

~~~~~  
*Ambiente maestro* \ OGGEBBIO: IL CORAGGIO DI CAMBIARE

~~~~~  
Esperienze \ LA STANZA DELLA SABBIA

~~~~~  
*Figure storiche* \ ILIE ȘULEA-FIRU

~~~~~  
Saggi \ IL MODELLO FINLANDESE

~~~~~  
*Opinioni* \ L'UGUAGLIANZA



# manca

Mondo Montessori

NUMERO 5 • FEBBRAIO 2016  
WWW.FONDAZIONEMONTESSORI.IT

ISSN 2421-440X



9 772421 440000



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

**Direttore del Comitato Scientifico** *Furio Pesci*

**Direttore responsabile** *Marco Cassisa*

**Direttrice editoriale** *Martine Gilsoul*

**Progetto grafico** *Elisa Zambelli*

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

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



**momo** Copyright © 2011 Gesine Todt, with reserved Font Names *Leckerli* and *Leckerli One*.

mondo montessori Copyright © 2010 Riccardo Olocco, with reserved Font names *Parmigiano*.

«Più il bambino è pienamente bambino, più diventerà pienamente uomo.»

Queste parole di *Hélène Lubienska* sono tratte dal suo libro *Le silence à l'ombre de la Parole* (Don Bosco, Paris, p. 71)

Non è consueto collegare silenzio e bambino. In effetti non si tratta qui di un bambino sognato da adulti nostalgici, che combina sempre qualche guaio, fa chiasso, si sporca e si distrae per farci ridere. Sarà per questo che molti rimangono un po' perplessi di fronte a bambini di quattro anni alle prese per l'ennesima volta con il lavaggio di una tavola, pulita, concentrati a fare operazioni con grandi numeri, o anche di fronte a bambini più piccoli che ripetono più volte un'azione che per noi non ha alcun senso.

Se si ha avuto modo di osservare bambini assorti in giochi che consentono loro di essere attivi e di sperimentare, si capisce meglio la battuta che fa *Lubienska* poco prima: se ciò che è tipico dell'infanzia deve lasciare il posto a ciò che sarà dell'uomo, è questa una ragione sufficiente per non coltivare i talenti dell'infanzia?

Anche se è stato scritto trent'anni fa, il saggio di *Neil Postman* *La scomparsa dell'infanzia* (*N. Postman*, *La scomparsa dell'infanzia*. Ecologia delle

età della vita, *Armando Editore*, Roma 1987) è sempre d'attualità, dato che l'adultificazione del bambino è ricorrente in più ambiti delle nostre società.

Il fatto che troppo spesso consideriamo il bambino come un essere in divenire, come uno che ancora non sa, implica che raramente si pensa ai talenti specifici dell'infanzia.

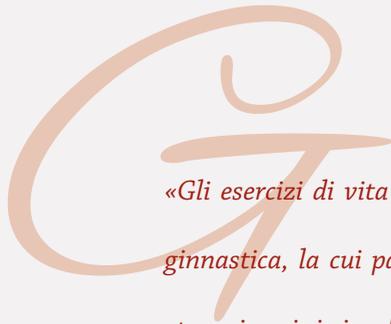
I bambini che *Maria Montessori* decise di seguire più di un secolo fa ci hanno rivelato un lato sconosciuto della loro personalità: sono emersi i loro talenti peculiari. Se siamo abbastanza umili, il bambino può diventare il nostro maestro. Ciò implica conoscere realmente il bambino, osservarlo; ma per questo, come ci ricorda *Maria Montessori*, ci vuole la fede che ci sia qualcosa da osservare.

È necessario anche offrirgli la possibilità di cimentarsi in attività interessanti per lui; le migliori possibilità sono spesso offerte da materiali semplici, il lavoro con la sabbia presentato in questo numero ne è solo un esempio. La condizione imprescindibile è che l'adulto faccia un passo indietro per osservare e non rubare l'esperienza al bambino.

Perché, nelle parole di *Lubienska*, se non lasciamo i bambini essere bambini, difficilmente potranno essere adulti autonomi, coscienti e responsabili.

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| EDITORIALE                                                | 3  |
| Martine Gilsoul                                           |    |
| DIZIONARIO MONTESSORI                                     | 5  |
| AMBIENTE MAESTRO                                          | 6  |
| <b>Oggebbio: il coraggio di cambiare</b>                  |    |
| Daniela De Dorigo e Luisa Botta                           |    |
| FIGURE STORICHE                                           | 9  |
| <b>Ritratto di Ilie Şulea-Firu</b>                        |    |
| Martine Gilsoul                                           |    |
| ESPERIENZE 1                                              | 12 |
| <b>La stanza della sabbia</b>                             |    |
| Daria Trombacco                                           |    |
| ESPERIENZE 2                                              | 14 |
| <b>Pronti, attenti... vola!</b>                           |    |
| Laura Franzini e Benedetta Gagliardi                      |    |
| SAGGI 1                                                   | 17 |
| <b>Finnish lessons:<br/>5 idee per innovare la scuola</b> |    |
| Andrea Lupi                                               |    |
| SAGGI 2                                                   | 20 |
| <b>Giocare a fare</b>                                     |    |
| Rossella Trombacco                                        |    |
| OPINIONI 1                                                | 24 |
| <b>Contro il presnte permanente</b>                       |    |
| Furio Pesci                                               |    |
| OPINIONI 2                                                | 28 |
| <b>Scusate il disturbo</b>                                |    |
| Barbara Urdanch                                           |    |
| BLOGGING                                                  | 31 |
| <b>L'uguaglianza: un principio chiave</b>                 |    |
| Quinto Battista Borghi                                    |    |
| <i>www.nidiescuolemontessori.it</i>                       |    |

# *La vita pratica*



*«Gli esercizi di vita pratica, a ben pensarli, sono una vera e propria ginnastica, la cui palestra, raffinate tutti i movimenti, è l'ambiente stesso in cui si vive. [...]*

*Per la consuetudine del lavoro il fanciullo impara a muovere braccia e mani e a fortificare i muscoli più che nella ginnastica comune.*

*Tuttavia gli esercizi di vita pratica non possono essere considerati una semplice ginnastica muscolare; essi sono un "lavoro".*

*Sono il lavoro riposante dei muscoli che agiscono senza stancarsi, perché l'interesse e la varietà li rianimano ad ogni movenza»*

*Maria Montessori, Educare alla libertà, 2008, pp. 61-62*

AMBIENTE MAESTRO

# Oggebbio: il coraggio di cambiare

~~~~~  
Daniela De Dorigo e Luisa Botta

Daniela De Dorigo e Luisa Botta sono due insegnanti di scuola Primaria con un'esperienza pluriennale. Lavorano insieme presso la scuola d'Oggebbio da 7 anni e da tre anni condividono il progetto di trasformazione della scuola d'Oggebbio in scuola Montessori.



DANIELA DE DORIGO E

Luisa Botta sono due insegnanti di scuola Primaria con un'esperienza pluriennale. Lavorano insieme presso la scuola d'Oggebbio da 7 anni e da tre anni condividono il progetto di trasformazione della scuola d'Oggebbio in scuola Montessori.

La scuola di Oggebbio risponde ai nuovi bisogni educativi rinnovando il metodo didattico e fornendo un ambiente scolastico attivo basato sui principi montessoriani, dove i bambini possono sviluppare la propria autonomia e muoversi consapevolmente nello spazio e nel tempo.

Il plesso di Oggebbio, situato in un piccolo comune in provincia di Verbania, comprende due ordini di scuola: l'infanzia e primaria. Quattro anni fa ha cominciato a risentire dei disagi tipici delle piccole scuole di paese e piano piano stava perdendo quella vitalità didattica di cui era stato un tempo caratterizzato anche grazie alle sue peculiarità logistiche.

L'edificio scolastico, infatti, è situato in una posizione frontale lago invidiabile e la struttura, immersa nel verde, offre tutti gli spazi interni ed esterni necessari alla diverse attività didattiche.

Per valorizzare e riqualificare questo patrimonio educativo, il Preside, Guido Boschini, ha invitato le insegnanti a prendere in considerazione l'opportunità di specializzarsi nel Metodo Montessori ed iscriversi al corso triennale che la Fondazione Montessori Italia stava facendo partire ad Omegna.

Le insegnanti, tutte di esperienza pluridecennale, si sono confrontate e dopo una iniziale titubanza, hanno realizzato che per il bene della scuola e per rispondere ai nuovi bisogni educativi dei bambini era necessario un radicale cambiamento nel metodo di lavoro ed nuova visione del ruolo dell'insegnante. L'invito del Preside è stato quindi accolto ed è iniziata questa nuova avventura.

Le insegnanti hanno subito capito che non sarebbe stato un normale corso d'aggiornamento ma una vera e propria rivoluzione nel proprio modo d'insegnare; un cambiamento esteriore ed interiore che avrebbe scardinato le vecchie abitudini ormai radicate che non davano più i risultati educativi aspettati.

Doveva cambiare tutto. In primo luogo, il punto di vista: quello del bambino e per meglio assumere questo nuovo punto di vista era necessario stravolgere l'ambiente.

Via la cattedra, banchi modulari e spaziosi, tappeti e materiale Montessoriano in primo piano, alla portata dei bambini.

L'energia positiva che è subito scaturita fra le insegnanti ha coinvolto un'intera comunità, in primis l'Amministrazione Comunale che ha investito risorse, tempo ed energie per adeguare i locali scolastici e fornire i materiali didattici alla scuola.

Così nel settembre 2014, nella scuola dell'Infanzia e nel primo ciclo della scuola Primaria di Oggebbio ha avuto inizio la sperimentazione didattica e pedagogica del Metodo Montessori. Grazie alla preparazione dell'ambiente e all'organizzazione delle attività, il primo anno di lavoro si è rilevato subito proficuo, le insegnanti scoprivano giorno per giorno come il metodo offrisse l'opportunità ad ogni bambino di potersi educare secondo i propri ritmi ed i propri interessi.

In un ambiente accogliente e stimolante gli alunni lavoravano con entusiasmo e armonia. I buoni risultati ottenuti hanno richiamato alunni che vivevano con disagio la scuola tradizionale in altri comuni, arricchendo la scuola di nuove risorse.



L'anno scolastico 2015-2016 ha visto un totale rinnovamento dei locali con l'ampliamento delle classi per accogliere i nuovi alunni.

Per coinvolgere nel progetto anche le famiglie e renderle partecipi del percorso educativo e pedagogico dei propri figli, sono stati organizzati corsi serali che hanno riguardato la didattica

ed i materiali Montessori nel primo anno; mentre nel secondo anno, un'esperta nel settore ha affrontato tematiche educative e della crescita.

L'entusiasmo delle insegnanti non è mai venuto a meno nonostante le difficoltà e l'impegno che il progetto richiede, sia per la realizzazione dei materiali che per l'organizzazione dell'ambiente.

Nel frattempo l'Amministrazione Comunale sta già pianificando i lavori di ampliamento per l'anno successivo, quando le classi saranno tutte a regime montessoriano e la piccola scuola di Oggebbio avrà tutte le carte in regola per essere certificata come Scuola Montessori. ■

^

L'ambiente scolastico opportunamente organizzato in sinergia con l'ambiente circostante, acquisisce funzione educativa e si rafforza grazie ad un rinnovato modo di vivere le relazioni tra alunni, insegnanti e famiglia.

