



Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3, N°3, Diciembre 2014

María Montessori: una lectura desde y para el s. XXI

3
2014





RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3 N°3
Diciembre 2014

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3 N°3

Diciembre 2014

Sede editorial: Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

Teléfono con extensión: +34 881813825

Fax: +34 98 153 04 94

Edita:

ILAdEI. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia

www.iladei.net



Edición on-line:

<http://www.reladei.net>

Diseño y maquetación: a_túa

<http://www.atua.es>

Fecha de edición: Diciembre 2014

ISSN: 2255-0666

EQUIPO EDITORIAL

Comité de Redacción

Dirección:

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la Univ. de Santiago de Compostela, España (miguel.zabalza@usc.es)

Secretaría de Dirección:

Ainocha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ. de Vigo, España (ainohazc@gmail.com)

Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de Santiago de Compostela, España (lucia.casal@usc.es)

María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. De Santiago de Compostela, España (lidia.platas@usc.es)

Secretaría Técnica:

Pablo César Muñoz Carril. Profesor de la Univ. de Santiago de Compostela, España (pablocesar.muñoz@usc.es)

Enmaquetación y diseño gráfico:

Ada Adriana García Rodríguez (adaadriana@atua.es)

Comité Editorial ILADEI

Lois Ferradás Blanco, España (lois.ferradas@usc.es)

Julia Oliveira Formosinho, Portugal (jffformosinho@gmail.com)

Battista Quinto Borghi, Italia (gborghi@gmail.com)

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

Rosa María Cruz Guzmán, México (rmcruz82@hotmail.com)

Responsables traducción italiano:

Battista Quinto Borghi, Italia (gborghi@gmail.com)

Ainocha Zabalza Cerdeiriña, España (ainohazc@gmail.com)

Responsables traducción portugués:

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

Responsables traducción inglés:

Raquel Vázquez Ramil, España (raquel@acett.org)

Lucía Casal de la Fuente, España (lucia.casal@usc.es)

Comité de Apoyo Internacional

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Joao Formosinho, Portugal (joaomanuelformosinho@gmail.com)

Naire Capistrano, Brasil (nairecapistrano@hotmail.com)

Maristela Angotti, Brasil (maristela_angotti@hotmail.com)

Verónica Chaverini, Chile (vechaverini@gmail.com)

Myriam Oyaneder, Chile (myriam.oyaneder@gmail.com)

Dalid Cervantes, México (adasa77@hotmail.com)

Ángeles Abelleira, España (angelesabelleira@edu.xunta.es)

Gaby Fujimoto. EEUU (gfujimoto@oas.org)

COMITÉ CIENTÍFICO

Angotti, Maristela, Univ. de Sao Carlos, Araraquara, Brasil

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona

Araujo, Sara , Univ. de Porto, Portugal

Arnaiz, Vicenç, Menorca, España

Asunçao Folque, Univ. de Evora, Portugal

Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino, Italia

Barbour, Nancy, Pennsylvania State University, USA

Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO

Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste, Argentina

Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Bondioli, Ana, Univ. di Pavi, Italia

Cambi, Franco, Univ. di Firenze, Italia

Carr, Margaret, Univ. of Waikato, New Zealand

Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna, Italia

Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Dallari, Marco, Univ. di Trento, Italia

De Marco, Nélide, Univ. Nacional de Río Cuarto, Argentina

Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis, Argentina

Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján, Argentina

Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa, Portugal

Esteves, Manoela, Univ. Lisboa, Portugal
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto, Portugal
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa, Portugal
Fortunati, Aldo, Istituto degli Innocente, Italia
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna, Italia
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra, España
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa, Argentina
Lera, María José, Univ. de Sevilla, España
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares, España
Monge, Graciette, Beja, Portugal
Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue, Argentina
Neves, André, Sao Paulo, Brasil
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto, Portugal
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla, España
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid, España
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo, España
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Pinto, Franca, Univ. di Foggia, Italia
Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana, México
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona, España
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares, España
Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela, España
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Sarracine, Vincenzo, Univ. di caserta, Italia
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan, Argentina
Simonstein, Selma, Chile
Sisto, Celso, Río de Janeiro, Brasil
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Gabriel Junqueira, Sao Paulo, Brasil
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano, Italia

Sumario

Editorial

Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni.

¿Por qué las enseñanzas de Maria Montessori permanecen aún actuales? Algunas razones.

Why Maria Montessori's lessons remain current? Some reasons.

Quinto Battista Borghi 13

Monográfico

María Montessori: una lectura desde y para el s. XXI

~

Maria Montessori: a reading from and for the 21st century

Coordinadores: Floriana Falcinelli (Univ. di Perugia) e Furio Pesci (Univ. Roma 3)

Presentación

Introduzione

Introducción

Introduction

Floriana Falcinelli & Furio Pesci 29

La persistenza del movimento montessoriano.

La persistencia del movimiento Montessori.

The Persistence of the Montessori Movement.

Furio Pesci 35

L'insegnante montessoriana e la sua formazione.

El docente montessoriano y su formación.

The Montessorian Teachers and their training.

Floriana Falcinelli 49

Help to life. Education from birth. A reflection on early childhood starting from Maria Montessori.

Ayuda a la vida. Educación desde el nacimiento. Una reflexión sobre la primera infancia a partir de Maria Montessori.

Barbara de Serio 59

Montessori per i piccoli da 0 a 3 anni.

Montessori para niños de 0 a 3 años.

Montessori for babies from 0 to 3 years.

Grazia Honegger Fresco 67

I bambini alla conquista di sé con la vita pratica.

Niños a la conquista de sí mismos con la vida práctica.

Children conquering themselves with the practical life.

Martine Gilsoul 75

La polarización de la atención y las armas de distracción masiva.

Polarization of attention and mass arms of distraction.

Raniero Regni 97

La grande bellezza. Maria Montessori e la pedagogia al femminile.

La gran belleza. María Montessori y la Pedagogía en Femenino.

The Great Beauty. Maria Montessori and Feminine Pedagogy.

Franco Frabboni 109

Promoting alternative education in Romania.

Una nueva Promoción de la educación alternativa en Rumanía.

Monica Maier 117

Experiencias

I materiali sensoriali Montessori oltre le aule scolastiche.

Los materiales sensoriales Montessori más allá del aula.

Montessori sensorial materials beyond class rooms.

Enrica Baldi 127

La formazione Montessori nazionale ed internazionale a Perugia.

La formación nacional e internacional Montessori en Perugia.

National and international Montessori training in Perugia.

Luana Gigliarelli & Sylvia Dorantes Perez..... 147

Il metodo Montessori per bambini in difficoltà sociali ed economiche: i progetti di “tenera mente - onlus”.

El método Montessori para para niños con dificultades sociales y económicas: los proyectos de “tierna mente - organización sin fines de lucro”

The Montessori method for children with social and economic difficulties: the projects of “YoungMind – A Nonprofit organization”

Teresa Albano..... 153

En la Red (Por... Lucía Casal de la Fuente) 165

Montessori para todos

Montessori Connections

Experiencias de una madre Pikler

Creciendo con Montessori

Montessori en casa

Recensiones

María Montessori y la pedagogía científica (Francesco de Bartolomeis)	
Lois Ferradás Blanco	177
El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia (Maria Montessori)	
Lucía Casal de la Fuente	181
Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos (Rosa García-Ruiz)	
M ^a Beatriz Páramo Iglesias	185

Editorial. Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni

Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni.

Battista Quinto Borghi
Italia

¿Por qué las enseñanzas de María Montessori permanecen aún actuales? Algunas razones.

Battista Quinto Borghi
Italia

Premessa

Il nome di Maria Montessori resiste nonostante il mutare dei tempi. Le scuole di metodo montessoriano sono diffuse in tutto il mondo. Molte altre si sono ispirate a qualche aspetto del metodo o hanno scelto di praticare alcuni dei suoi grandi insegnamenti, reinterpretandoli e/o aggiornandoli. I grandi insegnamenti di Maria Montessori dimostrano di essere ancora ampiamente attuali, nonostante i profondi cambiamenti sociali e culturali che sono sopravvenuti nell'arco ormai di più di un secolo.

Molte scuole fanno del metodo il centro del loro lavoro, nel senso che applicano nel modo più aderente possibile le proposte metodologiche e didattiche elaborate personalmente da Maria Montessori. Non mancano esperienze (ed anche in questo caso

Premisa

Pese al paso del tiempo, el nombre de María Montessori permanece como un referente sólido. Las escuelas montessorianas se han difundido por todo el mundo. Otras muchas han adoptado aspectos parciales de su método o han asumido algunas de sus aportaciones, reinterpretándolas y/o actualizándolas. Las grandes enseñanzas de María Montessori demuestran ser perfectamente actuales a pesar de los profundos cambios sociales y culturales que se han producido en el periodo de más de un siglo que ha transcurrido.

Muchas escuelas han convertido el método Montessori en el eje central de su trabajo, en el sentido de que aplican de un modo fiel las propuestas metodológicas y didácticas elaboradas personalmente por María Montessori. Tampoco faltan experiencias

sono molte) che aderiscono alla grande lezione pedagogica montessoriana senza escludere la ricerca successiva, reinterpetandola alla luce dell'oggi e adeguandola alla realtà contemporanea. In questo secondo caso, la pedagogia montessoriana viene intesa come un'eredità importante ricca di tracce per il futuro nella rinuncia ad una semplice riproduzione delle procedure e delle pratiche previste dal metodo.

Ma, se partiamo da una posizione problematica e aperta, nuove suggestioni possono arricchire e riformulare alcuni principi educativi montessoriani. In questo scritto, ci è sembrato interessante coniugare alcuni principi educativi montessoriani con alcune declinazioni del "costituzionalismo andino" del *buen vivir*.

L'idea di benessere come nuovo leitmotiv

Se ci guardiamo indietro e diamo uno sguardo agli ultimi decenni, possiamo notare un certo cambiamento per quanto concerne alcune concezioni chiave che riguardano l'educazione. In un passato ancora relativamente recente, l'"alfabetizzazione" rappresentava una parola importante in ambito educativo. Con questo termine non s'intendeva solamente l'apprendimento della lettura e della scrittura, ma anche allo sviluppo di altre capacità, come l'acquisizione di metodi per l'apprendimento e la costruzione della capacità critica (ricordiamo, fra le tantissime altre, la grande lezione di Paulo Freire). La liberazione del bambino doveva avvenire innanzi tutto e soprattutto attraverso la liberazione della sua intelligenza e più in generale l'apprendimento assumeva un connotato sociale e veniva intesa come condizione di emancipazione.

Ora quell'epoca appare per certi versi tramontata. L'istruzione e le conoscenze, perlomeno dalle nostre parti, non sembrano più essere una priorità e un'urgenza, almeno nei termini in cui lo erano prima. Riguardo alla scuola e alla formazione delle giovani generazioni, alla parola "*apprendimento*" si è sostituita sempre di più quella di "*benessere*".

(que también son muchas) que se adhieren a las grandes lecciones pedagógicas montessorianas sin excluir los avances en la investigación y, con ello, las han reajustado a los tiempos actuales adecuándolas a la realidad contemporánea. En este segundo caso, se asume la pedagogía montessoria más como una importante herencia, rica de sugerencias para el futuro, que como una propuesta rígida que exige la reproducción de los planteamientos y de las prácticas previstas en el método original.

Pero si partimos de una posición problemática y abierta, nuevas ideas pueden enriquecer algunos de los principios educativos montessorianos. En este texto que sirve de editorial al monográfico de RELADEI sobre Montessori, me ha parecido interesante conjugar algunos principios educativos montessorianos con ciertas aportaciones del "constitucionalismo andino" en torno al *buen vivir*.

La idea del bienestar como nuevo leitmotiv

Si volvemos la vista atrás y echamos una mirada a los últimos decenios, podemos observar un cierto cambio en lo que concierne a algunas concepciones claves referidas a la educación. En un pasado aún relativamente reciente, la "alfabetización" representaba una palabra importante en el ámbito educativo. En dicho término se incluía no solamente el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también el desarrollo de otras capacidades como la adquisición de los métodos de aprendizaje y la construcción de la capacidad crítica (recordemos, entre tantas otras, las lecciones de Pablo Freire). La liberación del niño debía venir ante todo y sobre todo a través de la liberación de su inteligencia y, más en general, el aprendizaje asumía una fuerte connotación social y se entendía como una condición necesaria para la emancipación.

A día de hoy, aquella época aparece, en muchos aspectos, como superada. La instrucción y los conocimientos, al menos en nuestro contexto, no parecen ser ya una

In contrapposizione a un passato incentrato sull'acquisizione delle conoscenze e dei saperi come sforzo e fatica sembra subentrare una concezione intesa come una buona esistenza, vita tranquilla.

Quello di *benessere* è un termine molto utilizzato negli ultimi tempi, ma il suo significato non è univoco e viene utilizzato, anche se forse non sempre consapevolmente, con significati diversi. Si dice che il benessere comprende anche gli apprendimenti, perché il termine ha un significato estensivo. Ma non si limita solamente a esso ma si estende a tutta la persona con le sue esigenze e le sue caratteristiche.

Senza dubbio la ricerca del benessere costituisce un carattere tipico della nostra società attuale, è il leitmotiv che accompagna incessantemente le persone nel corso della loro vita. Si può affermare, in questo senso, che la vita di ognuno è impegnata, percorrendo strade diverse ed ispirandosi a principi diversi, a migliorare le proprie condizioni di vita e di quella delle persone vicine. Compresi, dunque, i bambini ed i giovani; ed anche quando frequentano la scuola.

