osservo che alcuni bambini amano la leggerezza del tratto dell'acquerello, mentre altri sono più materici e preferiscono manipolare l'argilla. È l'espressività personale, in questo caso, che orienta la scelta del materiale. Sarebbe inutile ostinarsi a proporre un'attività con l'acquerello al bambino che preferisce lasciare una traccia di sè sulla creta.

Con buone probabilità questo condurrebbe all'uso inadeguato del pennello, perchè materiale non congruente all'espressività individuale del bambino.

Da qui, altre domande:

Riconosco l'espressività individuale di ogni bambino?

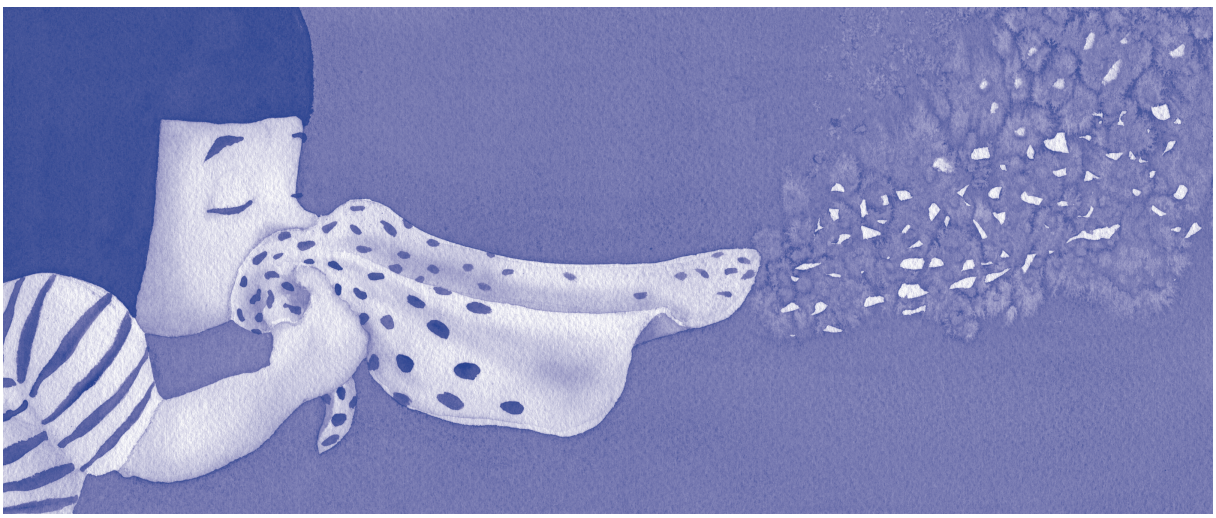
Come accolgo, attraverso l'organizzazione dell'ambiente e i materiali, il personale modo di operare di ognuno?

LA COMUNICAZIONE E L'ASCOLTO AUTENTICO

È evidente che tutto ciò implica la comunicazione e l'ascolto autentico. "Nella comunicazione scompaiono tutte le tensioni e i rapporti di forza, c'è piacere di dare e ricevere [...] è uno scambiarsi felice dove ciascun partner è impegnato in una dinamica di cambiamento" (B. Aucouturier, p. 26).

Ascoltare in profondità il bambino e modificare la propria pratica educativa, sulla base di ciò che si è ascoltato, implica che l'ambiente non sia il medesimo per l'intero anno scolastico.

Non solo c'è il susseguirsi dei materiali rispetto alle varie competenze conquistate, ma anche e soprattutto, in conseguenza a quel cambiamento che deriva dalla comunicazione autentica.



Disegni di Davide Osenda

Ricordo Claudia di 4 anni che ogni mattina mi correva incontro per farmi sentire, sul suo foulard, il profumo della mamma. Il giorno seguente era la volta del dopobarba del papà e così via per i giorni successivi. Chiaramente la bambina condivideva con me un oggetto transizionale.

Io avrei potuto sentire il profumo in modo distratto, sorridendo alla particolarità del rito, oppure discutere sul fatto che la bambina aveva 4 anni ed era grande per certe modalità. Ho scelto un'altra opzione: ascoltare in profondità, comprendere il messaggio e, in una dinamica di cambiamento, offrire una risposta. La risposta è stata prima di tutto di conferma rispetto al vissuto emotivo di Claudia: "A volte è faticoso stare lontani da mamma e papà, per fortuna possiamo ricordarli con il profumo". In un secondo momento, accettando di modificarmi attraverso la comunicazione vissuta con la bambina, ho presentato, in aula, il vassoio dei profumi: due barattoli contenenti ciascuno due batuffoli di cotone, intinti della medesima essenza. Il vassoio diventa così un altro modo simbolico per parlare del distacco da mamma e papà, oltre, ovviamente, ad affinare l'olfatto tramite l'abbinamento ad occhi chiusi.