SEI PRINCIPI PRATICI

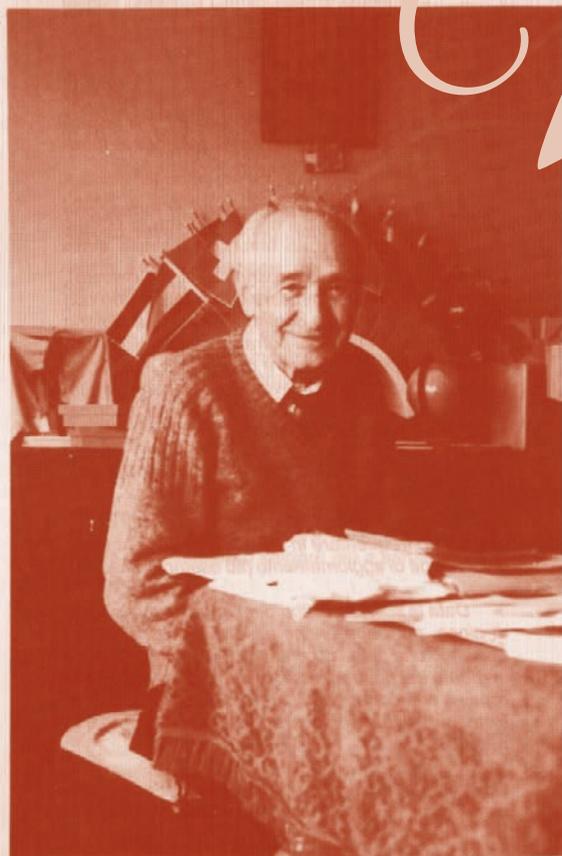
Preparazione dell'ambiente
Libertà di movimento
Recupero e re-interpretazione del materiale
tradizionale
Esposizione del materiale
Niente cattedra
Narrazione

FIGURE STORICHE

Ritratto di Ilie Şulea-Firu

1906 (Oravita) – 2001 (Bucarest)

~~~~~  
Martine Gilsoul



VI SIETE MAI CHIESTI COME MAI

l'edizione italiana de *Il segreto dell'infanzia* è uscita solo 5 anni dopo l'edizione in rumeno, *Copilul?* È tutto merito di un grande uomo: Ilie Şulea Firu.

Nato in una famiglia modesta, era molto colto e possedeva una forte sensibilità pedagogica. Insegnante di liceo, fu mandato in missione in Italia da un suo ex-professore di pedagogia, per studiare il valore scientifico del Metodo Montessori e la sua possibilità di adattamento all'insegnamento secondario. In questa veste partecipò al Corso internazionale di Roma, dal gennaio al giugno 1931, con altri due rumeni, seguendo tutte le attività pratiche sia per la Casa dei Bambini che per la scuola elementare.

Si ritrova solo con altri due uomini in mezzo ad «un mare di allieve di mezza Europa: eravamo come tre capre nel gregge delle pecore. Maria Montessori parlava sempre come se ci fossero solo donne. Così suo figlio, Mario, si avvicinò a noi. A poco a poco si è legato moltissimo a me. Voleva sempre che andassi con lui quando a Roma aveva contatti con delegazioni estere. Alla fine diventammo amici, tanto che mi raccontò l'intera vita sua in ogni particolare...» 1 >>

>>1  
G. Honegger Fresco, *Ilie Şulea Firu. Interprete coraggioso, Il Quaderno Montessori*, 72, Inverno 2001/2002, p. 58.

2>  
*Le due vite e Il centro e la periferia. Due articoli di Maria Montessori conservati e presentati di Ilie Şulea Firu, Il Quaderno Montessori*, 39, Autunno 1993, p. 118

3>  
I. Şulea Firu, *Un appello appassionato dalla Romania, Il Quaderno Montessori*, 25, Primavera 1990, p. 43

4>>  
*Montessori*, 72, Inverno 2001/2002, p. 61.

5>>  
I. Şulea Firu, *La lunga infanzia umana, Il Quaderno Montessori*, 73, Primavera 2002, p. 9.

## «Formare cittadini liberi in un paese libero».

Diventa molto amico anche di Giuliana Sorge, Albert Joosten, Maria Maraini Guerrieri Gonzaga; nel circolo dei montessoriani era chiamato Traiano.

Alla fine del corso di Roma, Montessori gli affidò da tradurre sei conferenze, per pubblicare un opuscolo di diffusione del suo pensiero in Romania. Sono conferenze molto dense, che in un secondo tempo, con l'aggiunta di nuovi capitoli, diventeranno il libro *L'enfant*, pubblicato in francese e in inglese nel 1936, e solo nel 1938 in italiano sotto il titolo *Il segreto dell'infanzia*.

Secondo lui, «tutti i sei capitoli del Copilul sono superiori in comparazione con i testi elaborati nei libri ulteriori: sono vivi di spontaneità e scritti in un'età fiorente di Maria Montessori (1930-31)». <2 Non si limiterà a tradurre, ma scriverà articoli in diverse riviste e libri, sempre sul tema dell'educazione e del contributo del Metodo Montessori alla società.

Di ritorno in patria rimase in stretto contatto sia con la madre che con il figlio; il rapporto epistolare sarà solo interrotto dalla cortina di ferro. Fu incaricato di seguire lo sviluppo delle diverse Case dei Bambini presenti nelle grande città rumene.

Con altri intellettuali, nel 1933 fondò l'Associazione Montessori Rumena di cui fu segretario. La loro azione arrivò ad ottimi risultati se si pensa che fino al 1948 «il movimento Montessori era riuscito a penetrare nella tradizione della scuola romana di ogni grado durante oltre vent'anni». <3

Al IV Congresso Internazionale di Roma del 1934 guidò la delegazione romana, una delle più numerose, con rappresentanti dalla scuola dell'infanzia all'università.

Al contrario di diversi paesi europei nei quali la situazione peggiorava per le scuole Montessori, in Romania regnava un clima favorevole, e così si pensò di organizzare a Bucarest un Corso internazionale.

Il presupposto per questo corso era aprire una Casa dei Bambini di ottimo livello dove i partecipanti potessero svolgere le loro osservazioni.

Si aprì allora una piccola scuola nel centro della città, la cui maestra era Elena Rusceac, allieva anche lei del corso del 1931 che aveva lavorato in diverse Case dei Bambini di Roma. Il figlio maggiore di Ilie frequentò questa scuola. Ma il corso non si concretizzerà per problemi di fondi e dopo poco tempo la scuola dovette anche chiudere.

A mo' di resistenza contro i nazisti Ilie organizzò a nord di Bucarest, nel 1942 e nel 1943, un «Seminario umanista romeno», il cui scopo era «*valorizzare il tradizionale comportamento del popolo romeno che accoglie l'ospite [...] come persona sacra ed è avverso ai concetti di razza superiore o inferiore propagandati dai nazisti*». Alla fine della guerra, collaborò all'apertura di una scuola Montessori per formare i maestri, il cui scopo era di «*coltivare uomini normali nel corpo e nell'anima; formare cittadini liberi in un paese libero*». <<4

Pagherà un prezzo alto sotto il regime comunista, per il fatto di avere studiato in Italia, dove nel 1938 aveva conseguito la libera docenza in filosofia presso l'Università di Roma: nel 1947 sarà scartato dall'insegnamento, quando fu messa al bando ogni attività intellettuale non marxista.

Gli fu proibito ogni contatto con gli studenti e gli venne tolto lo stipendio. Cadde allora in una specie di depressione e si trasferì in campagna dove visse in modo semplice, grazie anche ad un sciame di api che aveva trasportato di nascosto con un amico.

In un certo senso sarà salvato della sua conoscenza del latino: era uno dei pochi filosofi a conoscerlo e per questo gli fu chiesto di tradurre alcuni classici e di fare un lavoro di ricerca presso l'Istituto di Filosofia dell'Accademia della Romania dove lavorò dal 1949 al 1960.

Ricorda: «*Mi hanno chiamato "professore fascista" e mi hanno fatto lavorare come uno schiavo dell'antica Roma, senza che potessi mettere il mio nome nelle cose che facevo, perché ero considerato "erede di una cultura borghese", figurarsi io che vengo da una modestissima famiglia del Banato*».

Impedito ogni contatto con l'estero, è leggendo l'Enciclopedia sovietica che verrà a sapere della scomparsa della Dottoressa. Durante tutti questi anni non smise di rileggere i libri della Montessori di nascosto.

Quando l'Unesco decise di celebrare il centenario della nascita di Maria Montessori, Bucarest partecipò nel dicembre 1970 con un congresso intitolato *Il contributo di Maria Montessori all'edificazione di una scienza dell'educazione*. Șulea Firu però si rifiutò di parteciparvi, perché quest'evento ufficiale mirava piuttosto a «*celebrare la sepoltura dell'idea Montessori nella storia*».

In effetti, non si basava sulla realtà del movimento e numerose false affermazioni erano contenute nelle pubblicazioni uscite quell'anno, come quella secondo cui «*il Metodo non è più applicato in favore di un ritorno al froebelismo classico*» o «*è astratto e privo di una solida dottrina dell'uomo*».

Dopo la caduta di Ceaucescu, non perde tempo e con l'aiuto da alcuni montessoriani rimette in piedi l'Associazione Montessori di Romania. Riesce ad aprire a Bucarest una piccola Casa dei Bambini, che accoglie quindici bambini. Una vera impresa, date le condizioni materiali e ambientali, ma portatrice di speranza e che produrrà cambiamenti nel comportamento dei bambini (all'epoca era ancora in vigore il tradizionale sistema comunista). Organizzò anche un corso di formazione con Grazia Honegger Fresco per una ventina di educatrici della prima infanzia.

Si rammaricava che montessoriani americani avessero invaso la Romania come se fosse un paese dove non si sapeva niente della Montessori, benché avessero invece un passato documentato che risaliva al 1913. Segnato da un silenzio durato per più di quattro decenni, notava che a volte il mondo montessoriano si caratterizzava per una tendenza formale e celebrativa (si riferiva alle celebrazioni del 1997) anziché concentrarsi sul lavoro di educazione degli «*educatori e adulti su come si deve aiutare la vita, che costituisce l'essenza dell'opera di Maria Montessori per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo*». <<5 ■

#### BIBLIOGRAFIA

G. Honegger Fresco, *Maria Montessori. Una storia attuale, L'ancora del Mediterraneo*, 2 edizione, Napoli-Roma, 2008.

ESPERIENZE 1

# La stanza della sabbia

~~~~~  
Daria Trombacco

Daria Trombacco – Educatrice di nido Montessori dal 2008. Dal 2013 coordina il micronido Montessori Clara Vigliani Albertini (Candelo, BI). Formatrice Montessori, è esperta di progettazione educativa e documentazione ed appassionata di letteratura ed editoria per l'infanzia.



NEL MICRONIDO MON-

tessori Clara Albertini Vigliani, da qualche tempo è stata allestita una stanza speciale: la stanza della sabbia.