Ora, come detto, l'apprendimento non sembra più occupare il primo posto delle preoccupazioni formative anche delle famiglie: è senza dubbio considerato importante, ma non appare l'unico. Ora le famiglie sembrano desiderare qualcosa d'altro, sono interessate più che altro al fatto che i bambini stiano bene. Questo non significa che l'apprendimento abbia perso la sua importanza, ma l'attenzione sociale si è spostata su altri fronti, le preoccupazioni di oggi sono differenti rispetto a quelle di ieri e l'apprendimento rappresenta solamente una delle tappe che, secondo le famiglie, i bambini dovrebbero raggiungere. In una certa misura, lo stare bene comprende dentro di sé anche l'apprendimento che diviene così uno degli aspetti, ma che, anche se importante, non è più esclusivo.

L'idea diffusa di *benessere* (bienestar) che pervade la società di oggi è problematica e può generare disorientamento. Il benessere è

prioridad y una urgencia, al menos en el sentido en que lo habían sido antes. En lo que se refiere a la escuela y a la formación de las jóvenes generaciones, la palabra "*aprendizaje*" ha ido siendo sustituida cada vez más por la de "*bienestar*". En contraposición a un pasado cen-trado en la adquisición del conocimiento y de los saberes como tarea marcadas por el esfuerzo y la fatiga, se diría que va cobrando un mayor protagonismo la idea de la buena existencia, el valor de la vida tranquila.

Esta idea del "*bienestar*" es un concepto muy utilizado en los últimos tiempos, pero su significado no es unívoco y se emplea, aunque no siempre de forma consciente, con significados diversos. Se dice que el bienestar incluye también los aprendizajes, porque se le da al término un sentido notablemente extensivo. Pero, ni siquiera se limita a eso, sino que se extiende a toda la persona con sus exigencias y características.

Sin duda, la búsqueda del bienestar constituye una característica propia de nuestra sociedad actual, es el leitmotiv que acompaña incesantemente a las personas a lo largo de su vida. Se puede afirmar, en este sentido, que la vida de cada uno se orienta, a través de caminos diversos e inspirándose en diferentes principios, a mejorar las propias condiciones de vida y las de aquellas personas que nos rodean. Incluidos, claro, los niños y jóvenes; e incluido, obviamente, el periodo en el que ellos acuden a la escuela.

Así pues, estamos en un momento en el que, como hemos dicho, el aprendizaje no parece ocupar el primer puesto en las preocupaciones formativas de las familias: no es que no se le considere importante, pero desde luego no es lo único importante. Ahora las familias parecen desear otras cosas; están interesadas, sobre todo, en que los niños estén bien. Esto no significa que el aprendizaje haya perdido su importancia, pero la atención social se ha desplazado hacia otros frentes, las preocupaciones de hoy son diferentes respecto a aquellas de ayer y el aprendizaje representa solamente una de las metas que,

comunemente inteso come sinonimo di salute, di buona e sana alimentazione, di agiatezza economica, di tranquillità e di assenza di preoccupazioni e così via. Il benessere da questo punto di vista si configura come un prodotto della società consumistica che interpreta e intercetta le difficoltà attuali delle persone che vivono nella stessa società dei consumi. In quanto *bene di consumo*, si propone come risoluzione immediata di problemi circoscritti, come soluzione effimera del logorio della vita moderna. Il benessere come viene qui inteso fa normalmente riferimento ad aree specifiche come quella alimentare (le diete, il cibo nutriente, il mangiar sano ed i cibi biologici), di cura del corpo (il relax, la ginnastica quotidiana e il fitness, i prodotti cosmetici, i soggiorni all'aria aperta, il dormire bene, i centri di rilassamento e di 'disintossicazione', la chirurgia estetica, ed in generale le 'coccole' del corpo), o di salute psichica (il superamento della depressione, il rilassamento, le reazioni emotive allo stress, ecc.). Oltre a tutto questo, si aggiunge il bisogno di rimanere giovani e di non invecchiare troppo in fretta, la ricerca delle 'armonie del corpo e della mente' che rinviano all'accettazione di sé, all'autonomia, alle relazioni positive con gli altri, fino alla ricerca di un significato della propria vita.

Questa idea di benessere sembra coincidere con il bisogno di superare le difficoltà della vita quotidiana e la necessità di conseguire il successo e di guardare al futuro con maggiore fiducia.

Dal benessere al *buen vivir*

La nuova Costituzione della Bolivia ha recentemente attirato l'attenzione (2009) su un'innovazione importante e assai coraggiosa assumendo il *buen vivir* come principio fondamentale e fonte di diritto delle persone. Qualcosa di simile ha fatto l'Ecuador e altri paesi andini stanno guardando con un certo interesse in questa direzione. Il *nuevo constitucionalismo* andino-boliviano muove da una prospettiva interculturale e si basa sulla possibilità offerta a tutte le comunità

secondo le famiglie, i bambini devono raggiungere. In certa misura, il benessere include anche l'apprendimento che si converte, così, in uno dei suoi componenti che, anche se importante, non è esclusivo.

La idea diffusa del benessere che impregna la società attuale è problematica e può produrre disorientamento. Il benessere si intende comunemente come sinonimo di salute, di buona e sana alimentazione, di comodità economica, di tranquillità e assenza di preoccupazioni, ecc. Il benessere, da questo punto di vista, si configura come un prodotto della società di consumo che interpreta e tratta di evitare le difficoltà attuali delle persone che vivono in quella società. Come un bene di consumo, si propone il benessere come risoluzione immediata dei problemi che ci circondano, come soluzione effimera alle tensioni della vita moderna. Il benessere, tal come qui si descrive, fa riferimento normalmente a ambiti specifici come quello della alimentazione (le diete, l'alimentazione con nutrienti essenziali, il mangiare sano, gli alimenti ecologici); quello della cura del corpo (il relax, la ginnastica quotidiana e il fitness, i prodotti cosmetici, il stare in ambienti aperti, il dormire bene, i centri di rilassamento e di "disintossicazione", la chirurgia estetica e, in generale, i diversi trattamenti al corpo); quello della salute psichica (la superazione delle depressioni, il rilassamento, le reazioni emotive allo stress, ecc.). E, oltre a tutto questo, si aggiunge la necessità di rimanere giovani e di non invecchiare troppo in fretta, la ricerca dell'armonia tra il corpo e la mente che ci conduca all'accettazione di sé, all'autonomia, alle relazioni positive con gli altri, fino alla ricerca di un significato della propria vita.

Questa idea del benessere sembra coincidere con la necessità di superare le difficoltà della vita quotidiana, la necessità di conseguire il successo e di guardare al futuro con maggiore fiducia.

costitutive dello stato la costruzione di una nuova identità comune partendo da dialogo fra le comunità originarie e quelle che discendono dai conquistatori. La Costituzione della Bolivia è interessante perché parte dal “noi”, ponendo tutti su un piano paritario e la cosa forse più interessante è che non si muove sul riconoscimento dei diritti delle minoranze ma si muove in una cosmovisione che comprende tutti, in quanto tutti indistintamente appartenenti al genere umano.

Un altro elemento di rilevante interesse del *buen vivir* è il superamento (e il conseguente rifiuto) della concezione antropocentrica (tipica invece delle costituzioni occidentali) dei rapporti fra uomo e natura come oggetto da manipolare, ma come parte di un tutto in equilibrio e in armonia.

Nella convinzione comune occidentale il benessere, inteso come un prodotto della società consumistica, si propone quindi come risoluzione di problemi specifici, come soluzione che riguarda il singolo individuo. Il *buen vivir* è invece non cerca ciò che “è meglio”, ma ciò che è *bene* per ogni persona e per ciascuna persona all’interno di una comunità. La differenza fra le due concezioni non è di poco conto. Secondo la concezione indigena ogni persona è intrinsecamente parte del mondo e perciò non lo deve conquistare, ma rispettare. Il *buen vivir* significa vivere nel rispetto della Madre Terra, prendendo quanto è necessario ma il minimo indispensabile, senza sprechi e senza sfruttamento inutile. Non deve diventare padrone del mondo, deve viverci. L’uomo infatti fa parte intrinseca della natura alla quale appartiene, sarebbe perciò impossibile sfruttare la natura perché così facendo sfrutterebbe se stesso. Il buon vivere non presuppone perciò lo sfruttamento delle risorse, ma la loro preservazione come condizione del miglioramento della vita delle persone. Il benessere secondo la nostra concezione occidentale riguarda per lo più la persona, il soggetto, l’individuo. Il *buen vivir* suggerisce invece l’idea di *bene comune*, senza escludere la buona vita individuale rimanda al bene della comunità, della collettività ed insieme anche della natura.

Del bienestar al buen vivir

La nueva Constitución de Bolivia (2009) ha llamado la atención sobre una innovación im-portante y bastante valiente asumiendo el *buen vivir* como principio fundamental y fuente de derechos de las personas. Algo similar ha hecho Ecuador y otros países andinos están avanzando con interés en esa misma dirección. El *nuevo constitucionalismo* andino-boliviano parte de una perspectiva intercultural y se basa en la posibilidad, ofrecida a todas las comunidades constitutivas del estado, de construir una nueva identidad común partiendo del diálogo entre las comunidades originarias y aquellas otras que descienden de los conquistadores. La Constitución de Bolivia es interesante, en este sentido, porque parte del “nosotros”, poniendo a todos en un plano paritario. Y lo más interesante de todo es que no se basa en el reconocimiento de los derechos de las minorías sino en una cosmovisión que comprende a todos, en tanto que todos pertenecen indistintamente al género humano.

Otro elemento de alto interés en relación al buen vivir es la superación (y el consiguiente rechazo) de la concepción antropocéntrica (típica, por el contrario, de las constituciones occidentales) de las relaciones entre los humanos y la naturaleza, entendida ésta no como objeto a manipular sino como parte de un todo en equilibrio y armonía.

En las convicciones occidentales habituales, el bienestar, en tanto que bien de consumo, se propone como solución de problemas específicos, como condición que se refiere a cada individuo singular. El *buen vivir*, en cambio, no busca aquello que “es mejor” sino aquello que resulta un bien para cada personas en el marco de la comunidad en la que vive. La diferencia entre las dos concepciones no es poca. Según la concepción indígena cada persona es intrínsecamente parte del mundo y, por tanto, no lo debe conquistar sino respetar. El buen vivir significa vivir en el respeto a la Madre Tierra, tomando de ella cuanto sea necesario pero el mínimo imprescindible, sin residuos y sin llegar a una explotación innecesaria. La cuestión no está en llegar a ser dueño del mundo sino a saber convivir con él.

Dal *buen vivir* derivano anche dei doveri e delle responsabilità. Per la realizzazione di una buona qualità della vita occorre la disponibilità e l'impegno di tutti: tutti hanno l'obbligo di difendere la vita e l'ambiente, di supportare chi ha bisogno, di riconoscere i diritti degli altri, a partire dai più deboli e indifesi. La grande lezione del *buen vivir* delle popolazioni andine è destinata ad essere una grande sfida anche da una prospettiva europea.

Il buen vivre alcune tracce montessoriane

In quale misura è possibile collegare l'attuale idea di benessere con il pensiero e con gli insegnamenti di Maria Montessori? Senza avere la pretesa di fare un discorso esaustivo, intendiamo limitarci qui a richiamare alcune tracce significative in continuità e congruità fra il pensiero pedagogico di Maria Montessori e i principi chiave del *buen vivir*.

Una prima idea forte riguarda l'idea universale dell'uomo e conseguentemente dell'educazione. Come qualsiasi persona, anche i bambini sono portatori di diritti semplicemente in quanto appartenenti all'umanità. Per Maria Montessori ci sono le culture, ma in una cosmovisione superiore non ci sono maggioranze o minoranze, c'è l'umanità intera in tutti i suoi molteplici modi di essere. In questo senso, il principio del *buen vivre* l'idea montessoriana del diritto di ogni bambino all'ascolto e al rispetto, in quanto appartenente all'umanità rappresentano due mondi assai vicini fra loro. E la diffusione del metodo di Maria Montessori in tutto il mondo, in culture assai diverse fra loro, è la dimostrazione della cosmovisione della grande pedagoga.

Una seconda idea riguarda il principio dell'appartenenza e della partecipazione. Disse una volta Tagore, a proposito della necessità di preparare il popolo indiano in vista della liberazione dalla dominazione coloniale inglese, che i re hanno il compito di governare e di fare la guerra se i confini dello stato sono minacciati, ma la pulizia della cisterna dell'acqua riguarda in via esclusiva gli abitanti del villaggio. Come dire: è un errore

El hombre, en efecto, forma parte intrínseca de la naturaleza a la que pertenece y resulta, por tanto, imposible explotar la naturaleza porque al hacerlo estaría explotándose a sí mismo. El buen vivir no presupone la explotación de los recursos sino, al contrario, exige su preservación como condición para la mejora de la vida de las personas. El bienestar, según nuestra concepción occidental, se refiere esencialmente a la persona, al sujeto, al individuo. El buen vivir, sugiere, por el contrario, la idea del bien común. Sin excluir la buena vida individual, reorienta la mirada hacia el bien de la comunidad, de la colectividad y, en simultáneo, hacia el bien de la naturaleza.

Del *buen vivir* se derivan, por otra parte, deberes y responsabilidades. Para alcanzar una buena calidad de vida se hace necesaria la disponibilidad e implicación de todos: todos tienen la obligación de defender la vida y el ambiente, de apoyar a quien pasa necesidad, de reconocer los derechos de los otros partiendo de los más débiles e indefensos. La gran lección del *buen vivir* de las poblaciones andinas está llamada a convertirse en un gran desafío también desde la perspectiva europea.

El buen vivir en relación a las aportaciones montessorianas

¿En qué medida es posible vincular la actual idea de bienestar con el pensamiento y la enseñanza de María Montessori? Lejos de la pretensión de hacer un discurso exhaustivo, me limitaré aquí a resaltar algunos elementos significativos que establecen continuidad y congruencia entre el pensamiento pedagógico de María Montessori y los principios clave del *buen vivir*.