Prima della comunicazione con Claudia, non era prevista la realizzazione di un vassoio di questo tipo, anzi altre erano le priorità. Il vassoio dei profumi nasce quindi dalla comunicazione, dall'ascolto profondo, dal piacere di dare e di ricevere, in una dinamica di cambiamento.

È possibile modificare l'ambiente in seguito alla comunicazione autentica con il bambino?

È possibile vivere una dinamica di cambiamento che si concretizza nell'organizzazione dello spazio e dei materiali?

L'ALLEANZA EDUCATIVA

L'ambiente educativo è il luogo dell'alleanza tra adulto e bambino, dove si condivide il piacere della sperimentazione, della scoperta e della conoscenza tra gioie e fatiche.

L'alleanza passa attraverso il sorriso, lo sguardo, la parola e l'autorevolezza che definisce i confini. Si esprime per mezzo di un ambiente che consente al bambino di fare da solo, senza ricevere inutili servilismi.

Il passo indietro, rischiesto all'adulto per permettere al bambino di sperimentarsi, sulla via dell'indipendenza, non coincide con l'assenza. Anzi, è costante la presenza e la consapevolezza nel saper aspettare o intervenire, nel parlare o tacere.

"In una relazione verbale, è sempre possibile tacere [...] ma il corpo non smette mai di emettere messaggi"(A. Lapierre, B. Aucouturier, p. 97) nemmeno durante una lezione e *"una lezione diventerà tanto più perfetta, per quante parole saprà risparmiare"*(M. Montessori, p. 221). Ma la maestra di poche parole renderà efficace la sua comunicazione non verbale, solo comprendendo che quest'ultima si basa sull'alleanza educativa, una danza capace di modulare distanze, sguardi, silenzi, parole, sorrisi e lacrime.

Come esprimo la mia alleanza educativa?
L'autonomia dei bambini è contenuta dall'alleanza educativa?

IL DESIDERIO E LA COSTRUZIONE

Lo spazio educativo è uno spazio vissuto dove il bambino desidera, progetta e costruisce: "Maestra ti ricordi che dobbiamo andare a raccogliere i rami? Voglio costruire un albero grande e i rami che ho sono troppo pochini!", mi dice Andrea di 5 anni che ben ricorda la promessa a lui fatta il giorno prima: una passeggiata sul viale alla ricerca di rametti.

Offrire al bambino la libertà di azione consente ai desideri di prendere forma, di diventare ipotesi, progetti e produzioni. Questo implica andare oltre allo stesso materiale Montessori così ben strutturato. La pedagogia montessoriana ci conduce a rispettare l'interesse del bambino, quell'interesse che fa nascere il desiderio di sperimentare e costruire. È dall'interesse individuale che nascono nuovi spazi, materiali, progetti, ecc.

È così che nella mia aula ad un certo momento, è arrivato il tavolo della natura perché era necessario offrire un luogo per il bruco Macaone trovato nell'orto. Successivamente, il tavolo è diventato il punto di raccolta di molti elementi naturali come foglie, pietre e rami. È stato opportuno inserire contenitori per il riordino e la classificazione; tutti gli elementi potevano essere usati per realizzare varie composizioni. Ma, ad un certo punto, il tutto ha iniziato a prendere polvere e la raccolta si è fermata. Bastava uno sguardo verso il tavolo, per capire che quello non era più uno spazio vissuto. Da qui la necessità di comprendere la situazione, il motivo del cambiamento e di conseguenza di modificare ancora l'ambiente.

L'ambiente educativo è un ambiente vissuto dai bambini?

I materiali nascono dai desideri e dalla costruzione dei bambini?

IL TEMPO

Il tempo per crescere è lento, composto da tempo vissuto e tempo cronologico. La velocità della società nell'offrire stimoli, non ha modificato il fatto che lo sviluppo psico-motorio ha bisogno di passare attraverso la componente emotiva e tappe evolutive. Se ci dev'essere un tempo per decodificare informazioni e assimilare i dati, dev'esserci anche un tempo per attivare un movimento interno, per stare con se stessi, per stare con gli altri e costruire qualcosa di più profondo che è l'identità interiore. Ai bambini va riconosciuto e restituito il tempo per crescere e per imparare. È necessario dare loro un tempo, senza interruzioni, per trovare la soluzione di un problema, per sperimentare, per ripetere e per crescere.