L'idea prende spunto dal lavoro di Ute Strubb. Grazie alla sua formazione come fisioterapista e dall'incontro con la famosa pediatra Emmi Pikler, Ute diventa una sostenitrice dello sviluppo motorio libero e naturale nel bambino. Il legame indissolubile che vi è tra movimento e formazione psichica fa sì che Ute elabori nel corso degli anni delle tecniche e degli strumenti che sostengano e accompagnino in maniera naturale il bambino nel raggiungimento delle sue enormi conquiste.

Ciò l'ha portata a realizzare lo *Strandgut*, un atelier permanente, alle porte di Berlino, in cui sono presenti due stanze: la stanza della paglia, per esercitare il movimento grosso, e la stanza della sabbia, per favorire il movimento fine e l'esplorazione sensoriale; creando per i bambini uno spazio di gioco libero, scoperta, movimento.

Essendo pienamente consapevoli dell'importanza che il movimento, grosso-motorio e fino-motorio, riveste nello sviluppo del bambino e nello

sviluppo della sua personalità abbiamo creato questo spazio, con l'intento di offrire al bambino un ulteriore luogo di attività per lo sviluppo motorio libero e naturale, favorendo l'aumento della consapevolezza di sé e accrescendone l'autostima.

La stanza della sabbia è così allestita: all'interno di un ampio spazio sono disposti a terra delle ceste, di diversa forma e fattura, per permettere al bambino di capire il comportamento dell'elemento sabbia sui diversi materiali, dando l'opportunità di sperimentare e di comprendere le reazioni di causa-effetto.

All'interno delle ceste e disposti sul pavimento o su piccoli tavolini, in maniera non casuale ma creando dei motivi di attività, disseminando nell'ambiente dei suggerimenti che il bambino può cogliere, vi sono utensili e oggetti della vita quotidiana, che i bambini ritrovano nel loro ambiente domestico come a scuola, tra le attività di *vita pratica*, in cui i bimbi possono realmente compiere azioni che li riportano alle esperienze viste o vissute nella quotidianità.

Il bambino è libero di esplorare, di travasare, trasportare. Ognuno organizza la propria attività in base al suo interesse.

L'unico, ma fondamentale, obiettivo che questo luogo si propone è quello di offrire ai bambini un'opportunità di attività libera, in cui il bambino, grazie alla guida di un ambiente preparato, può organizzare il proprio lavoro, singolo o collaborando tra pari, in autonomia.

Per creare uno spazio per il gioco e il movimento libero e spontaneo, promuovendo esperienze sensoriali e di sviluppo significative, appagando quelle che per il bambino sono esigenze vitali di movimento e scoperta dello spazio e dell'ambiente.

Un luogo dove il bambino possa esplorare, sperimentare, manipolare, far lavorare le mani e giocare in libertà. ■



Pronti, attenti... vola!

Laura Franzini e Benedetta Gagliardi

Laura Franzini è laureata in Scienze dell'Educazione e Educatore A.B.A. (Applied Behavior Analysis). Attualmente è iscritta al Master/Corso di Perfezionamento in Autismo e disturbi dello sviluppo presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e al corso 3-6 della Fondazione Montessori a Omegna.

Benedetta Gagliardi è laureata in Filosofia e attualmente è iscritta al Master in Pedagogia Clinica presso la Società Italiana Psicologia e Pedagogia di Pisa (SIPP).

Entrambe sono insegnanti alla scuola dell'infanzia.

LA SCUOLA DELL'INFAN-

zia costituisce un periodo cruciale nello sviluppo del bambino, soprattutto per costruire e rafforzare strategie cognitive che hanno come protagonisti le funzioni esecutive: attenzione, memoria di lavoro e autocontrollo. La scelta di lavorare e intervenire su questi campi in questo determinato periodo della vita risulta essere più efficace ed incisivo, anche in una prospettiva a lungo termine.

L'intervento precoce ha degli enormi vantaggi, soprattutto alla luce dei sempre più frequenti deficit di attenzione e iperattività. Con questo tipo di lavoro vengono consolidati i prerequisiti fondamentali per affrontare la scuola primaria.

La scuola dell'infanzia *I Colori* di Verbania ha creato un percorso sperimentale che vuol

le approfondire queste aree: attenzione, comportamenti impulsivi, e memoria di lavoro.

Con la formazione (prima) e la supervisione (dopo) del professore Gianluca Daffi psicologo esperto nei disturbi dell'apprendimento presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, le insegnanti hanno progettato un laboratorio per sviluppare:

- l'inibizione della risposta stimolata attraverso l'uso di mediatori esterni e la promozione del linguaggio autodiretto;
- l'autoregolazione degli aspetti emotivi, motivazionali e del livello di attivazione attraverso l'uso di suggerimenti, feedback e rinforzi forniti dagli adulti di riferimento;
- la memoria di lavoro attraverso il supporto di giochi e attività strutturati nel tempo.

Ognuna di queste aree verrà allenata grazie ad attività a cadenza settimanale proposte dalle insegnanti. Oltre all'attività settimanale verranno individuate occasioni quotidiane di rinforzo delle suddette competenze.

Il progetto si è sviluppato a partire dall'osservazione da parte delle insegnanti dei bambini del gruppo dei grandi (divisi in due sottogruppi) ai quali sono stati somministrati giochi educativi, facilmente reperibili, utili a valutare le tre competenze esecutive.

I giochi utilizzati sono:

- JOOMBA Gioco di osservazione e velocità in cui devi essere il primo ad individuare un animale ed imitarne il verso.
- DOBBLE Gioco basato sulla rapidità in cui tutti i giocatori agiscono allo stesso tempo, l'obiettivo del gioco è quello di trovare il simbolo identico tra due carte.
- PASSA LA BOMBA JR. Gioco di velocità per sviluppare la cre-

attività. I giocatori devono nominare un oggetto associato all'immagine della carta.

I comportamenti osservati in questi giochi sono stati la fretta nell'esecuzione del compito, l'autocontrollo emotivo e l'atteggiamento del singolo rispetto al gruppo. Terminato il periodo di osservazione inizia il percorso di training, diviso in tre moduli composti da quattro attività ciascuno.

Il primo modulo tratta l'**inibizione della risposta impulsiva motoria**. Giochi conosciuti come UN, DUE, TRE... STELLA! oppure SACCO PIENO, SACCO VUOTO assumono una valenza rispetto alla competenza di inibire le risposte motorie impulsive sia nel bambino che conduce il gioco che nei bambini che andranno ad eseguirlo (esempio: non avere fretta ma attendere il segnale target).

Le attività si susseguono con gli stessi principi ma vengono

aumentate le difficoltà nelle richieste dirigendo l'attenzione su un unico stimolo inibendo le altre forme di informazioni.

Il secondo modulo affronta l'**autoregolazione emotiva**.

Un primo lavoro consiste nel nominare e riconoscere le emozioni e pensare alle situazioni in cui le abbiamo provate.

Le insegnanti focalizzano il lavoro sull'emozione della rabbia, scoprendo e imparando strategie per gestirla. Il gioco utilizzato è una rivisitazione del GIOCO DELL'OCA nel quale sono state inserite caselle volte a provocare la rabbia o a innervosire i giocatori. Queste sfide sono state riproposte più volte e questo ha permesso ai bambini di elaborare modalità funzionali per sostenere situazioni frustranti.

Il terzo modulo verte su **pianificazione e memoria di lavoro**. Con l'ausilio del volume *Costruisco e imparo* di Luisa



CHE COSA SONO LE FUNZIONI ESECUTIVE?

Dal dizionario Treccani: Le funzioni esecutive sono quelle abilità che permettono a un individuo di anticipare, progettare, stabilire obiettivi, attuare progetti finalizzati a uno scopo e monitorare e, se necessario, modificare il proprio comportamento per adeguarlo a nuove condizioni. Il Center on the Developing Child dell'Università di Harvard le definisce come il fondamento biologico dell'apprendimento. Sono anche paragonate al sistema di controllo del traffico aereo che deve gestire molte informazioni contemporaneamente. Tra i 3 e i 5 anni è il periodo in cui il loro sviluppo è più veloce e proficuo.

Salmaso (ed. Erickson) le insegnanti hanno proposto ai bambini delle varianti sulle attività con i mattoncini LEGO per il potenziamento delle abilità visuo-spaziali, di pianificazione e di esecuzione.

Le attività permettono di incrementare la capacità di selezionare informazioni rilevanti per portare a termine una consegna pianificando in modo creativo l'attività. Si passa dal seguire istruzioni in situazioni semplici a situazioni sempre più complesse.

Una parte importante del progetto è stata il coinvolgimento attivo delle famiglie. Ad esse veniva richiesto alla fine di ogni modulo di somministrare una attività per potenziare la competenza esecutiva inerente e compilare una griglia di osservazione. Questa parte del progetto è sicuramente interessante perché ha consentito ai genitori di sentirsi parte integranti di questo percorso e per i bambini ha rappresentato

l'occasione concreta di generalizzare le competenze acquisite a scuola. Non sempre però le osservazioni fatte a casa corrispondevano a quelle fatte a scuola, probabilmente il coinvolgimento emotivo e affettivo dei genitori nei confronti dei figli ne "oscurava" l'obiettività.

Questo percorso è durato circa cinque mesi, durante i quali i bambini hanno avuto la possibilità di acquisire e consolidare le competenze generalizzandole in tutti gli ambiti della vita quotidiana, come per esempio la gestione di un litigio o l'attesa per l'esecuzione di un compito.

Il progetto permette una riflessione continua sul proprio lavoro e sulle strategie da mettere in atto, calibrandolo sul gruppo di bambini a cui facciamo riferimento.

Quando la mia scuola ha intrapreso questo percorso incentrato sulle funzioni esecutive non avevo colto la sua importanza così ampia, e oggi al mio ultimo anno di formazione Montessori

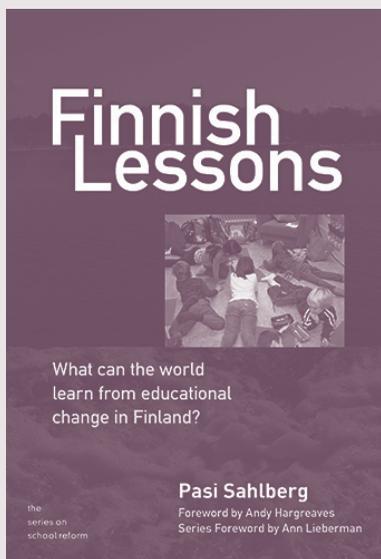
vi trovo molti collegamenti rispetto agli argomenti trattati.

In un'ottica montessoriana tutto questo tipo di lavoro trova fondamento nel metodo perché si applicano i principi stessi: l'ordine, riferito sia alle consegne che alle esecuzioni; la reiterazione, ovvero la pratica e la ripetizione di un esercizio, o di un atteggiamento, fino a quando il bambino non lo sente suo; la pazienza, intesa come il rispetto dei tempi di attesa; l'organizzazione, sia degli spazi che delle procedure, necessaria per garantire libertà ai bambini di lavorare con criterio; la risoluzione delle contese, cioè come i bambini trovino degli accordi fra loro per gestire le discussioni senza l'intervento dell'adulto.