Una primera idea fuerte se refiere al sentido universal del ser humano y, consecuente-mente, de la educación. Como cualquier persona, también los niños y niñas son portadores de derechos, simplemente porque pertenecen a la humanidad. Para María Montessori existen las culturas, pero en una cosmovisión superior no existen mayorías o minorías, existe la humanidad entera en todas

delegare tutto al governo centrale o aspettarsi da esso la soluzione di ogni problema. La prima e più vicina forma di democrazia è che ognuno aiuti l'altro e che tutti perseguano il bene comune, tutti siano partecipi del *buen vivir* della comunità. Da questo punto di vista, i gruppi misti per età previsti dalla Montessori rappresentano qualcosa di più di un semplice espediente per migliorare gli apprendimenti dei bambini nell'idea che in questo modo il più grande possa aiutare il più piccolo. La costruzione del senso di appartenenza e la partecipazione al bene comune viene espressa nel modello montessoriano attraverso diverse forme.

Pensiamo innanzi tutto all'idea di "ordine montessoriano". È in questa prospettiva che i materiali dovevano essere accuratamente pensati, doveva essere evidente a che cosa dovevano servire, qual era la loro funzione e come potevano essere utilizzati dai bambini. Inoltre, era opportuno evitare di mettere indistintamente tutto a disposizione: era preferibile esporre i materiali nel momento in cui erano utili e che i bambini potessero utilizzarli per uno scopo. Questo permetteva ai bambini di fissare l'attenzione su oggetti e materiali specifici e consentiva loro di fissare l'attenzione senza dispersioni inutili. Molti materiali a disposizione corrono il rischio di generare confusione perché il bambino potrebbe passare da un oggetto all'altro senza fissarsi su nessuno, mentre sappiamo quanto sia importante per il bambino la concentrazione esplorativa e affettiva su oggetti e materiali. È questa, fra l'altro, la ragione per la quale Maria Montessori insisteva sulla necessità che nell'aula regnasse sempre il massimo ordine. "... finito un esercizio, (i bambini) rimettono le cose al posto, lavoro che senza dubbio è fra i più graditi e spontanei. L'ordine delle cose vuol dire conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente, ricordare il luogo ove ognuno si trova ..." (Montessori, 1992, p.73).

Inoltre, non va dimenticato che la partecipazione richiede *libertà*. Maria Montessori attribuisce un significato profondo a questo termine e su di esso fonda l'intero suo metodo,

con le sue molteplici forme di ser. En este sentido, el principio del *buen vivir* y la idea montessoriana de los derechos de cada niño o niña, en tanto que seres pertenecientes a la humanidad, a que se les escuche y respete, representan dos mundos bastante próximos entre sí. Y la difusión del método Montessori por todo el mundo, en culturas tan diferentes entre sí, es la demostración de la cosmovisión que poseía esta gran pedagoga.

Una segunda idea se refiere al principio de pertenencia y de participación. Decía en una ocasión Tagore, a propósito de la necesidad de preparar al pueblo indio para la llegada de la liberación de la dominación colonial inglesa, que los reyes tienen la responsabilidad de gobernar y de declarar la guerra si las fronteras del estado están amenazadas, pero que la limpieza de las cisternas del agua depende de manera exclusiva de los habitantes de la aldea. Esto es: resulta un grave error delegar todo en el gobierno central o esperar de él la solución de cada problema. La primera y más próxima forma de democracia es que cada uno ayude al otro y que todos persigan el bien común, que todos sean partícipes del *buen vivir* de la comunidad. Desde este punto de vista, los grupos mixtos de edad previstos por Montessori representan algo más que un simple artificio para mejorar los aprendizajes de los niños en la idea de que el más grande pueda ayudar al más pequeño. La construcción del sentimiento de pertenencia y la participación en el bien común se expresa en el modelo montessoriano a través de diversas formas.

Pensemos, por ejemplo, en la idea de "orden" del enfoque montessoriano. Es desde esta perspectiva como se siente la necesidad de que los materiales deban ser cuidadosamente pensados, que deba hacerse evidente para qué sirven, cuál es su función y cómo pueden ser utilizados por los niños. Por otra parte, resulta importante evitar el poner a disposición de los niños todos los materiales de forma indiscriminada, siendo preferible exponer los materiales en el momento en que son oportunos y los niños pueden utilizarlos con un objetivo. Esto permite a los niños

che si muove su due elementi fondamentali. Il primosi basa sulla consapevolezza che il bambino è artefice della propria crescita in un rapporto di interazione costante con l'ambiente nel quale vive; il secondo parte dalla certezza che per crescere ogni bambino deve fare un importante percorso di sviluppo psicologico e tale processo risulta tanto più efficace e proficuo quanto più il bambino è libero di scegliere e di agire nell'ambiente che è stato accuratamente preparato per lui. *Essere libero di poter scegliere* rappresenta perciò una condizione indispensabile per lo sviluppo sano. Ed è anche spiegato perché l'educatrice (o l'insegnante) deve starsene un po' in disparte, deve intervenire di meno e osservare di più. Questo perché, nelle condizioni giuste, il bambino normalmente fa bene il suo mestiere di crescere: il bambino di cinque mesi, di un anno o di due anni, agisce e sceglie in rapporto alla propria maturazione e in relazione alle sue funzioni. Se i bambini saranno liberi di scegliere, faranno "le cose giuste al momento giusto", si muoveranno, parleranno, attiveranno interazioni sociali quando sentiranno che è il momento giusto e perciò lo faranno agevolmente, si "butteranno" nella nuova situazione quando saranno a loro agio e perciò si sentiranno sicuri di fare i passi che decideranno di fare.

Sia il principio dell'ordine che quello della libertà ben si collegano con i principi del *buen vivir*: l'ordine è indispensabile in una concezione della messa in comune delle risorse (nel caso del *buen vivir andino* si tratta della stessa Madre Terra di cui gli stessi uomini fanno parte); l'educazione montessoriana all'ordine rappresenta in questo senso un'interessante anticipazione al principio di sostenibilità che prevede la preservazione delle risorse e non del loro spreco o della loro dissipazione.

Una conseguenza politica diretta del *buen vivir* riguarda l'equa distribuzione delle risorse comuni. Il *buen vivir* si pone infatti agli antipodi del contrattualismo sociale e della concezione neoliberista tipica dell'America del Nord e dell'Europa. Uno degli elementi cardini del *buen vivir* dal punto di vista politico

fijar su atención en los objetos y materiales específicos sin distracciones inútiles. Cuando son muchos los materiales de los que se dispone en simultáneo se corre el riesgo de generar confusión porque el niño puede pasar de un objeto a otro sin fijarse en ninguno y ya sabemos hasta qué punto es importante para el niño la concentración explorativa y afectiva de los objetos y materiales. Esta es, entre otras, la razón por la que María Montessori insistía en la necesidad de que en el aula reinase siempre el máximo orden. "... acabado un ejercicio, (los niños) vuelven a poner cada cosa en su sitio, tarea que sin duda está entre las más agradables y espontáneas. Mantener el orden en las cosas quiere decir conocer la colocación de los objetos en el espacio, recordar el lugar donde se encuentra cada uno de ellos..." (Montessori, 1992, p.73).

Por otra parte, no podemos olvidar que la participación requiere *libertad*. María Montessori atribuye un significado profundo a este término y sobre él funda por entero su método que se estructura sobre dos elementos fundamentales.

El primero se basa en la conciencia de que el niño es artífice de su propio crecimiento en una relación constante con el ambiente en el que vive; el segundo parte de la certeza de que para crecer cada niño debe hacer un importante proceso de desarrollo psicológico y tal recorrido es tanto más eficaz y provechoso cuanto más el niño se siente libre de escoger y de actuar en un ambiente que ha sido cuidadosamente preparado para él. *Ser libre de poder escoger* representa, por tanto, una condición indispensable para un desarrollo sano. Y eso explica, también, por qué la educadora (o el profesor) debe situarse un poco al margen, debe intervenir menos y observar más. Todo esto porque, si las condiciones son las adecuadas, los niños normalmente cumplen bien con su trabajo de crecer: el niño de cinco meses, de un año o de dos años, actúa y escoge en función de su propia madurez y a sus propias necesidades. Si los niños son libres, harán "las cosas justas en el momento justo", se moverán,

è quello della nazionalizzazione, vale a dire della gestione delle risorse da parte dello stato per un'equa distribuzione ai cittadini secondo i bisogni di ognuno. Si tratta di una sfida complessa dai risolti assai difficili e incerti. Anche da questo punto di vista è possibile riconoscere qualcosa di simile nel modello educativo di Maria Montessori in un duplice senso. Innanzi tutto, la pedagogia montessoriana s'interessa al singolo bambino, vale a dire a ogni bambino preso singolarmente e individualmente inteso, tenendo conto dei bisogni specifici di ognuno. Inoltre, l'idea di "ordine" tipicamente montessoriana suppone di non avere a disposizione un'inutile sovrabbondanza di materiali, ma solamente i sussidi necessari per quel determinato momento. Basterebbe prestare attenzione nei nostri nidi e nelle nostre scuole dell'infanzia quanti materiali e oggetti sono a disposizione e in realtà non vengono mai o quasi mai utilizzati: spesso, anche se non siamo disposti a crederlo, sono presenti nelle nostre aule più cose di quanto servirebbero o di quanto utilizziamo concretamente. L'essenzialità della sezione o della classe montessoriana ci pare un interessante esempio di *buen vivir*, nel senso che sono presenti gli oggetti e i sussidi che serve avere, senza sovrabbondanze inutili e attenendosi perciò al principio della sostenibilità (secondo cioè l'idea di benessere – inteso come *buen vivir* – intesa come disponibilità del necessario, di ciò che serve nella rinuncia a qualsiasi forma di accumulazione).

L'ultima traccia del *buen vivir* che prendiamo in considerazione (fra le molte possibili altre) riguarda il principio delle *capacità*. Per la verità questo termine non compare in modo diretto, ma a ben vedere lo sviluppo delle capacità delle persone (e dei gruppi) è indispensabile per la garanzia di una *vita buona*. Muhammad Yunus ritiene che gli elementi fondamentali del progresso sia essenzialmente due: la disponibilità di un minimo di risorse (e questo presuppone *fiducia*: le banche hanno dato fiducia ai poveri del Bangladesh prestando loro denaro che non temevano di perdere) e un minimo

hablarán, pondrán en marcha interacciones sociales cuando sientan que es el momento justo y, por lo tanto, lo harán fácilmente, se involucrarán en la nueva situación cuando se sientan a gusto y, así, se sentirán seguros para dar los pasos que se decidan a dar.

Tanto el principio de "orden" como el de "libertad" se relacionan bien con los principios del *buen vivir*: el orden es indispensable en una concepción de la puesta en común de los recursos (en el caso del *buen vivir* andino se trata de la misma Madre Tierra de la que los propios hombres forman parte); la educación montessoriana con respecto al orden representa, en este sentido, una interesante anticipación del principio de sostenibilidad que prevé la preservación de los recursos y no su dilapidación o pérdida.

Una consecuencia política directa del *buen vivir* se refiere a la distribución equitativa de los recursos comunes. El *buen vivir* se sitúa, por tanto, en las antípodas del contractualismo social y de la concepción neoliberal típicas de América del Norte y de Europa. Uno de los elementos cardinales del *buen vivir*, desde el punto de vista político, es el de la nacionalización, esto es, el de la gestión de los recursos por parte del Estado para lograr una distribución equitativa entre los ciudadanos en función de las necesidades de cada uno. Se trata de un desafío complejo de resultados difíciles e inciertos. También desde este punto de vista es posible reconocer algunas similitudes con el modelo educativo de María Montessori en un doble sentido. Ante todo, la pedagogía montessoriana se interesa por cada niño o niña singular, esto es, por cada niño o niña en su singularidad individual, tomando en cuenta las necesidades específicas de cada uno. Por otra parte, la idea de "orden", típicamente montessoriana, supone no poner a disposición de los niños una inútil sobreabundancia de materiales, sino solamente los recursos necesarios para aquel momento determinado. Bastaría prestar atención a nuestros propios Jardines de Infancia y constatar cuántos materiales y objetos están a disposición de los niños pero que nunca o casi

di formazione che permetta alle persone di diventare competenti nella realizzazione dei loro manufatti o prodotti (e questo presuppone lo sviluppo delle *capacità* delle persone come indispensabile condizione di miglioramento delle proprie condizioni di vita e di quelle altrui).

Le capacità sono attributi individuali delle persone, ma nella prospettiva del *buen vivir* sarebbe un errore se non fossero condivise, se non si mescolassero ad altre *capacità*, se in altre parole, non fossero *spese socialmente*. Le capacità individuali sono un punto di partenza, ma da sole non possono portare a nulla. In altri termini, *le capacità hanno un ruolo pubblico ed una funzione pubblica*. Deriva anche da qui la necessità di superare la tendenza di inquadrare le persone secondo una 'identità' dominante: "Gli individui umani, con le loro molteplici identità, plurime affiliazioni e svariate combinazioni associative, sono creature sociali per eccellenza e conoscono quindi numerosissimi tipi di interazione sociale" (Sen, 2010, pp. 253-4).

A questo si aggiunge che, se *le capacità hanno una dimensione sociale* e non individuale, questo significa che le capacità sono un bene comune e, in quanto tali è importante intervenire su di esse in termini di investimento sociale. Poiché le capacità sono spendibili per gli altri, esse costituiscono, in sé, un patrimonio comune. Anche tutto questo rientra nei principi del *buen vivir*.