E le domande continuano:
Condivido con i bambini un tempo lento?
Quanto tempo offro all'attività del bambino?

CONCLUDENDO

Avrei desiderato evidenziare pratiche e semplici soluzioni per un ambiente educativo, ma troppo dipende da: "Tu chi sei? Quale idea hai di bambino? Quale relazione educativa intendi costruire?".

Il fatto è che ogni spazio che occupiamo parla di noi: il nostro giardino, la nostra casa e l'ambiente educativo dove lavoriamo• ... E mi sembra importante partire da qui. ■

BIBLIOGRAFIA

C. Ambrosini, Il gioco nello sviluppo e nella terapia psicomotoria, Erickson, Trento, 2012.

B. Aucouturier, La pratica psicomotoria, Doin Editeur, Parigi, 1984.

L. Formenti, Psicomotricità educazione e prevenzione, Erickson, Trento, 2006.

A. Lapierre, B. Aucouturier, Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia, Armando editore, Roma, 1980.

M. Montessori, Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica, Edizione Opera Nazionale Montessori, Roma, 2000.

M.Montessori, Il bambino in famiglia, Garzanti Elefanti, Milano, 2000.

M.Montessori, La mente assorbente, Garzanti Elefanti, Milano, 1999.

Il bambino chiede, l'ambiente risponde

SPAZI, E BAMBINI, IN EVOLUZIONE

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.*

UN NUOVO ANNO STA PER ESSERE RIALLESTITO: LE MAESTRE LAVORANO SULL'AMBIENTE

L'anno educativo sta per iniziare. Dalla scuola provengono rumori insistenti. I mobili vengono spostati, le librerie disancorate, i muri misurati e forati. Quasi un bagliore pervade l'ambiente, che diventa una fucina di nuovi progetti.

Scalpiccio di passi veloci sulle scale per recuperare dai depositi materiali utili per questo nuovo inizio. A breve questi spazi ospiteranno bambini in carne ed ossa, ma per il momento le maestre possono solo immaginarli e ricordare come erano quelli che tornano dalla pausa estiva. In questo momento l'osservazione non è possibile, infatti si avvicenderanno bambini nuovi e bambini che nel frattempo sono cresciuti. L'ambiente si trasforma per mano delle maestre sulla previsione di quello che potranno essere i fanciulli che tra qualche giorno varcheranno la soglia della scuola. Non si ha un'idea precisa del nuovo percorso che il bambino sta compiendo per la costruzione di sé, si possono solo abbozzare gli ambienti, ricordarne le criticità sull'osservazione passata. Le maestre predispongono gli spazi, strutturandoli nella maniera più idonea alle diverse fasce di età dei bam-

bini che li vivranno. Le attività sono esposte, in maniera limitata, così proprio come suggerisce la Montessori.

Ogni angolo è comunque impostato, ma in maniera provvisoria: l'anno educativo è ancora tutto da costruire.

INIZIA LA SCUOLA: L'AMBIENTE ACCOGLIE I BAMBINI

All'arrivo i bambini riprendono possesso dello spazio, iniziando ad elaborare il proprio percorso attraverso l'ambiente. Tutto è da esplorare. C'è una nuova disposizione delle aree, il simbolico ha lasciato il posto alla stanza dei lattanti, trovando la sua collocazione in un ambiente più contenuto; gli altri angoli (artistico, fino motorio, sensoriale, lavaggi e vita pratica) ospitano nuovi materiali. I primi giorni dopo il rientro sono di assestamento. Un nuovo gruppo si sta creando, in un mese i ruoli si sono invertiti: i grandi del nido sono diventati i piccoli di Casa dei Bambini, così come i piccoli del nido sono diventati i nuovi grandi. Qualcuno tenta di tornare sul seggiolone, altri reclamano la nuova veste, finalmente lasciata libera; altri ancora tentano di ripercorrere le scale per tornare al nido.

Durante l'allestimento, le maestre condividono e progettano spazi e attività, tutto sembra funzionale e idoneo; ma da qui a qualche giorno tanti saranno i cambiamenti. Non resta che attendere i bambini, solo con loro l'ambiente inizierà a parlare, rispondendo alle richieste dei piccoli ospiti. Il bambino cerca ciò di cui ha bisogno per la sua autocostruzione psico-fisica, e le maestre possono solo iniziare a predisporre rimanendo in attesa, finché non si riveli il progetto formativo di ognuno. L'osservazione del bambino è indispensabile per pianificare gli spazi e i lavori in maniera sempre più mirata.