Come dice la Montessori *"la mente del bambino è assorbente, non come una spugna che assorbe l'acqua ma non sa trattenerla. La mente del bambino assorbe informazioni che resteranno per tutta la vita e costituiscono la base per il suo carattere."* ■

Finnish lessons: 5 idee per innovare la scuola

~~~~~  
Andrea Lupi



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

C'È UN ARTICOLO MOLTO IMPORTANTE sull'innovazione scolastica scritto da Pasi Sahlberg, esperto finlandese della scuola e consulente educativo conosciuto al livello mondiale, che è stato pubblicato sul Washington Post a Luglio del 2014. Nell'articolo l'autore, che ha pubblicato anche un testo fondamentale per capire su quali basi sia fondato il successo internazionale della scuola finlandese dal titolo *Finnish Lessons* (tradotto in svedese, tedesco, francese, spagnolo, cinese, portoghese e greco, ma non in italiano!), si concentra sulle cinque innovazioni che hanno permesso al sistema scolastico del suo paese di migliorare costantemente a partire dagli '70.

Tutte e cinque le idee educative che prende in esame Sahlberg sono idee che provengono dagli Stati Uniti d'America e nota con ironia come gli Stati Uniti siano il paese che produce di più, in termini di ricerca e modelli pratici, sull'innovazione nell'educazione, mentre mostra solo poche prassi innovative al livello sistemico.

Anche l'OCSE lo ha confermato con il suo report del 2014 *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*, in cui tra l'altro gli Stati Uniti ottengono un posizionamento negativo similmente a quanto capita all'Italia.

Dunque gli Stati Uniti potrebbero sfruttare, come già fa la Finlandia, quanto di buono hanno prodotto sul piano pedagogico per migliorare le proprie scuole sul piano organizzativo e didattico.

Secondo Sahlberg per farlo potrebbero iniziare da queste cinque idee:

### **IL PENSIERO DI DEWEY SULLA SCUOLA E SULL'EDUCAZIONE**

Nelle scuole finlandesi ci si ispira alla filosofia di Dewey, si crede che in classe debbano parlare più gli studenti che i docenti, che le attività pratiche siano fondamentali per motivare i giovani in apprendimento, che la scuola debba essere centrata sul bambino e progettata su evidenze scientifiche nate dalla ricerca. Tutti i docenti finlandesi studiano approfonditamente Dewey all'università e molte scuole hanno adottato la sua visione dell'educazione per la democrazia fino al punto di inserire pratiche e strumenti di partecipazione degli studenti che permettono loro di prendere decisioni che riguardano il loro percorso di studi e la loro vita negli edifici scolastici. Alcuni visitatori americani dicono che la Finlandia ha scuole che assomigliano alla scuola laboratorio di Dewey a Chicago.

### **IL COOPERATIVE LEARNING**

Al contrario di quanto avviene in altri paesi, la scuola finlandese adotta l'approccio dell'apprendimento cooperativo. Già la riforma degli anni '70 (la prima che il governo finnico intraprese per modificare il proprio sistema educativo) era basata sull'idea che gli studenti dovessero lavorare in piccoli gruppi d'apprendimento eterogenei.

Nel 1994, con la seconda riforma scolastica, questa volta incentrata sul curriculum nazionale, il *cooperative learning* diventa un punto di riferimento della progettazione dei tempi e dei metodi educativi. Tutti i più grandi pedagogisti teorici del *cooperative learning* hanno formato i docenti finlandesi, a partire da David Johnson, Roger Johnson e Elizabeth Cohen.

I libri sul *cooperative learning* sono stati tradotti in finlandese e se ne discute in tutte le scuole.

La riforma del 1994 raccomanda alle scuole di progettare il proprio curriculum a partire dalla visione costruttivista, prevedendo elementi di *cooperative learning* all'interno della propria didattica. Tutti i docenti inoltre sono formati nella teoria e nella pratica dell'apprendimento cooperativo fin dai loro studi universitari.

### **INTELLIGENZE MULTIPLE**

L'obiettivo generale della scuola in Finlandia è il supporto allo sviluppo integrale del bambino, focalizzandosi su ogni aspetto dell'intelligenza e del talento. A partire dagli anni '80 si sono aboliti progressivamente tutti i gruppi di livello, per cui si intende abitualmente in ambito didattico un gruppo di studenti omogeneo per le abilità e le capacità possedute, e poi si è provveduto a informare il sistema educativo dell'idea che tutti i bambini sono intelligenti, che le intelligenze sono molte e che la scuola deve promuovere lo sviluppo di ognuno coltivando le intelligenze individuali. Chiaramente questa idea è stata fortemente sostenuta da un americano molto famoso, Howard Gardner, che con la teoria delle intelligenze multiple ha ispirato alle scuole finlandesi l'adozione di programmi bilanciati che mescolano materie accademiche tradizionali con arte, musica, artigianato, sport. E in più ogni scuola deve riservare una parte delle ore curricolari ad attività liberamente scelte dagli studenti.

### **VALUTAZIONE ALTERNATIVA**

Senza test standardizzati usati di frequente il sistema educativo finlandese si cura della valutazione degli studenti attraverso un monitoraggio costante a cura del singolo docente.

Poiché il sistema mette al centro delle proprie attenzioni il singolo bambino impegnato nel processo di apprendimento, anche la valutazione si deve adattare ai modi di apprendimento di ciascuno, per questo motivo ad esempio non esistono voti fino alla quinta classe elementare.

Ogni scuola adotta metodi di valutazione che molto spesso sono stati sviluppati negli USA: auto-valutazione, valutazione del portfolio, valutazione per l'apprendimento, valutazione attraverso le pratiche riflessive.

### **PEER COACHING**

Un buon esempio di innovazione educativa pensata negli Stati Uniti negli anni '80 e '90 come risultato delle ricerche di Bruce Joyce è il *peer coaching* (formazione/supporto tra docenti).

Il *peer coaching* è un processo di formazione informale tra docenti, che possono lavorare insieme per riflettere sulle proprie pratiche, scambiarsi idee e strumenti, imparare l'uno dall'altro e fare ricerche insieme.

# Una filosofia educativa basata sulla centralità del fare, dell'esplorare, del collaborare

Si può notare immediatamente che le scuole finlandesi, lette alla luce di questi cinque principi, assomigliano molto ad una scuola montessoriana, e colpisce che gli obiettivi educativi dei finlandesi siano così simili a quelli di Maria Montessori.

Troviamo una filosofia educativa basata sulla centralità del fare e dell'esplorare dei bambini, gruppi eterogenei di bambini impegnati a collaborare per apprendere insieme, assenza di valutazione attraverso sistemi standardizzati e mancanza di voti, promozione di una visione olistica dello sviluppo in cui i bambini non sono considerati semplicemente intelligenti o dotati se eccellono nelle discipline accademiche tradizionali, ma sono considerati intelligenti e talentuosi perché ogni essere umano lo è, anche se ognuno lo è in alcuni aree maggiormente che in altre. La somiglianza è evidente. E come Sahlberg consiglia agli americani di ripartire da questi principi che i finlandesi hanno saputo sfruttare così bene per migliorare le proprie scuole, anche l'Italia merita il consiglio di ripartire dalla Montessori.

Sahlberg conclude il suo articolo con l'affermazione che le politiche educative non devono essere determinate da mitologie e ideologie ma dalle evidenze della ricerca educativa internazionale.

Questo richiamo alla pedagogia come scienza ci riportano direttamente al nucleo del pensiero montessoriano, ricercare, studiare, scoprire il bambino e il funzionamento della mente umana per dare a tutti una scuola migliore e una valida opportunità per sviluppare le proprie tendenze naturali. ■



## SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

*Pasi Sahlberg, Finnish Lessons, Teacher's College Pr., 2011*

*Finnish National Board of Education:*

[www.oph.fi/english/education\\_system](http://www.oph.fi/english/education_system)

*Pasi Sahlberg, [www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/07/25/five-u-s-innovations-that-helped-finlands-schools-improve-but-that-american-reformers-now-ignore/](http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/07/25/five-u-s-innovations-that-helped-finlands-schools-improve-but-that-american-reformers-now-ignore/)*

*now-ignore/*

*Bruce Joyce, Models of Teaching, Pearson, 2015*

*Howard Gardner, Formae Mentis, Feltrinelli, 2010*

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

# Giocare a fare

Rossella Trombacco



## NEI NIDI E NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA CHE

si ispirano al pensiero e all'opera di Maria Montessori non manca mai una zona dedicata alla *vita pratica*, come non mancano quelle attività che la dottoressa definisce “*il balbettio dell'uomo lavoratore*” (Montessori, 1950), e che consistono in oggetti dedicati allo sviluppo e al perfezionamento delle competenze fino-motorie, come ad esempio piccoli barattoli con il coperchio da avvitare e svitare, bottoni da infilare in un salvadanaio, perle da infilare lungo una stringa, scatoline da aprire e chiudere. Questi oggetti dedicati alla motricità fine, alle “*venerabili manine*” (Montessori, 1950) che esplorano e lavorano, sono raccolti in un angolo dedicato.

Lo spazio della vita pratica, presente come il precedente sia nei Nidi che nelle Case dei Bambini <1>, è uno spazio ricchissimo di materiali e che permette alle bambine e ai bambini di svolgere molteplici attività. Lo definiamo “Spazio” perché è a sua volta articolato in più angoli: l'angolo dei travasi, solidi e liquidi, l'angolo delle attività di cucina come il pestellare, il grattugiare, il tagliare frutta o verdura su tagliere, lo sbucciare ecc.

Vi sono infine l'angolo delle attività riordinative, con scopa, spazzolone, straccio e straccetti per spolverare, e l'angolo dei lavaggi, con il piccolo lavatoio, bacinelle su tavolini per lavare i tavoli e sedie, il mobile allestito per il lavaggio dei piatti e, non ultimo, la vasca per lavare la bambola.

Usando tutti questi oggetti il bambino e la bambina soddisfano

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

1 >

Così vengono chiamate le Scuole dell'Infanzia a metodo Montessori: già nella Scoperta del Bambino la dottoressa di Chiaravalle scriveva «La nostra scuola è una “Casa dei Bambini” piuttosto che una vera e propria scuola» (Montessori, 1970).

il loro desiderio di scoprire e manipolare tutte quelle cose che compongono la loro civiltà materiale, cose presenti nelle loro case ed utilizzate dai loro genitori: attivano perciò la loro competenza imitativa <sup>2</sup>, e inoltre mettono in atto vere e proprie strategie di organizzazione logica del lavoro, perché molte di queste attività prevedono una serie di azioni in successione.