Maria Montessori non fa un largo uso della parola *capacità*, ma al suo posto impiega spesso la parola "educazione". L'educazione è lo strumento potente per sviluppare il "potenziale umano".

L'attitudine del bambino al lavoro costituisce secondo Maria Montessori un'esigenza fondamentale e vitale. Il bambino si realizza lavorando ed occorre preparare per lui un ambiente nel quale sono previste molte ed oculute cose da fare. L'educatore ha il compito di predisporre un ambiente che consenta ai bambini di impegnarsi spontaneamente e non forzatamente su ritmi e modelli che non gli sono propri; in questo ambito il silenzio e

nunca son utilizados. Con frecuencia, aunque no estemos dispuestos a reconocerlo, tenemos en nuestras aulas muchas más cosas de las que serían precisas o de las que vayamos a utilizar. La reducción a lo esencial en la sección o la clase montessoriana me parece un interesante ejemplo del *buen vivir*, en el sentido de que están presentes solamente los objetos y los recursos que conviene tener, sin excesos inútiles y ateniéndonos, por tanto, al principio de la sostenibilidad (siguiendo la idea de bienestar –entendido como buen vivir- esto es, como poder disponer de lo necesario, de aquello que sirve, renunciando a cualquier forma de acumulación).

El último rasgo del buen vivir que tomamos en consideración (entre otros muchos posibles) se refiere al principio de la capacidad. En verdad, este término no aparece de modo directo pero, bien visto, el desarrollo de las capacidades de las personas (y de los grupos) es indispensable para garantizar una *vida buena*. Muhammad Yunus mantiene que los elementos fundamentales del progreso son esencialmente dos: la disponibilidad de un mínimo de recursos (y esto presupone *confianza*: los bancos han dado confianza a los pobres de Bangladesh prestándoles un dinero que no temían perder) y un mínimo de formación que permita a las personas llegar a ser competentes en la realización de sus manufacturas y productos (y esto presupone el desarrollo de las capacidades de las personas como condición indispensable para la mejora de las condiciones de vida propias y de los demás).

Las capacidades son atributos individuales de las personas, pero desde la perspectiva del *buen vivir* sería un error no compartirlas, no mezclarlas con las capacidades de otros, en otras palabras, si no fuesen gastadas socialmente. Las capacidades individuales son un punto de partida pero, por sí solas, no llevan a ninguna parte. En otros términos, *las capacidades tienen un papel público y cumplen una función pública*. De aquí se deriva la necesidad de superar la tendencia de encuadrar a las

l'ordine svolgono un ruolo molto importante e costituiscono il clima indispensabile per la realizzazione di un 'bambino laborioso'. Quando abbiamo di fronte un bambino, dice Maria Montessori, abbiamo di fronte "una vera potenza del mondo" (Montessori, 1991, p. 12), poiché "... l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli adulti, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante." (Ivi, pp. 13-14). Le parole che Maria Montessori usa pesano. In primo luogo, considera l'educazione come un processo *naturale* e quindi estraneo a qualsiasi artificiosità: si tratta di un'immersione diretta nelle cose e nel mondo. Poi tale processo ha il carattere di "spontaneità", vale a dire si presuppone un'adesione disponibile del bambino e questo avviene in presenza di una forte motivazione e di un interesse partecipe alle cose che si stanno facendo. La terza parola che ci sembra importante sottolineare è quella di "esperienza". Quando si fa esperienza mente ed emozioni, ragione e sentimento coabitano nello stesso spazio, non c'è distinzione fra sensoriale e cognitivo, conoscitivo ed emotivo. Il principio del *buen vivir*, come aveva fatto in precedenza Maria Montessori, ha un carattere olistico si muovono all'interno di una cosmovisione assai prossimale.

personas según una "identidad" dominante: "Los individuos humanos, con sus múltiples identidades, afiliaciones plurales y variadas combinaciones asociativas, son criaturas sociales por excelencia y conocen, por tanto, numerosos tipos de interacción social" (Sen, 2010, p. 253-254).

A esto se añade que, si las capacidades tienen una dimensión social y no individual, esto significa que las capacidades son un bien común y, en cuanto tales, es importante intervenir sobre ellas en términos de inversión social. Dado que las capacidades pueden utilizarse en beneficio de los otros, ellas constituyen, en sí mismas, un patrimonio común. Y todo esto se incluye, a su vez, en los principios del buen vivir. María Montessori no hace un amplio uso de la palabra capacidad sino que la sustituye, con frecuencia, por la de "educación". La educación es el instrumento capaz de desarrollar el "potencial humano".

La actitud del niño con respecto al trabajo constituye, según María Montessori, una exigencia fundamental y vital. El niño se realiza trabajando y debemos preparar para él un ambiente en el cual haya previstas muchas y oportunas cosas que hacer. El educador tiene la responsabilidad de preparar un entorno que permita a los niños involucrarse en la acción de una forma espontánea y no forzándoles en cuanto a ritmos y modelos de actuación que no les son propios. En ese entorno, el silencio y el orden juegan un papel muy importante y constituyen el clima indispensable para realización del "niño laborioso". Cuando nos encontramos frente a un niño, dice María Montessori, tenemos en frente a una "auténtica potencia del mundo" (Montessori, 1991, p.12) puesto que "...la educación es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo y se adquiere no escuchando las palabras de los adultos, sino mediante la experiencia directa del mundo circundante" (Ibidem, 13-14). Estas palabras de María Montessori tienen su importancia. En primer lugar, considera la educación como un proceso natural y, por tanto, extraño a cualquier artificiosidad: se trata de una inmersión

directa en las cosas y en el mundo. Además, ese proceso posee la característica de la “espontaneidad”, esto es, se le presupone una adhesión voluntaria del niño que tiene lugar en presencia de una fuerte motivación y de un interés por participar en las cosas que se están haciendo. La tercera palabra que nos parece importante subrayar es la de “experiencia”. Cuando se lleva a cabo una experiencia, tanto la mente como las emociones, la razón y los sentimientos cohabitan en el mismo espacio; no existe distinción entre lo sensorial y lo cognitivo, entre lo cognoscitivo y lo emotivo. El principio del *buen vivir*, como había hecho antes Maria Montessori, posee un carácter holístico, se desarrolla dentro de una cosmovisión que aproxima ambos enfoques.

Bibliografia di riferimento

- Bagni, S. (2013). Dallo Stato del benessere allo Stato del buen vivir. Innovazione e tradizione nel costituzionalismo latino-americano. *Filodiritto*, Bologna.
- Baldin, S. & Zago, M. (2014). Le sfide della sostenibilità. Il buen vivir andono dalla prospettiva europea. *Filodiritto*, Bologna.
- Montessori, M. (1991). Educazione per un mondo nuovo. *Garzanti*, Milano.
- Montessori, M. (1992). Il segreto dell'infanzia. *Garzanti*, Milano.
- Nussbaum, M. (2002). Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone, *Il Mulino*, Bologna.
- Nussbaum, M. (2003). Capacità personale e Democrazia sociale. *Diabasis*, Reggio Emilia.
- Nussbaum, M. (2007). Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie. *Il Mulino*, Bologna.
- Sen, A. (2010). L'idea di giustizia. *Mondadori*, Milano.

Referencias Bibliográficas

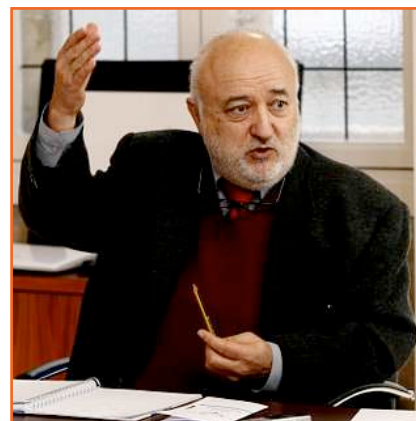
- Bagni, S. (2013). Dallo Stato del benessere allo Stato del buen vivir. Innovazione e tradizione nel costituzionalismo latino-americano. *Filodiritto*, Bologna.
- Baldin, S. & Zago, M. (2014). Le sfide della sostenibilità. Il buen vivir andono dalla prospettiva europea. *Filodiritto*, Bologna.
- Montessori, M. (1991). Educazione per un mondo nuovo. *Garzanti*, Milano.
- Montessori, M. (1992). Il segreto dell'infanzia. *Garzanti*, Milano.
- Nussbaum, M. (2002). Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone, *Il Mulino*, Bologna.
- Nussbaum, M. (2003). Capacità personale e Democrazia sociale. *Diabasis*, Reggio Emilia.
- Nussbaum, M. (2007). Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie. *Il Mulino*, Bologna.
- Sen, A. (2010). L'idea di giustizia. *Mondadori*, Milano.

Yunus, M. (2000). Il banchiere dei poveri.
Feltrinelli, Milano.

Yunus, M. (2008). Un mondo senza povertà.
Feltrinelli, Milano.

Yunus, M. (2000). Il banchiere dei poveri.
Feltrinelli, Milano.

Yunus, M. (2008). Un mondo senza povertà.
Feltrinelli, Milano.



Battista Quinto Borghi

**Fondazione Montessori Italia
Italia**

Battista Quinto Borghi, laureato in pedagogia all'Università di Bologna, dopo aver insegnato per alcuni anni all'Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano, è dal 2001 professore presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e insegna "Pedagogia del gioco e dell'animazione".

Dal 2000 è dirigente pedagogico dei Servizi per l'Infanzia della Città di Torino e direttore pedagogico della rivista pedagogica on line www.infantiae.org - la scuola per post. Attualmente è il presidente della Fondazione Montessori Italia.

Quinto Bautista Borghi, graduado en Pedagogía en la Universidad de Bolonia, después de enseñar durante algunos años en la Universidad Católica "Sagrado Corazón" de Milán; desde entonces es profesor desde el 2001 en la Facultad de Educación de la Universidad Libre de Bolzano y enseña "Pedagogía del Juego y de la animación".

Desde el año 2000 es un administrador de los Servicios para la Infancia de la ciudad de Turín y director pedagógico de la revista pedagógica on line www.infantiae.org - la escuela para publicar. Actualmente es el presidente de la Fundación Montessori Italia.

Vol. 3 N°3
Diciembre 2014

ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

María Montessori: una lectura desde y para el s. XXI

Coordina:

Floriana Falcinelli

Universidad de Perugia, Italia

Furio Pesci

Universidad Roma 3, Italia



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 29-34

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 24-10-2014

Fecha de aceptación: 11-12-2014

Introduzione

Floriana Falcinelli

Furio Pesci

Italia

Riassunto

Il testo presenta le motivazioni di fondo e i singoli contributi al numero monografico su Maria Montessori. La pedagogia di Maria Montessori è ancora oggi valida, perché è fondata sulla libertà del bambino. Alcune possibili prospettive di sviluppo della pedagogia montessoriana nel mondo attuale dell'educazione riguardano la formazione degli insegnanti e l'uso del metodo anche in situazioni non scolastiche: con gli anziani e nel lavoro sociale.

Parole chiave: Metodo, Montessori, Pedagogia, Formazione Degli Insegnanti.

Introducción

Floriana Falcinelli

Furio Pesci

Italia

Resumen

La introducción presenta las motivaciones básicas y las contribuciones individuales a este número especial sobre María Montessori. La pedagogía de María Montessori sigue siendo válida, ya que se basa en la libertad del niño. Algunos posibles desarrollos de la pedagogía Montessori en el mundo actual de la educación están relacionados con la formación de profesores y el uso del método en ámbitos no escolares, por ejemplo con ancianos y en asistencia social.

Palabras clave: Método, Montessori, Pedagogía, Formación del Profesorado.

Introduction.

Abstract

The Introduction presents the basic motivations and the individual contributions to this special issue of Maria Montessori. The pedagogy of Maria Montessori is still valid because it is based on children's freedom. Some possible future developments of the Montessori pedagogy in today's world of education are related to the training of teachers and the use of the method not only in the schools, but also in settings such as elder people and social assistance.

Keywords: Method, Montessori, Pedagogy, Teachers Training.

Le competenze dell'insegnante montessoriano

Fattori e detrattori di Maria Montessori e del suo metodo sono sempre stati molto attivi nell'affermare i propri rispettivi punti di vista e la discussione sulla pedagogia montessoriana è sempre stata molto accesa lungo tutto l'arco del Novecento. Non stupisce, allora, constatare che anche oggi, più d'un secolo dopo l'apertura della prima "casa dei bambini" nel quartiere romano di San Lorenzo, il dibattito sia ancora aperto e coinvolga insegnanti, studiosi, genitori in tutto il mondo.

Il punto di riferimento della ricerca al riguardo sembra essere l'ancora recente monografia di Angeline S. Lillard, per la sua equilibrata integrazione della pedagogia montessoriana nel più vasto quadro della psicologia dell'età evolutiva e dell'educazione contemporanea. Il testo di Lillard ha avuto ampia diffusione internazionale e grandi riconoscimenti scientifici non solo per la sua precisa ricostruzione dell'indole della pedagogia montessoriana, ma anche per l'ampiezza delle suggestioni e delle indicazioni che l'Autrice ha tratto dalle discipline scientifiche e dallo stato delle conoscenze attuali in materia di sviluppo ed educazione.

Un aspetto rilevante del dibattito sulla proposta educativa di Maria Montessori oggi, infatti, è la sua caratterizzazione "storica" come un metodo scientifico basato su materiali didattici peculiari. Non si potrà mai esagerare l'importanza di questi materiali di sviluppo, come sono chiamati nel mondo montessoriano, data la loro specificità e il rilievo che hanno avuto in oltre un secolo di storia del movimento Montessori; occorre, oggi, chiedersi, comunque, se la proposta montessoriana non vada anche al di là dei materiali stessi e proponga, in fondo, una vera e propria pedagogia complessiva e unitaria, forse ancor più peculiare e significativa dei materiali stessi.