L'AMBIENTE E IL BAMBINO INIZIANO A DIALOGARE: ECCO LE PRIME MODIFICHE

Guardare una classe al lavoro porta le maestre a capire cosa genera confusione o difficoltà: un bambino non sa dove asciugare la bambola; una scaffalatura rende difficile la visuale di alcuni lavori; serve un altro tappeto perché le costruzioni sono molto ambite.

È importante però che non si pensi alle modifiche come ad errori di allestimento o di scelta di materiali. Un materiale scientifico come la Torre rosa può essere letto dal bambino come una torre da buttare a terra. Il problema non è Torre rosa ma averla sistemata in una zona di passaggio. Trovandola lì, il bambino si vede legittimato a compiere proprio quel gesto. È fondamentale osservare e non lasciarsi demoralizzare, perché trovare una soluzione alle criticità e soddisfare le necessità del bambino, può richiedere del tempo e innumerevoli tentativi. Le maestre ascoltano questo silenzio, e provano a modificare l'ambiente.

Il dialogo in equipe è importante. Non sempre si giunge alle stesse conclusioni, né si osservano le medesime situazioni. Ogni maestra ha la propria unicità, e come tale anche il proprio sentimento verso le attività: si può essere affascinate in diversa misura dal fino motorio, dai lavaggi, dal linguaggio; ed è inevitabile che questo interesse si riversi nella vita della classe. Potrebbe essere che una maestra preferisca lavorare con i grandi lavaggi in bagno; in tal caso, la classe vedrà risplendere meno questo tipo di attività, che invece saranno allestite egregiamente nell'altra stanza. Montes-

sori suggerisce alla maestra di ritrarsi quando il bambino è al lavoro, senza che la sua personalità prevarichi. È invece ovvio che nella preparazione dell'ambiente e delle proposte, una maestra mantenga la propria identità, che si manifesta in maniera del tutto spontanea anche solo con la scelta delle stoviglie per un vassoio di vita pratica. È importante questo aspetto, perché l'educatore affronti con serenità le criticità dell'ambiente. Il limite umano della frustrazione sarà sempre in agguato, impedendo così il giusto distacco per garantire il solo benessere psico-fisico del fanciullo.

IL BAMBINO CHIEDE, L'AMBIENTE RISPONDE

Un mese è già trascorso, gli inserimenti dei nuovi frequentati sono terminati. La routine della giornata finalmente si sta assestando. L'ambiente ha stabilito un dialogo con ciascun bambino. Le maestre possono osservare con efficacia, registrando i bisogni, gli interessi e le criticità. Fra pochi giorni compariranno nuove proposte sugli scaffali, questa volta l'ambiente sarà allestito attraverso l'osservazione diretta. I bambini si muovono sempre con più autonomia, sia nella scelta delle attività sia nello svolgimento del lavoro. Salutando mamma e papà sulla porta, entrano sapendo già con cosa iniziare: chi prende la brocca, chi il vassoio del ritaglio, chi una nomenclatura. Alcuni attendono un po', osservano, si lasciano trascinare da qualche lavoro in gruppo o da una proposta che torna sullo scaffale. Ogni giornata è diversa. Osservando i bambini al lavoro, anche nel gioco libero, si possono acquisire informazioni utili sul loro sviluppo. Una bambina svuota alcuni vassoi allestiti, li riordina ma sottrae da ognuno il centrino, si siede per terra e inizia a piegarli uno a uno; stessa cosa con gli indumenti della bambola, il necessaire da bagno, e i fogli di carta. Le maestre hanno osservato ogni suo piccolo gesto e presto in ambiente comparirà un'attività che possa aiutare la bambina a soddisfare questo interesse.

IL BAMBINO AL LAVORO

Nel silenzio del lavoro l'ambiente dona al bambino la possibilità di costruire sé stesso. I bambini beneficiano della quiete. Quando l'ambiente è pervaso dalla pace, un flusso lega il materiale al bambino. La concentrazione si amplifica ed è

quasi contagiosa. I bambini sono affascinati dai compagni concentrati, e il tempo si ferma. A volte, in un momento di maggior fermento, si può scorgere solo un bambino assorto. I suoi movimenti sono eleganti, quasi reciti una preghiera. Le sue mani si muovono sicure e delicate sul nastro dei fuselli, e con precisione gli si annoda intorno. Lo spazio curato, ordinato, silenzioso e strutturato ha reso il bambino autonomo e responsabile della sua crescita psico-fisica.