### IL LAVORO E IL GIOCO COMBINATORIO

Tanto le attività legate al perfezionamento delle abilità fino-motorie, quanto le attività di vita pratica possono essere definite “giochi combinatori” (Baumgartner, 2002): terminato il momento esplorativo, in cui la bambina e il bambino manipolano e saggiano gli oggetti allo scopo di fare la loro conoscenza, di “rendere familiare ciò che è nuovo”, inizia un gioco volto a sperimentare le potenzialità d'utilizzo di una serie di oggetti, posti in relazione tra loro: in un travaso il bambino e la bambina potranno trovare due ciotoline con dei legumi secchi e un cucchiaino, per infilare le perle avranno una stringa e delle perle di legno e così via: la maestra mostra loro come agire su questi oggetti (attraverso l'atto detto della *presentazione*) e poi li lascia liberi di operare su questi oggetti; normalmente l'utilizzo che i bambini e le bambine ne fanno è tendenzialmente letterale, ovvero realmente travasano, spolverano, lavano, infilano, aprono e chiudono. Nel gioco combinatorio la bambina e il bambino compiono, come nell'esplorazione, un ulteriore studio della realtà, benché in questa fase la domanda a cui l'essere umano in formazione vuole rispondere non è “che cos'è questa cosa che vedo, tocco, manipolo, assaggio, annuso” (tipica dell'esplorazione), bensì “che cosa posso fare con queste cose che vedo, tocco e manipolo” (Goldschmied e Jackson, 1996).

Nel gioco combinatorio è centrale la capacità delle bambine e dei bambini di imitare, di assorbire l'uso che si fa delle cose e le sequenze motorie necessarie per compiere il lavoro che questi oggetti chiamano (Montessori, 1952), per questo nelle scuole che si ispirano al pensiero di Maria Montessori è riservata tanta importanza alla presentazione che la maestra fa di tutto il materiale, anche quello dall'uso più immediatamente intuibile (Montessori, 1970). Intento della maestra Montessori non è soltanto quello di rispondere al bisogno della bambina e del bambino di agire su qualcosa che hanno scelto, insomma di fare e di essere attivi per tutta la giornata scolastica, ma anche di fornire una gamma scientificamente pensata e “graduata” di oggetti che indirettamente guidino i bambini e le bambine sul sentiero dell'autonomia <sup>3</sup> e che diano alle loro menti l'appiglio necessario per entrare in uno stato di concentrazione <sup>4</sup>. Infatti durante le sessioni di gioco combinatorio, che nelle scuole Montessori viene detto normalmente “lavoro”, i bambini e le bambine hanno lo stesso atteggiamento che bimbi e bimbe più piccoli assumono quando si dedicano ad esplorare diversi oggetti: “sono più concentrati e resistono maggiormente alle interruzioni (...), il loro battito cardiaco è più regolare, i comportamenti sono più stereotipati e meno flessibili a differenza di quanto accade durante il gioco” (Rubin, Fein e Vandenberg in Baumgartner, 2002)

<2

*A proposito dell'imitazione Maria Montessori afferma: «Il bambino comincia a mostrare una tendenza all'imitazione: questa, di per sé stessa, non è una scoperta nuova, perchè in tutti i tempi si è detto che i bimbi imitano. Ma finora si trattava di un'affermazione superficiale: ora ci si rende conto che il figlio dell'uomo deve capire prima di imitare. (...) l'importante è che il bambino, per poter imitare, sia preparato a farlo: e questa preparazione dipende dagli sforzi di ogni singolo bambino. (...) Lo sforzo non ira all'imitazione, ma a creare in sé stessi la possibilità di imitare, a trasformare se stessi nella cosa desiderata. Da ciò l'importanza in ogni cosa della preparazione indiretta» (Montessori, 1952)*

<3

*Da [www.nidiescuolemontessori.it/i-travasi](http://www.nidiescuolemontessori.it/i-travasi) leggiamo: «Tutte le attività di travaso (ma potremmo anche dire tranquillamente tutte le attività di vita pratica n.d.c.) “preparano” il bambino all'esercizio e all'acquisizione di abilità utili nella vita di tutti i giorni, e gli permetteranno di essere sempre più autonomo e di provvedere a sé stesso. Saper usare sapientemente il cucchiaino per poter mangiare da solo, versare l'acqua da solo, servire la pasta nel proprio piattino con il mestolo, sono delle conquiste enormi per l'autonomia del bambino e una grande spinta all'accrescimento della sua autostima e alla consapevolezza del suo essere un individuo capace. (Daria Trombacco, I travasi)*

<4

*Secondo Montessori la concentrazione è lo stato di coscienza privilegiato in cui è possibile apprendere e accrescere la propria struttura psichica, dando la possibilità al sistema nervoso di migliorarsi percorrendo vie*

>>

>> *inesplorate fino a quel punto e creando nuovi collegamenti cognitivi I sintomi esteriori che tradiscono uno stato di concentrazione in maniera più palese sono essenzialmente tre: costanza, dedizione e ripetitività; calma e compostezza nei movimenti e nei ritmi; sguardo rivolto all'oggetto della propria concentrazione.*

*Grazie all'attività concentrata il bambino apprende qualcosa di nuovo che in precedenza non padroneggiava, e lo fa con grande facilità e naturalezza. È superfluo dire che per nessuna ragione l'adulto deve disturbare il bambino concentrato, facendogli perdere l'occasione più proficua per lo svolgersi del suo sviluppo, sarebbe un atto di massima irresponsabilità! Anche soltanto uno sguardo sostenuto e indiscreto, un movimento sgarbato e invadente, un richiamo, potrebbero distrarre il bambino che si è concentrato sul proprio lavoro. Nulla può avere valore pari ai risultati dell'attività concentrata per il piccolo d'uomo, e nulla può ingenerare in lui uno stato di benessere simile a quello che riscontriamo in lui dopo essa. (Montessori, 1950)*

5>

*La narrazione per Bruner è il senso ultimo della comunicazione, e questa dimensione riguarda tutti i sistemi comunicativi, dai più semplici fino alle forme più mature, sia sul versante personale autobiografico che su quello comunitario e sociale. L'esigenza di organizzare l'esperienza in modo narrativo emerge precocemente nel bambino piccolo che impara a recitare la sua parte nella "commedia familiare" padroneggiando le forme linguistiche atte a narrare. In una dimensione sociale come la classe scolastica il gioco riveste un ruolo fondamentale nella formazione di questa competenza comunicativa. (Bruner, 1991)*

## **IL GIOCO DEL FARE E IL GIOCO DEL FAR FINTA**

La citazione appena letta ci introduce all'analisi delle differenze tra il gioco combinatorio, che d'ora in poi chiameremo "gioco del fare", e il gioco simbolico, detto anche "gioco del far finta" (Goldschmied e Jackson, 1996).

Possiamo in modo estremamente sintetico abbracciare la visione che Piaget ci dà del gioco simbolico, inteso come strumento creativo volto alla formazione del simbolo: attraverso il gioco la bambina e il bambino generano simboli per evocare situazioni e/o eventi (Piaget, 1972), attraverso il gioco diventano capaci di costruire significati, creando e manipolando una realtà che con Winnicott possiamo definire "transizionale" (Winnicott, 1974), luogo di mediazione e risoluzione del conflitto che nasce tra realtà interiore e realtà esteriore.

Se consideriamo le sei caratteristiche psicologiche tipiche del gioco (Baumgartner, 2002), vediamo che il "gioco del fare" e il gioco simbolico ne condividono tre: entrambi i tipi di gioco prevedono che chi gioca abbia una forte motivazione intrinseca, entrambi vedono una prevalenza dei mezzi sui fini e entrambi causano nelle bambine e nei bambini un forte coinvolgimento attivo nel gioco.

Le altre tre caratteristiche psicologiche del gioco descritte da Emma Baumgartner nel suo saggio del 2002, ossia la non letteralità, la preminenza dell'individuo sulla realtà e la libertà dai vincoli imposti dalla realtà, appartengono al gioco simbolico ma non al gioco combinatorio, benché talvolta è facile notare come nei contesti in cui i bambini e le bambine si dedicano da tempo al gioco del fare si presentino comportamenti che denunciano un'azione di simbolizzazione dell'attività: il travaso diventa un buon pranzetto preparato per la mamma, le perle infilate nella stringa costituiscono il corpo di un variopinto serpente, chi sta spazzando con la scopa diventa improvvisamente la signora che fa le pulizie a scuola, chi fa l'apparecchiatura diventa un cameriere; il gioco del fare perde insomma un buon grado di letteralità e si libera di una parte dei vincoli imposti dalla natura stessa degli oggetti che la bambina e il bambino stanno utilizzando, la mente della bambina e del bambino tendono a rendere nuovo qualcosa che è loro familiare, e gli intesa sono una cornice narrativa <5 intorno, normalmente evitando di farsi "scoprire" dalla maestra, che per la formazione ricevuta tende a proteggere tutto il materiale e tutti gli oggetti presenti a scuola da un eventuale uso improprio >>6.

D'altra parte, nelle numerosissime Scuole dell'Infanzia e Nidi in cui l'ambiente è predisposto per proporre alle bambine e ai bambini il gioco simbolico (normalmente ovunque è presente almeno una cucinetta o una "casetta"), non viene normalmente data la possibilità di sperimentare questa integrazione tra gioco simbolico e gioco combinatorio. Le bambine e i bambini usano gli oggetti presenti, che talvolta sono oggetti reali (caffettiere, piccole teiere, bicchieri, piatti e stoviglie di plastica o melamina, pentoline d'acciaio ecc.), talaltra giocattoli (pentoline in plastica, frutta, verdura e altri cibi in plastica, teiere che cantano ecc.) senza avere il materiale necessario per sperimentare, manipolare, mescolare, travasare, setacciare

davvero e dare al loro gioco una sostanza reale. Il gioco si presenta così a chi osserva come caratterizzato dalla presenza di movimenti con un alto grado di stereotipia e privi dell'importante guida data dall'uso di oggetti e sostanze reali, c'è normalmente un forte grado di coinvolgimento, tuttavia la limitatezza dello spazio e la guida implicita fornita dagli oggetti e dai giocattoli imbrigliano la fantasia dei piccoli e ne limitano la libertà di movimento >7.

#### **PER UNA DIDATTICA DEL GIOCARE A FARE NEI SERVIZI 0-6 ANNI**

Da un'osservazione anche solo superficiale emerge chiaramente come il poter utilizzare strumenti e sostanze reali nel gioco rende possibile non solo il controllo esatto dei movimenti, che, avendo una chiara finalità, diventano più precisi e armoniosi, ma anche e soprattutto rende possibile una serie di trasformazioni dell'attività ludica, che, a seconda delle inclinazioni, dei bisogni e del grado di sviluppo proprio di quel singolo bambino, assume con più forza i tratti dell'esplorazione, piuttosto che del gioco combinatorio (il "lavoro" in gergo montessoriano) o del gioco simbolico.

Sempre attraverso l'osservazione delle bambine e dei bambini che giocano con oggetti e sostanze reali si nota quanto sia elevato il grado di coinvolgimento attivo e di concentrazione, il gioco acquisisce tratti di maggiore letteralità rispetto al gioco simbolico tout court per quanto riguarda l'uso degli oggetti, che vengono trattati inoltre con molta cura (questo atteggiamento di cura degli oggetti e dei giocattoli non sempre è riscontrato nelle sessioni di osservazione di bambine e bambini impegnati nel gioco simbolico in classe), tuttavia bambine e bambini creano con estrema libertà una cornice narrativa attorno al loro agire, cornice che si sentono liberi di lasciare, riprendere e ampliare come e quanto vogliono a seconda di come conducono il loro gioco, che può essere solitario o coordinato. La maestra che intende inserire nell'angolo del gioco simbolico alcuni materiali e strumenti che permettano il gioco combinatorio, ovvero il "gioco del fare", deve avere una lunga consuetudine con l'osservazione del gioco infantile, in particolare deve aver osservato bambini e bambine impegnati tanto nel gioco combinatorio quanto nel gioco simbolico.