Non si tratta di questioni accademiche, ma di atteggiamenti pratici che hanno conseguenze dirette sulla struttura della vita e delle attività quotidiane delle case dei bambini e delle scuole che applicano il metodo. D'altra parte, la domanda che si potrebbe porre (appunto, se, quando si parla di Montessori, ci si riferisce soltanto a un metodo o a una pedagogia, a una visione dell'educazione) vale oggi anche nel contesto delle nuove sfide e dei continui mutamenti che avvengono nel mondo scolastico contemporaneo.

Specialmente se si osserva nel suo complesso la situazione e l'evoluzione dell'educazione nel mondo contemporaneo, è possibile notare che l'era della globalizzazione rappresenta una vera e propria "sfida" per tutti coloro che sono impegnati, a vario titolo, in campo educativo. L'assetto formale e i contenuti dell'insegnamento tendono verso una certa omogeneità attraverso il consiglio delle migliori pratiche, ma, d'altra parte, si mantengono usanze, consuetudini e atteggiamenti consolidati da molto tempo.

In questa situazione la proposta di Maria Montessori possiede ancora la sua freschezza ed una sorprendente attualità, forse perché fu formulata in un contesto che, pur essendo ormai lontano nel tempo da noi, aveva caratteristiche comuni: per esempio, le soluzioni offerte dal metodo e dai materiali venivano incontro, già all'inizio del Novecento, al problema dell'integrazione nello stesso ambiente scolastico di bambini di varia origine cultura, spesso molto diverse tra loro.

La notevole consistenza numerica delle scuole che si ispirano fedelmente alla pedagogia Montessori nel mondo è, poi, un altro elemento che dimostra l'opportunità di riflettere sui principi pedagogici e metodologici del metodo; si calcola che siano oltre ventimila le scuole montessoriane (per l'infanzia e primarie) – un numero considerevole, se si pensa che, a prescindere dalle dimensioni delle singole scuole, in un Paese come l'Italia il numero delle scuole pubbliche corrisponde complessivamente a circa la metà (diecimila). D'altra parte storici dell'educazione come James Bowen hanno sottolineato con molta incisività il ruolo che ebbe Maria Montessori nella diffusione delle idee dell'educazione attiva e progressiva, grazie al sorprendente e immediato successo delle sue "case dei bambini" nel Nord Europa e negli Stati Uniti.

In effetti, un aspetto interessante della storia della pedagogia Montessori è che nel suo Paese d'origine, invece, le scuole di metodo Montessori sono relativamente poche; il fascismo e il prevalere di una cultura pedagogica poco aperta all'innovazione ne ha ostacolato, fino ad oggi, la diffusione.

In questo contesto, grazie all'iniziativa editoriale di ReLAdEI, è stato possibile ad alcuni studiosi di varia competenza e nazionalità riflettere sulle problematiche e sulle prospettive della pedagogia montessoriana. Senza pretendere di fornire una "tesi", e nemmeno una prospettiva unitaria che accomunerebbe questi contributi di riflessione, è qui possibile segnalare che l'attenzione si è concentrata più sulle prospettive di ambientamento, se così possiamo dire, della scuola montessoriana nel mondo contemporaneo che sulle tipiche questioni di applicazione del metodo.

Ciò è avvenuto per due motivi: anzitutto, perché persino il web è oggi ricchissimo di indicazioni metodologiche Montessori (si pensi soltanto agli "album" che ciascun insegnante montessoriano, in tutto il mondo, predispose come conclusione del suo itinerario formativo e guida del suo lavoro quotidiano); e, in secondo luogo, perché sembra utile considerare problemi urgenti di oggi (dalla formazione degli insegnanti alle condizioni ambientali negative in cui vivono i bambini e gli adolescenti oggi) alla luce della pedagogia di Maria Montessori.

Si è scelto, quindi, di partire da alcune attualizzazioni della pedagogia Montessori; una delle tematiche oggi più dibattute riguarda l'educazione femminile e, più ampiamente, una particolare sensibilità verso i fenomeni e i processi educativi che Franco Frabboni ha condensato nel suo saggio su Maria Montessori e la "pedagogia al femminile", significativamente illustrata nel lavoro quotidiano con i bambini nelle scuole montessoriane.

Anche la questione della formazione degli insegnanti è oggi molto sentita in tutto il mondo. Le esperienze condotte in ambito montessoriano sono molteplici e meritevoli di considerazione, se si pensa che Maria Montessori stessa, fin dall'inizio, attribuì un'importanza essenziale a questo aspetto dell'applicazione del suo metodo. I primi corsi di formazione tenuti da Montessori alle insegnanti rappresentano un caso storico molto significativo e l'attività svolta oggi nel settore dalle principali organizzazioni (AMI e AMI/USA) può essere discussa ed estesa, fatte le debite distinzioni, anche in altri contesti. I lettori troveranno in proposito uno studio sull'insegnante montessoriana e la sua formazione ad opera di Floriana Falcinelli.

In una prospettiva pedagogica come quella montessoriana è sempre presente un riferimento a fenomeni sociali che influenzano direttamente l'educazione; uno di questi è analizzato da Raniero Regni nelle sue riflessioni intorno alla "distrazione"

di cui soffrono tanti bambini e adolescenti oggi e che assume le dimensioni e il carattere di un vero e proprio fenomeno tipico dell'era della globalizzazione e dell'informatica; come usare e far usare ai propri figli e allievi gli strumenti informatici, telematici, multimediali oggi a disposizione è senza dubbio un tema che merita una riflessione approfondita da parte di insegnanti e genitori.

Tematiche analoghe per la loro ampiezza e delicatezza, come la professionalizzazione degli insegnanti e della carriera didattica, sono molto importanti, specialmente nei Paesi avanzati impegnati frequentemente nell'aggiornamento dei loro sistemi formativi e, con le dovute distinzioni, in quei Paesi che vivono oggi una fase di trasformazione socio-economica che porta con sé nuove problematiche culturali e l'esigenza di adeguare il sistema formativo alle nuove esigenze e aspettative; il caso della Romania è descritto negli studi di Monica Maier e di Alina Boja, rispettivamente sulle prospettive dell'insediamento di esperienze di educazione alternativa a quella tradizione (non solo montessoriana) in quel Paese e ai percorsi di formazione, aggiornamento e promozione dei docenti; si tratta di considerazioni significative, perché, al di là del contesto rumeno, tipico di una situazione comune anche ad altri Paesi in condizioni analoghe, la vita e l'attività delle scuole e degli insegnanti montessoriani si deve adattare a contesti professionali non specifici che presentano anche problematiche di non poco conto.

I mutamenti sociali in atto rendono sempre più diffuso quel particolare tipo di centri, variamente denominati, per la cura e l'educazione dei bambini da 0 a 3 anni; Grazia Fresco Honegger ha dedicato il suo studio all'ispirazione e all'organizzazione dei centri ("nidi" nella nomenclatura italiana) basati sulle indicazioni date da Montessori stessa e dai suoi continuatori in proposito.

Una riflessione sui principi essenziali del metodo richiede oggi di concentrare l'attenzione sulle linee ispiratrici ed anche su quelle sue parti che, forse, meritano ancora di essere approfondite; la ricerca sperimentale di A. S. Lillard ha evidenziato le maggiori competenze sociali dei bambini "montessoriani" rispetto alla media dei loro coetanei e, probabilmente, sono le occupazioni pratiche a costituire, come si potrà vedere nel saggio di Martine Gilsoul, la risorsa adatta per quella "conquista di sé" che rappresenta una meta dello sviluppo fin dai primi anni di vita del bambino.

Dopo una breve ricostruzione dei motivi che hanno ispirato l'opera di Maria Montessori e dei suoi numerosi continuatori, rendendo questo movimento molto "persistente" (si veda il testo di Pesci), i lettori potranno considerare la testimonianza di una madre (Teresa Albano) che si è impegnata nell'apertura di una associazione di servizio sociale internazionale che ha applicato il metodo Montessori in contesti di povertà ed emarginazione, nei quali questa particolare prospettiva educativa può trovare ampie possibilità di applicazione.

Una via di sviluppo della ricerca è quella, infine, che indica Enrica Baldi, proponendo, come già si sta facendo in alcune esperienze, l'uso dei materiali sensoriali "oltre le aule scolastiche", per esempio nelle attività educative in situazioni di disagio sociale, povertà, e persino in ambito geriatrico, sperando, così, di offrire ai lettori un panorama tutt'altro che completo, ma stimolante, della pedagogia Montessori oggi.

Articolo finito il 23 ottobre 2014

Falcinelli, F. & Pesci, F. (2014). Introduzione. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 29-34.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Floriana Falcinelli

**Università degli Studi di Perugia
Italia**

Mail: floriana.falcinelli@unipg.it



La Prof. Floriana Falcinelli Di Matteo è professore ordinario di Didattica generale e Tecnologie dell'istruzione e apprendimento, settore M-PED 03, presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

Negli anni accademici ha avuto numerosi incarichi di insegnamento in discipline diverse, afferenti prevalentemente al settore scientifico disciplinare M-PED/03. (Didattica e pedagogia speciale).

E' Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria, coordinatore della Commissione per i corsi TFA abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria superiore, membro della Commissione di Ateneo per la disabilità, e Delegato del Rettore per l'e-learning

E' coordinatore scientifico per l'Università di Perugia del Progetto caratterizzante del Patto per lo sviluppo della Regione dell'Umbria: Progetto infanzia e responsabile del Centro di Documentazione, Aggiornamento, Sperimentazione sull'infanzia della Regione dell'Umbria. In questo ambito ha effettuato molti interventi di ricerca-formazione presso le scuole e i servizi socio-educativi e per la prima infanzia della Regione Umbria.

Le tematiche che hanno da sempre caratterizzato la sua attività di ricerca sono: a) la creatività come risorsa umana e la sua promozione nei processi formativi; b) la fiaba e altri aspetti della letteratura per l'infanzia; c) la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, come possibile risposta ai problemi della diversità nella scuola e all'integrazione del disabile; d) i problemi dell'innovazione scolastica e la valutazione formativa; e) aspetti e problemi dell'educazione extrascolastica, con particolare riferimento ai servizi per l'infanzia e all'educazione ambientale; f) le tecnologie nell'azione didattica, i media e la rete come ambienti formativi con particolare riferimento alla FAD e alla progettazione di ambienti learning; g) il rapporto tra didattica generale e didattiche disciplinari nella costruzione del curriculum.

Inoltre si è occupata dei problemi connessi alla formazione degli insegnanti, analizzando in particolare il ruolo del laboratorio e del tirocinio nei percorsi formativi di base universitari.

Furio Pesci

**La Sapienza – Università di Roma
Italia**

Mail: furio.pesci@uniroma1.it



Furio Pesci (1964) è professore associato di storia della pedagogia. È stato membro del comitato direttivo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) e dell'Opera Nazionale Montessori. Presiede il comitato scientifico della Fondazione Montessori Italia e collabora con le riviste "History of Education and Children's Literature" ed "Ethos". Tra le sue pubblicazioni: *Maestri e idee della pedagogia moderna* (Milano: Mondadori) e *Educazione senza vittime* (Padova: CEDAM)



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 35-48

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 30-09-2014

Fecha de aceptación: 13-11-2014

La persistenza del movimento montessoriano.

Furio Pesci

Italia

Riassunto

La storia del movimento montessoriano comincia in Italia con l'apertura della prima "Casa dei bambini" nel quartiere popolare di San Lorenzo a Roma. Maria Montessori ha raccontato la storia delle prime scuole che applicarono il suo metodo nei libri che hanno reso celebre il nome Montessori in molti paesi del mondo. Molto resta ancora da studiare nella storia del movimento montessoriano successiva alla morte della sua fondatrice. Anche le prime case dei bambini di Roma furono trasformate negli anni del regime fascista, chiuse e riaperte dopo la fine del regime. La vita stessa di Maria Montessori è stata ampiamente studiata, ma alcuni periodi della sua vita possono essere ancora approfonditi. La proposta educativa sulla quale il metodo Montessori è basato è stata arricchita nel corso del tempo; oggi le ricerche di Angeline S. Lillard hanno aggiornato la teoria dell'educazione montessoriana con importanti riferimenti alla psicologia dell'età

La persistencia del movimiento Montessori.

Furio Pesci

Italia

Resumen

La historia del Movimiento Montessori comenzó en Italia con la apertura de la primera "Casa dei Bambini" en el barrio popular de San Lorenzo, en Roma. Maria Montessori explicó la historia de las primeras escuelas que aplicaron su método en los libros que han hecho famoso su nombre en muchos países de todo el mundo. Todavía queda mucho que estudiar en la historia del movimiento montessoriano tras la muerte de su fundadora. Incluso las primeras "Casa dei Bambini" de Roma fueron transformadas en los años del régimen fascista, cerradas y reabiertas después del fin del régimen. La propia vida de María Montessori se ha estudiado extensamente, pero todavía se puede profundizar más en el conocimiento de algunos períodos de su vida. La propuesta educativa en la que se basa el método Montessori se enriqueció a lo largo del tiempo; la investigación de Angeline S. Lillard ha actualizado la teoría de la educación

evolutiva contemporanea. Lo studio della pedagogia Montessori richiede oggi una conoscenza approfondita del contesto storico di un secolo fa e della vita di Maria Montessori. La conoscenza adeguata della psicologia del bambino è fondamentale per l'uso efficace del metodo e dei materiali. Ciascun bambino è diverso e ha bisogno di insegnanti che conoscano adeguatamente i principi e i valori che orientano l'attività delle case dei bambini; l'applicazione del metodo deve essere legata allo stile educativo democratico e aperto che Maria Montessori ha posto alla base della sua teoria dell'educazione.