IL BENESSERE DEL BAMBINO PASSA ANCHE DALLA CURA PER L'AMBIENTE

L'ambiente, a sua volta, ha bisogno di attenzioni: la maestra aiuta i bambini a prendersene cura, riordinandolo e rispettandolo. Si osserva la bellezza dei piccoli particolari, il dispiacere per un materiale rovinato per incuria, la difficoltà nel dover aggiustare un libro strappato o dover rinunciare a un triciclo rotto. L'empatia verso l'ambiente responsabilizza il bambino, che presterà attenzione al materiale, si muoverà con cautela e condividerà con i compagni la stessa premura.

L'ambiente fa crescere il bambino, lo rende

orgoglioso del proprio operare. Alcuni bambini sono al lavoro con le tempere, anche i più piccoli sperimentano l'uso del colore con il pennello. È inevitabile che il tavolo si sporchi; i bambini più grandi se ne accorgono. Uno di loro si affretta a prendere il panno e lo spruzzino. All'arrivo di questi oggetti, tutto ad un tratto le tempere sembrano un lavoro noioso e indifferente!

Il riordino è un aspetto fondamentale, perché il bambino ne ha bisogno e vive di questa necessità. Non si deve pensare sempre al bambino che, nel suo periodo sensitivo, non aspetti altro che trovarsi nel disordine e nel caos per poter finalmente riordinare. Alcuni bambini si rallegrano a mettere in ordine, altri lo fanno per dovere, altri ancora trovano innumerevoli scuse per evitare. Chi cammina in autonomia o stimolato, procede con serenità, ma chi si oppone ha bisogno di essere condotto, accompagnato, anche solo invitato a riporre una sedia sotto il tavolo o le forbici nella scatola. Non si potrà richiedere un cambiamento radicale e repentino ma possiamo educare a vivere questo momento con tolleranza e serenità.

IL BAMBINO È PARTE DI UN GRUPPO, L'AMBIENTE FAVORISCE L'ATTESA

Oltre alle competenze intrinseche di ogni proposta, la difficoltà che spesso si osserva in un gruppo di bambini al lavoro è la capacità di attendere il proprio turno. L'ambiente lavora continuamente per persuadere il bambino alla pazienza e al rispetto dei tempi degli altri. Genera nel bambino una capacità di autocontrollo e tolleranza: lui è parte di un gruppo. Fin dai primi giorni questa è la criticità più evidente, perché coinvolge la serenità della classe. In questi momenti anche la lettura di un libro, il rituale della candela o della marionetta, vengono percepiti come caotici. Già dopo qualche settimana si osserva come i bambini stiano interiorizzando l'attesa del proprio turno e invitano chi è più reticente a rispettare le regole.

I primi mesi sono i più faticosi. I bambini sono timorosi, inesperti e la maestra deve lavorare per accrescere la loro autostima. In pochi mesi i bambini diventano più competenti, lo spazio può aumentare la propria complessità e l'interazione diventa sempre più autonoma. Ogni modifica, integrazione, difficoltà deve però programmare il proprio ingresso in maniera graduale e rispettosa.

All'ambiente non si richiede solo di trasmettere competenze; ma anche di provvedere al benessere psico-fisico trasmettendo serenità, curiosità, pazienza, ordine, rispetto, tolleranza. Questi concetti umili e fondamentali devono vivere in ogni angolo, proposta e routine, cercando di non appesantire, sovraccaricare o giudicare la vita del fanciullo.

IL TEMPO SCORRE, IL BAMBINO CRESCE, L'AMBIENTE SI TRASFORMA

La maestra lavora sullo spazio per aiutare il bambino a crescere, sperimentando liberamente il mondo che ha davanti. Il bambino assorbe dall'ambiente tutto ciò che necessita sapere, l'ambiente si trasforma per aiutare questa crescita.

Ancora tanti mesi ci separano dalla conclusione di questo anno educativo, ma due certezze ci accompagneranno: i bambini cresceranno e cambieranno durante tutto il proprio cammino, l'ambiente dovrà essere in grado di rispondere a queste trasformazioni, modificando sé stesso, per continuare a rivestire l'importante ruolo pedagogico che Maria Montessori gli ha attribuito. ■