Nei Nidi e nelle Scuole dell'Infanzia che non adottano nessun approccio particolare sarà possibile inserire nel mobilio della cucina una piccola scaffalatura con qualche travaso granulare, il macinino da caffè con accanto una ciotolina contenente corn-flakes, uno spremiagrumi con il mandarino già tagliato e il bicchiere per bere, un pestello con la fetta biscottata da pestellare già posta lì vicino, un tagliere con un coltello da frutta per fare a rondelle una banana, il tutto allestito su vassoi in legno o melamina; su un tavolino si può preparare un semplice impasto di farina, acqua e sale e disporre il materiale (due o tre piccoli mattarelli, la rondella per la pasta, le formine, un coltello da frutta, delle ciotoline) perchè due o tre bambini posano lavorare con la pasta. Tovagliette e grembiulini saranno a disposizione dei piccoli. Sarà poi interessante allestire nell'angolo della bambola una vaschetta da bagno con una brocca per prendere realmente l'acqua, una piccola saponetta e un fascia-

<<6

*Ne la "Scoperta del Bambino" Maria Montessori scrive: «Se la maestra vede usare il materiale in un modo che ne renda inutile lo scopo, cioè che non porti nessun beneficio allo sviluppo della intelligenza infantile, deve impedire di farlo: però con la più grande dolcezza se il bambino è tranquillo e in buona disposizione d'animo: se invece il fanciullo dimostra una volontà di disordine, la maestra lo impedirà seccamente e con energica esortazione, non in modo che possa apparire un castigo al chiasso o al disordine, ma una autorevole affermazione della maestra sul bambino». (Montessori, 1970)*

<7

*Diverso è il caso del gioco libero all'aria aperta: qui lo scenario e i materiali offerti dalla natura, nonchè l'ampiezza dello spazio a disposizione permettono alla fantasia e al corpo delle bambine e dei bambini di liberarsi, dando vita a giochi articolati, complessi e estremamente coinvolgenti.*

toio con l'asciugamano e i vestitini, così come si può predisporre un lavatoio con il suo stendino per lavare realmente i panni e due bacinelle su un tavolino lungo e basso con accanto una boccetta contenente del sapone liquido e un piccolo scolapiatti per lavare realmente i piatti e le stoviglie della cucinetta. Non mancheranno infine delle scopine con i loro raccogli-immondizia, uno spazzolone con il suo straccio e degli straccetti per asciugare e pulire in modo che bambini e bambine possano riordinare l'ambiente di gioco e di lavoro.

#### BIBLIOGRAFIA

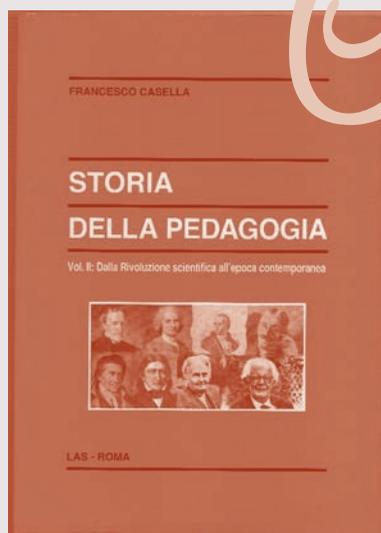
- M. Montessori, La scoperta del bambino, Milano, Garzanti, 1970*  
*M. Montessori, Il segreto dell'infanzia, Milano, Garzanti, 1950*  
*M. Montessori, La mente del bambino, Milano, Garzanti, 1952*  
*J. Piaget, La formazione del simbolo, Firenze, La Nuova Italia, 1972*  
*D. Winnicott, Gioco e realtà, Roma, Armando, 1974*  
*E. Goldschmied, S. Jackson, Persone da zero a tre anni, Bergamo, Edizioni Junior, 1996*  
*E. Baumgartner, Il gioco dei bambini, Roma, Carocci, 2002*

Parimenti nei Nidi nelle Scuole dell'Infanzia che adottano un approccio montessoriano, nelle quali lo spazio della vita pratica è già fortemente strutturato, sarà interessante per le maestre osservare e prendere nota dell'attività simbolica che si affaccia durante il lavoro con i materiali della vita pratica, analizzare quali cornici narrative emergono durante l'attività e come e da chi vengono condotte e per quanto tempo, come si articolano e quanti bambini vi partecipano. Dopo questo lavoro osservativo è importante per l'equipe educativa considerare senza dogmatismi come dare spazio alla tendenza alla simbolizzazione integrata con il gioco combinatorio mantenendo comunque ordinato lo spazio e il lavoro della vita pratica: il lavoro delle maestre sarà sempre e comunque incentrato sulla preparazione e la custodia dell'ambiente, che non deve mai diventare troppo confusionario, e sulla protezione dell'*attività intelligente* svolta dai suoi alunni, affinché chi è concentrato non venga disturbato e chi sta conducendo un gioco articolato e complesso possa elaborare e vivere il proprio *copione*. ■



# Contro il presente permanente

Furio Pesci



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.

1 >

F. Casella, *Per conoscere l'Occidente. Un percorso storico culturale dall'antichità classica greco-romana ad oggi*, Roma, LAS, 2002.

## IL SECONDO VOLUME DELLA STORIA DELLA PEDAGOGIA

di Francesco Casella si presenta come una delle più ampie storie generali delle idee e delle pratiche educative. Nelle sue considerazioni introduttive Casella ricorda che l'opera si colloca idealmente in continuità con un suo libro precedente, *Per conoscere l'Occidente*<sup>1</sup>, nel quale l'intento didattico è particolarmente esplicito, volendo proporre agli studenti un quadro d'insieme della cultura occidentale che la scuola, il più delle volte, non riesce a fornire, costringendo i giovani che affrontano percorsi di studio "umanistici" ad iniziare su basi poco solide da consolidare quasi sempre con un lavoro autonomo. Nel caso italiano, per esempio, è risaputo che la conoscenza della letteratura si limita quasi esclusivamente all'orizzonte nazionale, mentre la conoscenza della storia e del pensiero filosofico e scientifico non è, comunque, delle migliori. Le esigenze formative del nostro tempo sono certamente diverse e richiedono risposte specifiche. Non si tratta, del resto, di una situazione soltanto italiana; in molti Paesi occidentali si constata sempre più di frequente, persino nelle più famose università anglosassoni, che i giovani giungono agli studi universitari con un bagaglio culturale non soltanto limitato, ma talvolta pieno di veri e propri pregiudizi e lacune.

Sul piano didattico la storia della pedagogia, nella lettura di Casella, si propone sia come un elemento indispensabile della cultura specifica dei giovani che intendono dedicarsi alle professioni educative, sia come una parte significativa del bagaglio culturale complessivo, nella misura in cui il suo carattere interdisciplinare consente di cogliere lo stretto legame che unisce l'educazione, le idee e

le pratiche che la caratterizzano nel tempo, all'insieme della cultura di un'epoca. L'uscita di questa nuova storia generale della pedagogia è dunque un'occasione per riflettere sul senso e sulla direzione della ricerca storico-educativa oggi. Gli indirizzi metodologici si sono, infatti, moltiplicati e il dibattito intorno alle problematiche epistemologiche di questo specifico filone d'indagine, al confine tra la ricerca storiografica e le scienze dell'educazione, è sempre vivo.

Non è casuale che le stesse principali riviste specializzate dedichino continuamente un'attenzione non secondaria alla discussione di questioni d'ordine teorico, specialmente in anni come questi, in cui l'intreccio e l'ibridazione delle singole discipline si è accentuato e la stessa storia della pedagogia non è più concepita in senso unitario, ma piuttosto come un insieme di sotto-discipline. Si può senz'altro dire che il quadro attuale rispecchi l'esito della riflessione e della ricerca condotte tanto dagli esponenti della "nuova storia" nel corso del Novecento, quanto dai continuatori dell'ermeneutica e del decostruzionismo.

Naturalmente nel nostro Paese il pluralismo epistemologico e metodologico ha avuto ripercussioni sul piano dell'organizzazione e della rappresentazione della storia della pedagogia e della ricerca storico-educativa in ambito universitario e accademico, con una presenza articolata e non sempre adeguata di queste discipline nei curricula di scienze dell'educazione e di altri corsi di studio. La proliferazione e la "disseminazione" degli ambiti di studio ha portato praticamente ovunque a distinguere, a partire, grosso modo, dal secondo dopoguerra, tra storia delle idee e storia delle pratiche educative e ad indirizzare la ricerca in forme alquanto differenziate in ciascun settore, venendosi a costituire ed a sviluppare anche ulteriori ramificazioni interne, come la storia della scuola, quella della famiglia, dell'infanzia, del libro scolastico, ecc.

L'antica storia della pedagogia era concepita come una sorta di storia della filosofia dell'educazione, o delle teorie dell'educazione, non soltanto in Italia, ma anche in Francia, in Germania e nei Paesi anglosassoni. Gli ultimi cinquant'anni hanno visto un rinnovamento impetuoso, testimoniato anche dalle continue ricerche sul *mapping* della disciplina nei vari Paesi occidentali. Se nel nostro Paese la visione della disciplina è rimasta, fino ad anni ancora vicini, fortemente condizionata dalla modalità del suo insegnamento nelle scuole superiori, nelle quali era accorpata alla storia della filosofia, e nelle università, in cui bisognò aspettare a lungo per vederla assumere una posizione autonoma rispetto alla pedagogia generale, anche altrove l'autonomia disciplinare è, con poche eccezioni, un risultato relativamente recente.

Peraltro, il nesso tra storia della filosofia e storia delle idee è un punto nevralgico della discussione in corso, e vi sono studiosi che sostengono le ragioni di una, almeno parziale, sovrapposibilità delle due prospettive; in Italia gli studi di Eugenio Garin <2> sono stati una pietra miliare in tal senso e la notorietà che hanno avuto e tuttora hanno, specialmente in Paesi come la Francia, in cui l'influenza del decostruzionismo e dell'ermeneutica è stata essenziale per lo sviluppo della ricerca, dimostra tutta l'attualità di questo approccio. Anche in ambito anglosassone le ragioni di una storia dell'educazione nella prospettiva della storia delle idee è stata portata avanti fino ad anni recenti da figure come Denis Lawton, Peter Gordon e Richard Aldrich <3>, il cui influsso è tuttora ben presente ed operante. L'inserimento di voci specifiche nei principali repertori di storia delle idee <4> è, poi, un altro elemento significativo da considerare in un'analisi delle possibilità e delle prospettive di questo orientamento di ricerca.

2>

*Le traduzioni francesi e statunitensi delle opere di Garin hanno avuto grande importanza per la diffusione dei suoi studi al di fuori dell'Italia e per lo sviluppo della storia delle idee sul fondamento originario di una storia della filosofia tradizionalmente intesa.*

3>

*D. Lawton, P. Gordon, A History of Western Educational ideas, Londra, Woburn Press, 2002.  
R. Aldrich, Lessons from History of Education, Oxford-New York, Routledge, 2006.*

4>

*Due recenti realizzazioni editoriali che illustrano lo stato della disciplina: Dictionnaire des Idees, Paris, Encyclopedia Universalis France, 2012; M. C. Horowitz (ed.), New Dictionary of the History of Ideas, Farmington Hills, Thomson Gale, 2005. Le voci riguardanti l'educazione e la sua storia sono utili per comprendere il posto della ricerca storico-educativa nell'ambito della storia delle idee.*