Parole chiave: Metodo, Montessori, Casa dei bambini, Principi pedagogici.

Montessori con importantes referencias a la psicología evolutiva contemporánea. El estudio actual de la pedagogía Montessori requiere de un profundo conocimiento del contexto histórico de hace un siglo y de la vida de María Montessori. El conocimiento adecuado de la psicología infantil es fundamental para el uso eficaz del método y los materiales. Cada niño es diferente y necesita de maestros que conozcan adecuadamente los principios y valores que orientan la actividad de las "Casa dei Bambini"; la aplicación del método debe estar asociada con el estilo educativo democrático y abierto que Maria Montessori puso en la base de su teoría de la educación.

Palabras clave: Método Montessori, Casa dei Bambini, Montessori, Principios Pedagógicos.

The Persistence of the Montessori Movement.

Abstract

The history of the Montessori Movement began in Italy with the opening of the first children's home in the popular area of San Lorenzo in Rome. Maria Montessori told the story of the first schools which applied her method in the books that have made famous her name in many countries around the world. Much remains to be studied in the history of the Montessori Movement after the death of its founder. Even the first houses of the children in Rome ceased their activities during the years of the fascist regime and reopened after the end of the regime. The life of Maria Montessori has been extensively studied, but some periods of her life may be further studied. The educational proposal on which the Montessori method is based has been enriched in the course of time; today, Angeline S. Lillard's researches have updated the Montessori educational theory with important references to contemporary developmental psychology. The study of Montessori pedagogy today would require a thorough understanding of the historical context of a century ago and of the life of Maria Montessori herself. Adequate knowledge of child psychology is fundamental to the effective use of the method and materials; each child is different and needs teachers who know adequately the principles and values that guide the activities of the children's homes; the application of the method must be linked to the democratic and open educational style that Maria Montessori made the basis of her theory of education.

Keywords: Method, Montessori, Children's House, Pedagogical Principles.

La prima “Casa”

Maria Montessori fondò la prima “Casa dei Bambini” il 6 gennaio 1907, a Roma, nel quartiere popolare di San Lorenzo, in Via dei Marsi 58. Per celebrare il centenario, le organizzazioni montessoriane di tutto il mondo hanno promosso nel 2007 una serie di manifestazioni, la prima delle quali, realizzata dall’italiana Opera Nazionale Montessori (ONM) e dall’Associazione Montessori Internazionale (AMI), entrambe fondate da Maria Montessori, si è svolta a Roma il 6-7 gennaio 2007 con la partecipazione di circa 1200 rappresentanti di scuole Montessori provenienti nella maggior parte da Stati Uniti, Paesi del Nord Europa e Giappone, ma anche Sud Africa, Brasile, Corea, Argentina, Cina, Australia. Un’altra grande manifestazione si è svolta nel febbraio 2007 a San Francisco, altre ancora in molti paesi del mondo.

Lo sforzo organizzativo messo in atto per queste celebrazioni mostra, in qualche modo, anche la vitalità attuale del movimento montessoriano internazionale, forte di oltre ventimila scuole e ancora centro di ricerche psicopedagogiche avanzate, come è il caso del lavoro condotto da Angeline Stoll Lillard sull’efficacia del metodo Montessori, apparso nel 2006 sulla rivista “Science” e della presentazione complessiva della pedagogia montessoriana che la stessa studiosa ha pubblicato presso la Oxford University Press.

Tra gli aspetti del montessorismo che meriterebbero di essere indagati si può senz’altro menzionare la ricostruzione della storia delle associazioni e delle singole scuole aperte da Maria Montessori praticamente in tutto il mondo a partire dagli anni Dieci del Novecento. Di queste realtà, nate e cresciute inizialmente “all’ombra” della fondatrice, si sa spesso ben poco. Per quanto riguarda la realtà italiana del movimento montessoriano, sono andati dispersi molti documenti importanti relativi alla gestione e alla vita quotidiana interna. Le singole insegnanti e le stesse direttrici, eccezion fatta per le persone che furono a più stretto contatto con la Montessori stessa, sono talvolta solo “nomi”, e la loro vicenda umana e professionale è ancora quasi tutta da scoprire. Questi aspetti e queste vicende sarebbero, peraltro, estremamente significativi nella prospettiva in cui si pone il presente contributo. Per questo motivo si è pensato di integrare i testi qui raccolti, analizzando ciò che è documentato nella storia della primissima “Casa dei Bambini”.

La vicenda di questa “scuola” è scarna ed essenziale: nata poco più di cento anni fa, come servizio annesso ad un caseggiato dell’Istituto Romano dei Beni Stabili, un consorzio edilizio sorto per la promozione di uno dei quartieri più poveri della capitale, essa rimase sotto la sua amministrazione fino al 1938, anno in cui tutti i suoi beni furono trasferiti in deposito al Governatorato di Roma, l’amministrazione fascista della capitale, in anni in cui Maria Montessori aveva già lasciato l’Italia in esilio volontario e il regime fascista aveva smantellato tutte le organizzazioni non riducibili all’ideologia della dittatura. La scuola rinacque dopo la Liberazione, ma in un’altra sede, mentre quella iniziale restava inutilizzata sotto la giurisdizione del Comune capitolino che, in seguito alle richieste della Sezione di Roma dell’Opera Nazionale Montessori, autorizzò l’utilizzo dei locali storici nuovamente come “Casa dei Bambini” nel 1966. Infine, in occasione del Novantesimo anniversario, l’Opera Nazionale Montessori ha realizzato una ristrutturazione approfondita dei locali sia sul piano edilizio sia su quello didattico.

Un aspetto che balza subito agli occhi è, in effetti, la sovrabbondanza di citazioni e di menzioni prevalentemente, appunto, celebrative che riguardano la casa di Via dei Marsi, a cui corrisponde una carenza dello stesso materiale documentario consultabile. Non che manchi del tutto, anzi, sul piano didattico le “tracce” e le “testimonianze” si possono dire se non numerose, almeno sufficienti ad integrare l’auto-rappresentazione che ne fecero in più occasioni Maria Montessori stessa e i suoi primi seguaci. Tuttavia, si può dire che una delle caratteristiche più rilevanti del primo movimento montessoriano sia una sorta di “raccolimento” attorno alla figura della fondatrice, certamente motivato dal fascino carismatico che la caratterizzava e che faceva apparire del tutto secondario ciò che avveniva quotidianamente nelle “Case” da lei fondate e/o da lei ispirate e animate. Si possono leggere in questa prospettiva anche le molteplici e talvolta contraddittorie percezioni di cui fu oggetto il montessorismo nel corso dell’intero arco del Novecento; da un lato, si contarono entusiastici seguaci, dall’altro, critici disincantati di quello che all’esterno poteva apparire anche come un vero e proprio culto della personalità, anche se ispirato a idee di libertà e di democrazia. A prescindere dalla consistenza di questi due opposti punti di vista, ai fini del discorso che interessa in questa sede è utile tenere in conto innanzi tutto questo elemento, che giocherà a lungo, anche dopo la morte di Maria Montessori, un ruolo notevole nell’organizzazione gestionale e nelle prassi formative in vigore nel mondo montessoriano, vale a dire il richiamo costante e rigoroso al messaggio pedagogico di Maria Montessori, documentato dai suoi numerosi scritti (alcuni ancora inediti), al quale ogni educatore “montessoriano” doveva aderire cercando di osservare nel modo più perfetto possibile la sua autenticità, senza modifiche soggettive, che saranno, in realtà, introdotte lentamente nel tessuto della pedagogia e del metodo Montessori.

La forza della personalità di Maria Montessori ebbe certamente un ruolo decisivo nello strutturarsi e nell’articolarsi dell’organizzazione montessoriana mondiale, come anche nell’assunzione di quella particolare fisionomia che ancora oggi la contraddistingue. Per fare un esempio, se il metodo Montessori è conosciuto soprattutto per i “materiali di sviluppo” che lo caratterizzano, la formazione degli insegnanti montessoriani comprende anche una riflessione su quelle che nelle opere di Maria Montessori sono chiamate esplicitamente le “virtù” dell’insegnante: una certa giovialità, una certa “umiltà”, una professionalità centrata sulla capacità di “osservare” i bambini all’opera.

Questo elemento, la forte caratterizzazione personale data dalla Montessori al proprio pensiero e alla propria opera, a cui ha corrisposto fin quasi ad oggi lo sforzo dei montessoriani per non tradire l’impostazione della fondatrice, ha costituito senz’altro un elemento di estremo significato nello strutturarsi dell’identità montessoriana nel mondo, specialmente laddove, come in Italia, il metodo incontrava, insieme al consenso, anche critiche e incomprensioni, che a loro volta giocarono un ruolo essenziale nel costituirsi della fisionomia propria del movimento Montessori, al punto che anche intorno ad aspetti fondamentali della didattica, le aperture e le chiusure di tale identità svolsero un ruolo essenziale; esempi eclatanti sono, per fare qualche riferimento:

- a. la questione della “fantasia”, dalla Montessori considerata come una caratteristica del pensiero infantile che non doveva essere “coltivata”

come fine a se stessa, e la conseguente critica dell'uso eccessivo dei racconti fantastici, favolistici, persino fiabeschi, nell'insegnamento primario;

- b. la questione del disegno e, in genere, di una quantità di attività "espressive" che non compaiono nel metodo Montessori con la stessa rilevanza che hanno nella scuola tradizionale e in altri metodi meno "strutturati";
- c. l'uso di materiali diversi da quelli tipici ideati dalla Montessori a partire dall'opera di Itard e Séguin, brevettati e spesso criticati come eccessivamente strutturati – con la conseguente svalutazione dell'uso di materiali come la creta, la plastilina, in genere di tutti i materiali modellabili ampiamente usati sia nelle scuole tradizionali (almeno quelle di buon senso), sia in quelle innovative legate al movimento dell'attivismo pedagogico (le cosiddette "scuole nuove", organizzate in una vasta lega internazionale alla quale significativamente la Montessori non aderì, pur partecipando ai congressi talvolta anche con relazioni e interventi).

In sostanza, la personalità e il dettato di Maria Montessori hanno fatto sì per molti anni che il montessorismo rimanesse un mondo fortemente caratterizzato al suo interno rispetto anche al resto delle esperienze di rinnovamento della didattica che avvenivano soprattutto in Europa, in America e in Giappone.

La storia delle singole scuole di metodo Montessori e persino delle organizzazioni nazionali costituite si può dire al passaggio della loro fondatrice nei singoli Paesi è, quindi, strettamente connessa alla storia personale di Maria Montessori. Questo è vero in particolare delle "Case dei Bambini" italiane; la vicenda personale di Maria Montessori, infatti, condiziona persino la stessa sopravvivenza di alcune di esse e della stessa casa di Via dei Marsi.

La vita di Maria Montessori è scandita da alcuni momenti essenziali: gli anni universitari, l'incontro con i suoi "maestri", da Giuseppe Sergi e Sante De Sanctis, a Giuseppe Montesano, anche se solo due anni più grande di lei, e insieme con lei assistente presso la clinica psichiatrica, l'apertura della casa di Via dei Marsi, il rapidissimo successo internazionale, lo scontro con il fascismo e il conseguente esilio volontario, l'esperienza in Oriente, il ritorno in Italia, le riflessioni quasi "ecologiche" e pacifiste degli ultimi anni di vita. In ciascuno di questi periodi la Montessori si prese cura delle sue scuole con spirito differente, sulla base anche delle pressioni e delle preoccupazioni del momento. Le scuole italiane furono, per esempio, particolarmente seguite nei primissimi anni, si può dire dal 1907 al 1913, per poi essere lasciate alla loro ormai consolidata presenza fino al periodo fascista. I primi cinque anni di attività (1907-1912) coincisero con l'impegno ancora prevalentemente "romano" della Montessori, che insegnava igiene e antropologia all'Istituto Superiore Femminile di Magistero della capitale dal 1899 e antropologia alle facoltà di Medicina e di Scienze naturali dell'università "La Sapienza" dal 1904, anno in cui aveva conseguito la libera docenza. Precedentemente, dal 1900 al 1902, aveva diretto, sempre a Roma, la Scuola Magistrale Ortofrenica, un'istituzione d'avanguardia per quei tempi nel campo del disagio psichico infantile.

È possibile, dunque, distinguere la vita della Montessori in alcuni grandi periodi:

- a. quello giovanile, i cui limiti cronologici possono essere collocati tra le prime ricerche scientifiche (dal 1896) e l'apertura della prima "casa dei bambini" a Roma, nel quartiere di San Lorenzo (1907);

- b. quello della prima, rapidissima e “trionfale” diffusione del metodo Montessori nel mondo, e della alacre elaborazione concettuale necessaria a sistemare i punti fondamentali del “metodo” e della pedagogia che sta alla sua base, periodo circoscrivibile tra le prime realizzazioni concrete e le polemiche italiane che porteranno la Montessori a proiettarsi sempre più stabilmente all'estero (1907-1915 – le conferenze californiane del 1915 possono assumere qui una posizione ideale di spartiacque);
- c. quello delle opere di approfondimento, che perfezioneranno l'esposizione del “metodo”, conferendogli anche alcune nuove note distintive, come per esempio quelle religiose, peraltro presenti anche nelle precedenti, ma ora espressamente e organicamente inserite nella pedagogia della Dottoressa (da *L'autoeducazione a Il segreto dell'infanzia*);
- d. infine, il periodo degli ultimi anni, sempre laboriosi, nei quali si approfondisce e assume i suoi contorni più definiti la dimensione spiritualistica e “cosmica” della visione del mondo montessoriana, anche a contatto con il mondo culturale indiano e, in genere, orientale.