In effetti, l'attenzione della maggior parte degli studiosi si indirizza, oggi, verso la storia delle istituzioni e delle pratiche educative, piuttosto che delle idee, sulla base dell'ormai unanime riconoscimento di quanto di tradizionale persista ancora oggi nelle pratiche educative, tramandate letteralmente di generazione in generazione, nonostante gli avanzamenti della ricerca, le prescrizioni normative e la "consistenza" delle proposte di rinnovamento. Il caso della centralità del bambino nell'agire educativo è sintomatico al riguardo della lentezza dei cambiamenti nelle pratiche educative e didattiche. Resta, dunque, un ampio spazio d'indagine da dedicare alle idee pedagogiche stesse, alla loro diffusione ed influenza relativa, alle metamorfosi che queste stesse idee hanno avuto o subito nell'arco della loro storia ed a seconda del loro contesto storico-culturale. Tutto ciò rende ancora attuale il dibattito sull'idea di "classico" (che, forse, più di altre richiede una messa a punto previa nell'ambito della storia delle idee) e un approccio alla storia della pedagogia alla luce dei "classici" stessi della disciplina, come, in fondo, avviene nell'opera di Casella.

La questione dei "classici" appare difficile da "risolvere" una volta per tutte. Vi si trova sempre una dose di "perennismo" che rischia di falsare le proporzioni del quadro complessivo, per cui la teoria storiografica vede, ormai, con molto sospetto questa nozione, anche quando appare evidente la sua utilità sul piano ermeneutico. Il lavoro d'interpretazione delle fonti richiede, del resto, l'applicazione di un giudizio sulla relativa importanza e significatività del dato o del documento, che lo storico deve compiere, se non vuole rinunciare alla possibilità stessa della "narrazione".

D'altra parte, il decostruzionismo ha messo doverosamente in guardia rispetto all'ingiustificata "grandiosità" delle "grandi narrazioni" e, probabilmente, ciò ha reso estremamente fragile l'impresa di costruire storie "generali" in ogni ambito disciplinare, compreso quello storico-educativo.

Un quadro di riferimento, che sia considerato come tale e niente di più, non è però superfluo, anzitutto a partire dalla domanda di senso che è implicita in ogni ricerca. Questa esigenza è tenuta in considerazione da Casella e ad essa intende, sostanzialmente, rispondere il suo tentativo di una storia generale delle idee pedagogiche, come dimostrano le scelte compiute di integrare in senso interdisciplinare la sua narrazione-argomentazione e di coniugare la storia delle idee con quella delle istituzioni e delle pratiche.

Così, lo sfondo dello svolgimento storico della materia trattata rimanda sempre alla complessa circolazione delle idee nella cultura delle epoche e delle nazioni considerate, mentre il richiamo alla relazione tra le idee stesse e le pratiche concrete assume adeguato rilievo come focus dell'attenzione. L'opportunità, e persino l'urgenza di questo approccio alla storia dell'educazione sono evidenziate dall'autore, citando una riflessione di Hobsbawm sui compiti dello storico in un'epoca come la nostra, priva di consapevolezza del passato: "La distruzione del passato, o meglio la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti, è uno dei fenomeni più tipici e insieme più strani degli ultimi anni del Novecento. La maggior parte dei giovani alla fine del secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono". 5 >

Se le osservazioni di Hobsbawm sono condivisibili, allora è bene tener conto anche del seguito del ragionamento di questa grande figura della storiografia inglese contemporanea, secondo cui la perdita del rapporto col passato, specialmente da parte delle giovani generazioni "fa sì che la presenza e l'attività degli storici, il cui compito è di ricordare ciò che gli altri dimenticano, siano ancor più essenziali alla fine del secondo millennio di quanto mai lo siano state nei secoli scorsi. Ma proprio per questo motivo gli storici devono essere più che semplici cronisti e compilatori di memorie, sebbene anche questa sia la loro necessaria funzione". 6 > ■

<5

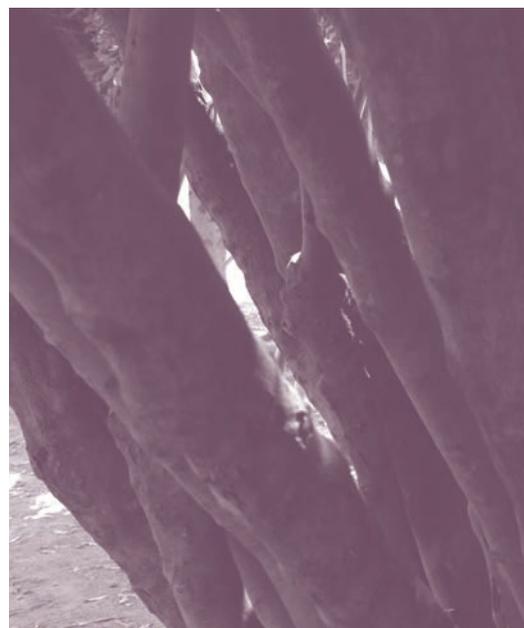
*E. J. Hobsbawm, Il secolo breve 1914-1991, Milano, RCS, 20093, pp. 14-15 (ed. or. Ages of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991, New York, Vintage, 1994).*

<6

*E. J. Hobsbawm, Il secolo breve 1914-1991, cit., p. 15.*

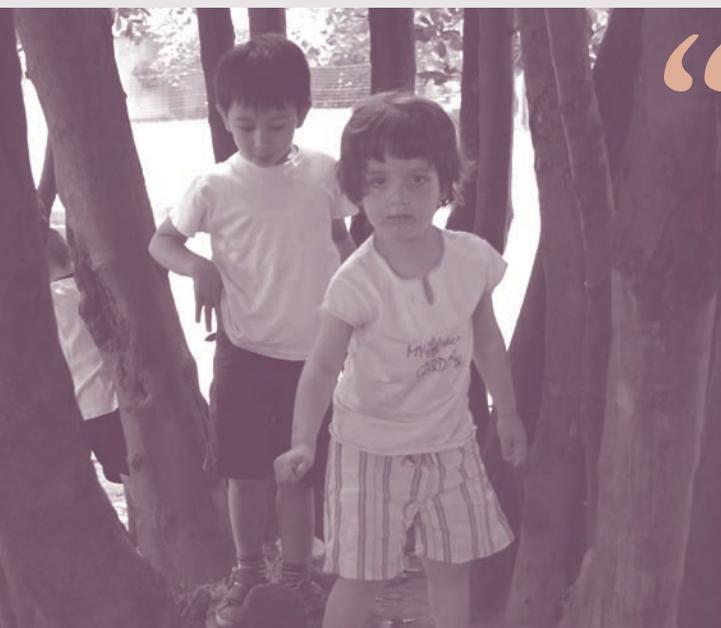
▼

*Scuola di Candelo (Biella)*



# Scusate il disturbo

Barbara Urdanch



“ IL BAMBINO È INSIEME UNA PROMESSA E UNA SPERANZA PER L'UMANITÀ. Maria Montessori ”

Disturbi specifici di apprendimento, dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia... Mi occupo di queste neurodiversità da circa dieci anni ormai, e sono un po' stanca. Non dei disturbi (anzi, un pochino anche sì!), ma di sentirli nominare. E non perché non esistano. Esistono eccome, parola di mamma che passa le notti a preparare power point vocalizzati e mappe multimediali interattive!

Sono stanca perché non dovrebbero chiamarsi disturbi. Sono stanca perché dovrebbero chiamarsi “modi di essere”, oppure “guarda mi spiace se non penso e funziono come vuoi tu, ma tant'è!” e ancora “hai sentito la novità? Ognuno è un essere unico e incredibilmente meraviglioso!”

E sono stremata perché la soluzione esiste da sempre. Si chiama pedagogia, o didattica inclusiva, oppure: “Se non imparo nel modo in cui tu insegni, insegnami nel modo in cui io imparo.”

E, volendo, ha anche un nome: Maria Montessori. Che, proprio perché probabilmente nulla sapeva dei Disturbi specifici di apprendimento, aveva capito tutto.

*Barbara Urdanch – È esperta in didattica inclusiva e processi dell'apprendimento. È consulente didattico per prestigiose case editrici (Il Capitello, Loescher, Pearson) e curatrice di collane didattiche multimediali di didattica inclusiva. Formatrice e promotrice di Democrazia dell'Apprendimento. Supervisore pedagogico e responsabile del Centro Studi Multimediale, doposcuola per soggetti con DSA.*

# E se oltre a esistesse anche un

Perché aveva capito che l'ambiente di apprendimento è fondamentale, che ognuno apprende in modo diverso, che l'educatore è uno, ma gli essere a cui "dare forma" (già: formare...) sono molti di più. (ci avete mai pensato? Attenti prof!)

Innanzitutto, l'ambiente è la risposta migliore per permettere a tutti gli allievi/studenti di realizzare le proprie potenzialità. E lo sapeva bene la Montessori! Far vivere il soggetto all'interno dell'ambiente scolastico in cui ha bisogno di vivere, qualunque età egli abbia. Ogni bisogno ha il diritto di essere esaudito. Penso al diritto alla bellezza. Ad una classe pensata, progettata, dove si è padroni di casa, non ospiti momentanei e neanche troppo graditi. Ambienti in cui lo studente sia attivo, sia co-costruttore della sua conoscenza.

Organizzare gli spazi scolastici (come faceva la Montessori) a partire da un criterio di inclusione/empowerment. Co-costruire insieme ambienti favorevoli in nome della collaborazione (tutti) e della cooperazione (in gruppo). Creare un'organizzazione scolastica con attività differenziate, brevi, con ritmi adatti a tutti.

Cambiare ritmi e velocità non serve solo per gli studenti con Dsa, ma per tutti i nostri alunni nativi digitali: aprire sempre il "nostro incontro con i ragazzi" (anziché fare lezione) con un brainstorming all'inizio di un'attività (tempi veloci) e poi un momento di riflessione (tempi lenti), insieme o in gruppo. È talmente risaputo che è la ciclicità dei tempi che favorisce l'apprendimento, non la linearità.

Partire dalla diversità come ricchezza, e non come problema, per creare un'organizzazione scolastica flessibile, con ambienti accessibili.

Accessibilità e Flessibilità sono dunque le parole d'ordine di una scuola inclusiva, che racchiude dentro di sé ogni essere perché unico nel suo genere. Punto.

E poi, la didattica.

Una didattica di nome, che ha per cognome "pedagogia". La pedagogia montessoriana permette una reale applicazione di una democrazia dell'apprendimento, perché chiede al docente di assumere una mentalità da ricercatore di metodi, volta ad una didattica estremamente meditata nella sua fase progettuale. La pedagogia Montessoriana adotta una ricerca che parta dalla reale conoscenza di chi si siede, o si sdraia, o si accartocchia davanti alla nostra scrivania.

Ma come "funziona" lo "sdraiato"? E come apprendo meglio? Leggendo? Ascoltando? Guardando schemi e figure? O facendo esperienza diretta delle cose? E se oltre al disturbo specifico d'apprendimento, esistesse anche un disturbo specifico di insegnamento?

Se capiamo come funzionano, possiamo fare scelte favorevoli ai nostri alunni, secondo un'idea costruttivista dell'apprendimento (Piaget), secondo cui è lo studente al centro dell'apprendimento, con le sue potenzialità da realizzare (Vygotsky) e la sua autonomia da raggiungere.

*Aiutami a fare da solo* diceva la Montessori.

Autonomia propositiva, organizzativa, decisionale: ecco le competenze che ogni nostro alunno dovrebbe acquisire come persona.

Il modo c'è: strumenti e attività differenziate (lavori a gruppo, individuali, in plenaria...), con esiti altrettanto differenziati e non necessariamente prevedibili (come lo sono invece – ahimè – i risultati). Occorre uscire da una prospettiva chiusa e considerare l'apprendimento come adattamento all'esperienza: mi capita di avvertire lunghissimi e interminabili brividi quanto, ancora e nonostante tutto, sento parlare di risultati attesi.

La scuola montessoriana accoglie e rispetta i tempi e soprattutto adatta la didattica e gli strumenti della didattica alle necessità.

# *Il disturbo specifico d'apprendimento, il disturbo specifico di insegnamento?*

La classe è “fluida” (che se ci pensate, è un buon contrario di rigida); non tutti fanno la stessa cosa: chi è più veloce e abile viene potenziato nelle singole materie, se qualcuno ha difficoltà si studiano metodi pensati e progettati per superare quelle specifiche difficoltà.

E poi, gli incarichi.

Perché se a ognuno di noi fosse permesso di essere bravo, proprio il più bravo, in qualche cosa che ci viene proprio bene, tutti saremmo bravi. Proprio tutti. Non è fantascienza. Si chiama rinforzo positivo e se ne parla da molto tempo.

E infine, fatemi dire qualcosa sulle verifiche.

I bisogni educativi speciali sono bisogni educativi. E basta.

Il Sabatini Coletti definisce *bisogni* “Necessità di ciò che manca ed è indispensabile”.

I bisogni, quindi, chiedono di essere accolti; perché sono necessità “indispensabili”. I bisogni educativi chiedono di essere accolti da chi si occupa dell'educazione. Se l'orizzonte pedagogico è l'apprendimento per tutti, lo strumento con cui “chiediamo la restituzione dell'apprendimento” è quanto di più prezioso e nello stesso tempo pericoloso l'educatore possiede. Possiamo brandire le verifiche come una spada o come un bacchetta magica...

In una scuola Montessoriana le verifiche vengono programmate anche tra le insegnanti in modo che non si accavallino e sono *compiti reali*.

I bambini non sono il voto che gli diamo.

Didattica inclusiva: più difficile dirlo che farlo.



“

*Non intendo trattare  
neppure due di voi allo stesso modo.*

*E niente proteste al riguardo.*

*Alcuni dovranno scrivere lunghe relazioni,  
altri avranno il permesso di farle più corte;  
alcuni dovranno leggere articoli chilometrici,  
altri articoli brevi.*

*Così stanno le cose.*

*Ognuno apprende in modo diverso  
e se qualcuno ha esigenze particolari,  
me lo faccia sapere*

*e io penserò a studiare qualcosa  
di più adatto a lui.*

*Ma non voglio sentire lamentele  
su quello che faccio per gli altri.*

”

*M. Levine*



# L'uguaglianza: un principio chiave