Dopo il 1907

Dal 1907 il metodo Montessori fa grandi progressi in patria grazie anche al contatto e all'appoggio proveniente da influenti personalità del mondo politico e culturale progressista; dal 1898 la Montessori era impegnata nelle battaglie “femministe” italiane, aveva promosso una petizione per il conferimento del suffragio alle donne, aveva relazioni con la Società Teosofica, allora quasi collaterale alla Massoneria italiana che non ammetteva ancora le donne tra le sue aderenti. Uno dei principali estimatori della Montessori fu Ernesto Nathan, allora sindaco di Roma a capo di una giunta fortemente caratterizzata in senso anticlericale che comprendeva radicali, repubblicani (mazziniani) e socialisti; Nathan era stato anche il Grande Maestro del cosiddetto Grande Oriente d'Italia, la principale organizzazione massonica nazionale, in un'epoca in cui, a causa dei forti contrasti con la Chiesa cattolica conseguenti all'unificazione nazionale e alla caduta dello Stato Pontificio, la Corona dei Savoia si avvaleva di esponenti della massoneria stessa nell'amministrazione dello Stato; numerosi ministri dell'istruzione italiani dall'Unità (1861) al fascismo (1924) furono massoni. Nathan sarà determinante anche per l'introduzione del metodo Montessori negli Stati Uniti, poiché sarà lui, tra gli altri, nella sua qualità di membro del comitato organizzatore, a volere l'esposizione di una classe di metodo Montessori nella Fiera Panamericana del 1915 e a invitare la Montessori stessa a tenere un ciclo di conferenze nelle principali città statunitensi durante lo svolgimento dell'esposizione internazionale. Non sarà casuale che la prima produzione dei materiali montessoriani avvenga nei laboratori di formazione professionale per giovani operai della Società Umanitaria di Milano, un'organizzazione assistenziale e educativa collegata al sindacato e al Partito Socialista.

Il successo internazionale, non privo di critiche, porterà la Montessori a viaggi continui in Europa e, poi, negli altri continenti, costringendola a ridurre fortemente l'impegno personale in Italia, affidando ai suoi principali collaboratori la gestione dell'organizzazione delle scuole attraverso l'attività di formazione (sono di quegli

anni i primi corsi di formazione al metodo in Italia e poi in Europa), la pubblicazione di riviste e la prima strutturazione dell'Opera Nazionale Montessori (1924). Qui si colgono altri due elementi essenziali del processo organizzativo del movimento Montessori, non solo in Italia; l'attenzione, da un lato, al momento formativo, dalle organizzazioni ufficiali sempre curato quasi come la loro prima funzione (questo è il caso dell'Italia, ancora oggi), con il sorgere di un forte senso di "differenziazione" didattica, di peculiarità del metodo rispetto a tutti gli altri (e in Italia da molti decenni i corsi montessoriani sono ufficialmente chiamati dalla legge "corsi di differenziazione didattica"); dall'altro lato, la cura di iniziative volte a tenere unito un mondo che si andava velocemente ampliando, individuando nelle riviste lo strumento principale di collegamento e di conservazione della ancora giovane identità del movimento: riviste come "Idea Montessori" (1927-1929) e "Montessori" (1931-1933) sono tipiche espressioni di questa fase e aspettano ancora oggi di essere studiate – tra l'altro, è in queste riviste che si trova la soluzione di molti problemi filologici posti dalla produzione montessoriana, una produzione plurilingue, nella quale l'uscita di brevi saggi precedeva, solitamente, quelli di volumi nelle principali lingue del mondo, spesso concepiti come raccolte di quei saggi apparsi già sulle riviste, quasi sempre non citate per la mancanza di preoccupazioni filologiche nell'autrice stessa.

Gli anni Venti sono anni di cambiamento nella vita della Montessori e nella fisionomia del montessorismo: la Montessori sviluppa, tra l'altro, un pensiero "religioso", soprattutto a partire dal contatto con esponenti del movimento di rinnovamento liturgico cattolico in Italia e dal successo del metodo in Spagna - a Barcellona era avvenuto il primo esperimento di educazione religiosa secondo i principi del metodo Montessori: ambiente a misura di bambino, oggetti frangibili e maneggiabili da mani infantili - dedicando vari scritti al problema dell'insegnamento della religione cattolica, fino a ricevere per il suo metodo, caso più unico che raro nella storia dell'educazione, la benedizione dello stesso papa, Benedetto XV. In realtà, una vena religiosa era presente nella stessa formazione della Montessori, attraverso la parentela con la famiglia Stoppani, che annoverava tra i suoi membri l'abate Antonio, illustre scienziato di fine Ottocento, docente di geologia all'Università di Pavia e di idee politiche liberali, autore di un saggio in cui caldeggiava l'opportunità di una riconciliazione tra la scienza positivista e la fede cattolica. Uno degli aspetti più affascinanti del pensiero montessoriano è, in effetti, la sua coloritura religiosa, che ha dato adito a una pluralità di interpretazioni; certamente si può dire che l'atteggiamento della Montessori verso la religione subisca variazioni nelle varie fasi della sua vita, ma la religiosità, anche se non convenzionale (restano, tuttavia, alcune opere importanti di sincero contenuto cattolico), è senz'altro una caratteristica fondamentale del suo pensiero.

Dal 1924 Maria Montessori dovrà affrontare in Italia anche la grave questione del rapporto con il regime di Mussolini. Se, infatti, le scuole per l'infanzia erano al di fuori dell'influenza dello Stato (e questo sarà uno dei motivi della sopravvivenza della scuola di Via dei Marsi), non era così anche per le scuole elementari; fu probabilmente l'esigenza di salvaguardare queste scuole, aperte negli anni Dieci a Roma, a determinare la scelta di attribuire allo stesso Mussolini la Presidenza della nuova Associazione, nata ai primi degli anni Venti e di insediare come segretari figure di giovani intellettuali legati al regime.

Con il procedere della fascistizzazione della vita italiana, e non solo della scuola, gli spazi di autonomia vengono progressivamente meno. Nel 1933 la pedagoga e suo figlio, indirizzano al presidente dell'Opera le loro dimissioni, anche dalla direzione della Scuola di metodo. D'altro canto, per Mussolini, il montessorismo era una sorta di fiorello all'occhiello, un esempio di "genio italico" e di successo della cultura italiana nel mondo. Progressivamente il rapporto si deteriorerà, orientandosi il fascismo sempre più verso la guerra e l'alleanza con Hitler; le conferenze pacifiste della Montessori negli anni Trenta, poi raccolte nel 1949 nel volume *Educazione e pace* provocarono una tale tensione da convincere Maria Montessori a lasciare il suo Paese, nel quale ritornerà soltanto dopo la Liberazione e la proclamazione della Repubblica democratica.

Anche l'elemento politico è essenziale per comprendere il sorgere e lo sviluppo del movimento montessoriano ed è uno degli aspetti su cui è ancora necessario approfondire le ricerche. Oggi, e da sempre, la pedagogia Montessori si caratterizza per la sua impronta libertaria e democratica, aperta ad una forte sensibilità sociale. Questa impronta ha segnato l'evolversi nel tempo del movimento, le sue fortune e sfortune nei vari Paesi.

In Italia Maria Montessori seppe guidarsi con un sapiente uso delle sue amicizie politiche fin dagli anni della giovinezza. Il mondo universitario la mise in rapporti stretti con alcune delle personalità più vivaci del mondo politico progressista, appartenenti ai gruppi politici radicale e socialista riformista; ebbe, in particolare, lungo tutta la fase giolittiana, l'appoggio del già citato Nathan e di Clodomiro Bonfigli, celebre psichiatra e deputato; anche Luigi Credaro, deputato radicale e ministro della Pubblica Istruzione (a lui si deve la legge che rese statali tutte le scuole elementari, precedentemente di gestione comunale) seguì con sostanziale simpatia gli "esperimenti" montessoriani. Durante il fascismo, che spazzò via tutto lo schieramento democratico, incontrò gravi difficoltà anche nella gestione delle sue scuole: subì le ispezioni ministeriali ordinate da Giovanni Gentile e volte a rilevare mancanze didattiche e gestionali, e alla sua partenza dall'Italia le scuole furono talora soppresse o trasformate in scuole di metodo "normale". Gentile colse nella mancanza di passività, uniformità, insieme alla pratica dell'autoeducazione, che libera le forze interiori, gli aspetti positivi del sistema educativo montessoriano; quelli negativi furono, invece, da lui individuati nell'atteggiamento individualistico e concentrato dei bambini, nella limitatezza dei mezzi espressivi e nella mancanza, in quarta e quinta classe, di un contenuto medio di cultura. Dunque, Gentile sottolineò possibilità e limiti dell'applicabilità del metodo Montessori, di fatto ritenendolo idoneo solo per i bambini più piccoli della scuola elementare; un altro critico, che svolse un'ispezione nelle scuole Montessori romane fu Raffaele Resta, anch'egli pedagogo di estrazione universitaria, finito successivamente tra i sostenitori del regime. Alla ripresa della vita democratica, dopo la proclamazione della Repubblica, si ritrovarono a convergere nel movimento Montessori, intanto ricostituito ufficialmente, figure della cultura pedagogica e del mondo scolastico di matrice laica, come Salvatore Valitutti, parlamentare liberale e ministro della Pubblica Istruzione nel 1979-80, e cattolica, come Maria Jervolino, deputato democristiana e sottosegretario alla Pubblica Istruzione nei governi di Alcide De Gasperi. La vita stessa dell'Opera Montessori evidenzia, anche oggi, il legame tra l'istituzione scolastica e la politica.

Naturalmente, un altro elemento che ha condizionato le sorti della pedagogia montessoriana in Italia è lo sfondo normativo, caratterizzato da una profonda divaricazione tra l'assetto della scuola dell'infanzia e quello della scuola primaria. Fino al 1969, infatti, la prima rimase al di fuori dell'attività dello Stato in campo formativo; in netta maggioranza le scuole dell'infanzia erano private e tra queste le scuole legate alla Chiesa cattolica erano la quasi totalità, applicando un metodo di ispirazione froebeliana ideato dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, che non a caso chiamarono le scuole orientate secondo questo metodo "giardini d'infanzia"; fin dal suo sorgere il metodo Montessori si caratterizzò in Italia per la sua opposizione al froebelismo italiano, incentrato sul canto corale e sul disegno libero, accanto ai giochi tradizionali froebeliani, in nome di quella "pedagogia scientifica", aliena da simbolismi, da ritualismi e da riflessioni filosofiche sulla natura dell'uomo, che Maria Montessori aveva bandito dal suo sistema. Tra i critici più feroci, ed anche ingenerosi, nei confronti della tradizione froebeliana, che in Italia datava almeno dalla metà dell'Ottocento, si trovò il maestro di Maria Montessori, Giuseppe Sergi, antropologo docente alla Facoltà di Medicina di Roma, legato a Cesare Lombroso e noto anche al di fuori dell'Italia. Le scuole Montessori ebbero, così, fin dall'inizio, buon gioco a proporsi come qualcosa di assolutamente diverso e di nuovo nel panorama nazionale, accentuando la loro distinzione rispetto al resto dell'istruzione rivolta all'infanzia, facilitata in questo da una legislazione che rendeva gli enti locali (è il caso di Roma e di Via dei Marsi) e i privati assai liberi nelle loro scelte culturali e pedagogiche. In effetti, questa sarà la fortuna del metodo Montessori, salvo nel periodo successivo alla rottura con il fascismo.

La scuola primaria, invece, che la legge Casati, nel 1859, aveva previsto di competenza comunale, divenne nel primo decennio del Novecento statale, salvo che nelle grandi città; negli anni Trenta il regime fascista statalizzò anche le scuole elementari delle grandi città. In questo settore dell'istruzione le scuole Montessori hanno sempre risentito maggiormente il condizionamento dovuto all'obbligo di adattare le attività ai programmi ministeriali, spesso meno ariosi e capaci di garantire la libertà dell'apprendimento. Se la riforma Gentile del 1923, rappresentò un periodo di gravi difficoltà per le scuole Montessori, specialmente quelle romane, nel periodo repubblicano, si è, invece, instaurato un positivo equilibrio tra le esigenze interne e quelle fissate dallo Stato.

I metodo e la pedagogia

Un altro elemento che concorre, ovviamente, a determinare le pratiche educative in un movimento pedagogico ed educativo come quello Montessori è lo stesso, famosissimo, metodo, di cui abbondano le presentazioni, ad opera della Montessori stessa e, dopo la sua morte da parte di suoi seguaci entusiastici (particolare da notare: le prime presentazioni sistematiche del metodo ad opera di terze persone sono successive alla morte della fondatrice). Maria Montessori fece la scelta di brevettare tutto il materiale e questa decisione determinò anche la fortuna economica, oltre che sua personale, anche delle organizzazioni da lei fondate. Avvenne così anche per gli introiti dei corsi che lei teneva presso le associazioni che portavano il suo nome, che in parte andavano a lei ed in parte all'associazione. Fare formazione degli adulti era il modo in cui lei manteneva se stessa e la sua famiglia). Questa scelta provocò

le reazioni dei suoi critici, che vi lessero la volontà di guadagni esagerati: fu il caso, in Italia, di Giuseppe Lombardo Radice, pedagogista inizialmente favorevole al metodo Montessori e poi decisamente critico, sia perché il brevetto provocò lo spostamento della produzione dei materiali dall'Umanitaria di Milano ad alcuni artigiani sia perché riteneva più adatte alla situazione di una scuola povera come quella italiana le "cianfrusaglie senza brevetto" delle sorelle Agazzi.

Si è instaurata una sorta di apologetica del metodo (uso questa espressione in senso positivo, ovviamente), volta a giustificarlo e a presentarlo in maniera efficace e convincente a esperti, educatori e genitori non-montessoriani. Si può considerare questa amplissima letteratura come una auto-rappresentazione della propria identità da parte montessoriana. L'ultima in ordine di tempo è quella di Lillard, già citata, che per la sua esemplarità può essere qui ripresa.