~~~~~  
Quinto Battista Borghi • www.nidiescuolemontessori.it

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

–
Questo post è stato pubblicato sul blog www.nidiescuolemontessori.it il 4 febbraio 2016.

–
Editoriale

Una parola molto importante su cui riflettere nei servizi educativi è uguaglianza. Non è una parola che si è fatta largo nel dibattito, e io stesso ho pensato più spesso all'idea di benessere (che è senz'altro un principio importante che caratterizza il nostro tempo), ma poi ho anche pensato che in questi ultimi tempi la felicità è anche un po' di moda (un po' uno slogan) nei dibattiti che riguardano la qualità della vita delle persone, e mi è sembrata più appropriata la parola uguaglianza e presto dirò perché. Con il termine star bene ci si riferisce, nel senso comune, nello stesso tempo all'idea di essere in salute e di avere una condizione di vita sufficientemente buona (il riferimento è perciò anche alle condizioni economiche delle persone, vale a dire, si può dire che una certa persona sta bene quando gode di un certo reddito).

Qualcosa di simile viene richiamato anche dal termine benessere: questa parola richiama per lo più qualcosa che ha a che fare con le condizioni materiali di vita (richiama perciò ancora una volta le disponibilità economiche di un individuo). Tuttavia, mentre lo star bene richiama qualcosa di soggettivo e personale, il termine benessere rimanda ad un significato prevalentemente sociale. A volte si utilizza anche la parola felicità. A differenza delle altre, questa parola si riferisce a qualcosa di più allargato e arriva sia a toccare la sfera emotiva delle persone (mentre lo star bene fa riferimento al corpo, la felicità naviga nelle sfere dello spirito, ha a che fare con l'anima), sia a richiamare il fine ultimo dell'uomo (di questi aspetti si è occupata e si occupa la filosofia e costituiscono uno degli interessi principali delle religioni).

Su un piano più concreto, normalmente benessere equivale a stare bene e star bene può voler dire molte cose fra loro diverse, come essere in salute, nutrirsi in modo adeguato, godersi una bella vacanza, essere felice, ecc. Lo stato di benessere delle persone non dipende da un fattore solo, ma è dato da un insieme di situazioni complesse che possono variare nel tempo e che sono soggettive: in altre parole, non tutti hanno bisogno delle stesse cose e nello stesso modo per stare bene, anche se possono essere individuati dei parametri sotto ai quali non si può più parlare di benessere. Il benessere sembra essere dunque un punto di arrivo a cui tutte le persone senza distinzione aspirano e, nello stesso tempo, non è né definibile una volta per tutte, né proponibile negli stessi termini ed alle stesse condizioni per tutte le persone. La parola benessere è perciò una buona parola, ma può portare in sé anche qualcosa di egoistico. C'è un problema di giustizia: quando parliamo di benessere pensiamo al benessere di tutte le persone e non solamente di qualcuno a scapito di qualche altro. Non possiamo limitarci a stare bene da soli. Per questo alla parola benessere, come detto, si preferisce qui quella di uguaglianza. Ed è interessante, a proposito del principio di uguaglianza, il punto di vista di Amartya Sen, quando afferma che uguaglianza in assoluto non esiste e non può esistere: quando si parla di uguaglianza, è necessario precisare a quale variabile ci si riferisce (uguaglianza di reddito? Di diritti di giustizia? Di salute? Di istruzione?). È necessario porci la domanda “uguaglianza in che cosa?” perché presupposti diversi conducono a esiti differenti. Se facciamo riferimento alle discussioni politiche sull'uguaglianza, le teorie della valutazione della disuguaglianza sono profondamente associate a quelle della povertà.

Giustamente Sen associa il problema dell'uguaglianza a un valore etico: “Può essere utile chiedersi perché accada che così tante teorie sostanziali, del tutto divergenti, dell'etica degli assetti sociali abbiano la caratteristica comune di richiedere l'uguaglianza di qualcosa – qualcosa di importante. Si può, ritengo, argomentare che al fine di acquisire una certa plausibilità, il ragionamento etico su questioni sociali debba prevedere una considerazione di base uguale per tutti a un livello che sia ritenuto critico. La mancanza di tale uguaglianza renderebbe la teoria colpevole di discriminazioni arbitrarie e difficili da difendere.” Il concetto di uguaglianza è dunque ambiguo, poiché il mondo è pieno di disuguaglianze e l'uguaglianza fra tutte le persone rappresenta un obiettivo in sé irraggiungibile. Dice Sen: “Se la diversità umana è così significativa da rendere impossibile l'uguaglianza di ciò che è potenzialmente acquisibile, vi è allora un'ambiguità di fondo nella valutazione delle acquisizioni, e nel giudicare l'uguaglianza di acquisizioni o di libertà di acquisire.”

La domanda “uguaglianza in relazione a che cosa?” assume qui un significato importante. In generale, l’uguaglianza riguarda il benessere sociale ed il metro di misura degli economisti e dei politici normalmente utilizzato è quello del reddito pro capite. Sen arriva alla conclusione che è un errore fare riferimento al reddito pro capite e perciò, secondo il suo parere, molti governi sbagliano. Le sue riflessioni e le sue analisi lo portano a teorizzare invece l’uguaglianza delle capacità. Si tratta di un argomento, questo, che affronteremo più avanti.

Troviamo qui un altro elemento che ci accomuna: l’uguaglianza presuppone lo sviluppo delle capacità (capabilities) e il compito delle imprese sociali in raccordo con le pubbliche amministrazioni è quello, attraverso i servizi di cura, di promuovere (o di mantenere) lo sviluppo delle capacità. E questo ha a che fare con l’educazione.

Educazione e formazione si occupano proprio di questo: la promozione delle capacità di ognuno. Non si tratta di capacità qualsiasi, ma di capacità specifiche, ossia di quelle capacità particolari, che non necessariamente sono eguali per tutti, ma che hanno lo scopo di garantire a tutti una “vita buona.”

Afferma infatti Sen che il benessere non è una condizione assoluta, ma esistono molti modi buoni di star bene senza che siano tutti identici. La necessità è perciò che sussistano le condizioni affinché le persone perseguano la loro condizione di benessere. Evidentemente per fare questo occorrono le condizioni ambientali favorevoli e gli strumenti (si tratta delle capacità) per poterlo perseguire in modo efficace. Per operare tutto questo vi è una condizione che, secondo Sen è assolutamente necessaria: la condizione di libertà. Tale libertà si esprime in due sensi: il primo è quello dalla libertà dal bisogno (da qui l’importanza dell’attenzione ai bisogni delle persone) per cui una persona non sia incatenata alle necessità primarie, la seconda è la libertà di ogni persona di esercitare una funzione, vale a dire la persona dovrebbe avere la possibilità di poter fare qualcosa che è in grado di fare, che può imparare a fare, che è importante per sé e/o per gli altri fare. Anche tutto questo ha a che fare nello stesso tempo con l’educazione e con il terzo settore. Per il lavoratore tradizionale il lavoro serve al lavoratore per ricavare un salario. Per un lavoratore che opera nella cooperazione – se davvero si sente socio dell’impresa nella quale lavora – il lavoratore incontra l’umanità mentre lavora. Se davvero il lavoratore si sente socio cooperatore, svolge un’attività umana improntata, secondo l’espressione di Zamagni, alla fraternità. Si tratta di un’esperienza di confine in cui esperienza lavorativa e dimensione etica si toccano. ■



*Il blog nidiescuolemontessori.it
raccolge riflessioni, consigli di
attività e di lettura, brevi saggi delle
coordinatrici pedagogiche dei nidi
e delle scuole a metodo Montessori
gestiti da Or.s.a.
Il blog è supervisionato da
Fondazione Montessori Italia.*