In sintesi, si può dire che a consolidare nel tempo l'identità e le prassi della pedagogia e delle scuole Montessori abbiano contribuito molteplici fattori, tra cui i principali sono:

- a. la forte personalità della fondatrice;
- b. la scelta da parte sua di collaboratori entusiasti e fedeli;
- c. una netta caratterizzazione delle prassi e dei materiali, nella esplicita consapevolezza di una radicale diversità rispetto a qualsiasi altro metodo, anche sperimentale;
- d. una "saggia" gestione dei rapporti con il mondo "politico";
- e. un equilibrato, anche se problematico, rapporto tra vita interna del movimento e delle singole istituzioni e mondo scolastico nazionale;
- f. la costituzione di un efficace sistema di formazione e di collegamento tra le varie realtà scolastiche attraverso riviste e corsi di formazione che rappresentano, ancora oggi, il più valido strumento di diffusione e anche di aggiornamento della "Pedagogia Montessori".

Sulla base di queste considerazioni, oggi sarebbe opportuno, a mio avviso, giungere ad alcune puntualizzazioni, sulla periodizzazione della vita e dell'opera di Maria Montessori alla luce dell'evoluzione del suo pensiero, in buona parte coincidente anche con le vicende biografiche stesse. Forse, questo è un punto che ancora oggi non trova tutti d'accordo a causa del fatto che una periodizzazione risente del giudizio valutativo che il singolo studioso compie intorno al rilievo dei vari elementi caratterizzanti la poliedrica attività montessoriana nel mondo. Ma alcuni punti fermi sono, credo, ormai consolidati.

Sul piano specificamente pedagogico e didattico, i principali elementi che caratterizzano la pedagogia ed il metodo Montessori sono i seguenti:

- a. l'affermazione delle potenzialità del bambino, la fiducia incrollabile nelle risorse dell'infanzia;
- b. il riconoscimento conseguente dell'esigenza di rispettare il bambino e le sue risorse interiori e, anzi, di valorizzarle attraverso un percorso di crescita che realizzi la sua autonomia nella libertà;

- c. un'istanza "escatologica", per la quale la liberazione delle energie psichiche del bambino rappresenta la condizione indispensabile per una catarsi complessiva dell'umanità che passi anche attraverso il rinnovamento delle strutture sociali e l'eliminazione delle disuguaglianze;
- d. il fondamento psicodinamico della concezione montessoriana dell'uomo e del bambino stesso, l'attenta considerazione che la Dottoressa rivolse al movimento psicoanalitico freudiano e adleriano, assorbendone alcune valenze in una prospettiva che, se oggi può sembrare ad alcuni critici poco aderente alla genesi storica delle scuole psicoanalitiche (si pensi alla compresenza di motivi freudiani e adleriani nell'opera *Il segreto dell'infanzia*), rivela al contrario l'originalità della prospettiva montessoriana, al di là delle ingenerose critiche di coloro (e furono tanti fin dai primi del Novecento) che rimproverarono alla Montessori una carenza "teoretica" nel suo metodo.

La pedagogia montessoriana fu una delle più vere espressioni della scuola attiva, legata per la verità solo da vincoli di vicinanza all'organizzazione delle scuole nuove, di cui non fece mai organicamente parte, ma indubbiamente affine sul piano dei motivi ispiratori e delle realizzazioni pratiche. E' impossibile racchiudere in pochi tratti l'insieme delle posizioni montessoriane; oltre a ricordare ancora il grande successo riscosso dal movimento montessoriano nel mondo intero (sicuramente più all'estero che nel suo paese d'origine), la sua consonanza con credi e ideali portatori delle istanze di pace e di progresso sociale, di rinnovamento della società attraverso la scuola, si può affermare, forse, che la caratteristica più peculiare del movimento montessoriano è proprio la fede nel bambino "padre dell'uomo", nella possibilità di rinnovare completamente la società, facendo leva sulle caratteristiche innate nel bambino, l'amicizia, la grande capacità di assimilare creativamente dal mondo circostante stimoli e suggestioni, ed approntando un "metodo" fondato sulla cura dell'ambiente, sull'autoapprendimento, sulla didattica "scientifica", in grado cioè di consentire al bambino il massimo sviluppo personale, senza imposizioni da parte dell'adulto. In questo sta veramente una delle massime espressioni di scuola "attiva" e di rinnovamento educativo che siano mai state realizzate nel corso del nostro secolo.

Le scuole montessoriane, significativamente denominate "case dei bambini", sono ambienti concepiti sulla base di una concezione scientifica della psicologia e della pedagogia; frutto di questa concezione sono i materiali di sviluppo strutturati (che hanno suscitato peraltro anche delle opposizioni all'interno dello stesso movimento attivistico tra i sostenitori della spontaneità infantile e dell'esercizio libero della manualità e della fantasia), gli ambienti "su misura" con una suppellettile adatta alla corporatura dei bambini più piccoli, la nuova funzione dell'insegnante come "direttrice", orientatrice sapiente delle attività psichiche dei bambini. Di qui l'importanza attribuita alla sperimentazione scientificamente controllata dei materiali didattici e alla formazione degli insegnanti, per la quale furono predisposti appositi corsi e, col passare degli anni, vere e proprie scuole di metodo.

Non solo una tecnica, ma un ideale educativo

La diffusione rapidissima delle scuole montessoriane in tutto il mondo occidentale, a partire dagli anni Dieci, probabilmente ebbe anche un effetto benefico per l'affermazione di altre impostazioni pedagogiche più organicamente legate al movimento delle scuole nuove. La Montessori preferì fondare associazioni che propagassero il suo metodo, evitando di confluire nelle organizzazioni internazionali che quasi contemporaneamente furono costituite dai sostenitori dell'attivismo; ma il successo del suo metodo certamente riuscì anche a diffondere una nuova consapevolezza dei diritti del bambino, della sua esigenza di libertà e autonomia, dell'urgenza di una radicale trasformazione della scuola e dei metodi educativi.

Se è vero che gran parte del successo e della fama di Maria Montessori nel mondo si deve ai "materiali di sviluppo" da lei elaborati e sperimentati nelle case dei bambini, è pur vero che la grandezza di questa figura si può cogliere nella sua proposta pedagogica, nel suo pensiero, certamente "eclettico" sul piano delle influenze ideali, ma sorretto da un'originale concezione dell'infanzia fondata sull'incrollabile fiducia nei poteri del bambino.

Ecco allora l'esigenza di ricordare i capisaldi della teoria pedagogica della Montessori; anzitutto, la sua fede nella "natura" e nel ruolo che essa gioca in campo educativo, tracciando le vie di una catarsi sociale che passa per la redenzione del bambino; la Montessori, citando Emerson, affermerà che «[...] il bambino è l'eterno Messia, che sempre ritorna fra gli uomini decaduti, per condurli nel Regno dei Cieli» (Montessori, 1950, p. 306). Rinnovare la scuola è allora rinnovare la società, rinnovare l'umanità, costruire un uomo nuovo di cui il bambino è, con espressione paradossale, il "padre". Di qui la critica del presente, con toni ancora oggi attuali: «[...] La società è come un immenso convoglio ferroviario che avanza a velocità vertiginosa verso un punto remoto, e gli individui che la compongono possono essere paragonati ai viaggiatori che dormono nell'interno degli scompartimenti. E quel sonno delle coscienze è il più poderoso ostacolo che impedisca di ricevere un aiuto vitale, una verità salvatrice. [...] Il primo passo, il più difficile in ogni movimento sociale per il progresso collettivo, consiste nel tremendo compito di risvegliare l'umanità addormentata e insensibile, costringendola ad ascoltare la voce che chiama» (Montessori, 1950, p. 301). Parole che sottolineano addirittura con decenni di anticipo problemi oggi sotto gli occhi di tutti: i diritti dei bambini, i pericoli che corre l'umanità, ecc., e che propongono soluzioni tratte si può dire dal bagaglio di tutte le culture, delle quali la Montessori, spirito cosmopolita aperto agli influssi culturali e spirituali di tradizioni disparate, da quella laica e cristiana a quelle dell'Estremo Oriente, ha saputo cogliere gli spunti pedagogici più vivi ed originali.

E' il caso, ad esempio, della concezione "energetica" dello spirito umano tipica della Montessori, soprattutto nell'ultima fase della sua vita. Il potenziale umano è caratterizzato da una sorta di forza spirituale capace di indirizzarsi, a seconda delle circostanze, verso il bene o verso il male, una sorta di "energia vitale" che può assumere le sembianze dell'amore o divenire un potere altamente distruttivo e autodistruttivo; a questa forza la Montessori dà il nome di "amore", sottolineando l'esigenza di salvaguardare la sua sorgente, depositata nel cuore del bambino, fornendo, così, la più alta motivazione ideale per la cura dell'infanzia e il perfezionamento dei metodi

educativi, ben al di là dell'ambito scolastico: «Più dell'elettricità, che fa luce nelle tenebre, più delle onde eteree, che permettono alla nostra voce di attraversare lo spazio, più di qualunque energia che l'uomo abbia scoperto e sfruttato, conta l'amore: di tutte le cose esso è la più importante. Tutto ciò che l'uomo può fare con le sue scoperte dipende dalla coscienza di chi le usa. Questa energia dell'amore, invece, ci è data perché ognuno di noi l'abbia in sé. La parte di esso che possediamo coscientemente è rinnovata ogni qualvolta un bambino nasce, e anche se più tardi le circostanze la fanno assopire, noi sentiamo per essa un desiderio struggente; [...]. Lo studio dell'amore e la sua utilizzazione ci porteranno alla sorgente dalla quale esso zampilla: il Bambino» (Montessori, 1952, p. 294).

D'altra parte, non bisogna omettere di ricordare la grande attenzione della Montessori non solo verso le fonti della spiritualità occidentale ed orientale, ma anche la sua sensibilità di scienziato nei confronti delle correnti, per esempio, della psicologia contemporanea; la concezione sopra menzionata della "energia" della mente ha indotto a considerare la psicologia del bambino esposta dalla Montessori in testi come *Il segreto dell'infanzia* una sorta di "psicoanalisi senza libido", nel senso che la concezione della Montessori risulta affine a quella psicoanalitica nel considerare l'attività mentale in termini "dinamici", anche se si allontana dalla visione freudiana per l'assenza di connotazioni "sessuali" e, in genere, da tutte le altre scuole psicoanalitiche per la diversa concezione degli "istinti". Nella sua psicologia trova, peraltro, posto anche una valorizzazione dell'inconscio in chiave educativa, se si considera che nell'ultima Montessori la "mente assorbente" sembra operare in maniera onnipervasiva e senza sforzo cosciente da parte del bambino che, appunto, "assorbe" naturalmente le sollecitazioni costruttive di cui l'ambiente è ricco.

Certamente, queste formulazioni corrispondono ad una fase tarda della vita della Montessori, e non bisogna dimenticare che esse hanno un retroterra radicato nel pensiero e nel concreto esercizio della ricerca scientifica. Mostrano, peraltro, che la personalità della Montessori e il suo pensiero pedagogico vanno ben al di là della stessa didattica e dei celeberrimi materiali che l'hanno fatta conoscere ed apprezzare in tutto il mondo, rappresentando una delle sorgenti ideali più ricche dell'intero movimento delle scuole nuove.

Nel panorama vasto ed articolato degli studi su Maria Montessori, è stato ricordato come nella sua pedagogia siano presenti tre aspetti fondamentali: «I) potenzialità imprevista del bambino e valore dell'autoeducazione; II) ruolo dell'ambiente, dei 'materiali strutturali' e dell'insegnante mediatore discreto; III) primato dell'educazione intellettuale e centralità del lavoro» (Cives, 1994, p. 154). E conseguentemente tutto il processo formativo si configura non solo per l'attenzione alla salvaguardia dell'autonomia del bambino, ma per la sua concezione dell'autoeducazione. E' questa la lezione fondamentale di Maria Montessori, il messaggio che permette di considerarla, sul piano storiografico, come una delle espressioni fondamentali della pedagogia e della cultura del Novecento, come una formidabile promotrice dei diritti dell'infanzia e di un'educazione autenticamente "nuova".

Riferimenti bibliografici

- Cives, G. (1994). *La pedagogia scomoda*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kramer, R. (1976). *Maria Montessori. A biography*. New York: Putnam.
- Lillard, A.S. (2005). *Montessori. The Science behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Standing, E.M. (1957). *Maria Montessori. Her Life and Work*. London: Plume.

Articolo finito il 27 settembre 2014

Pesci, F. (2014). La persistenza del movimento montessoriano. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 35-48.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Furio Pesci

**La Sapienza – Università di Roma
Italia**

Mail: furio.pesci@uniroma1.it



Furio Pesci (1964) è professore associato di storia della pedagogia. È stato membro del comitato direttivo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) e dell'Opera Nazionale Montessori. Presiede il comitato scientifico della Fondazione Montessori Italia e collabora con le riviste "History of Education and Children's Literature" ed "Ethos". Tra le sue pubblicazioni: *Maestri e idee della pedagogia moderna* (Milano: Mondadori) e *Educazione senza vittime* (Padova: CEDAM)



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 49-57

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-10-2014

Fecha de aceptación: 11-12-2014

L'insegnante Montessoriana e la sua Formazione.

Floriana Falcinelli

Italia

Riassunto

In questo contributo vengono presentati gli aspetti caratterizzanti il profilo dell'insegnante montessoriana così come viene definita dalla stessa Maria Montessori in alcuni suoi scritti e come in relazione a esso vada costruita la sua formazione. La maestra montessoriana insegna poco, osserva molto e soprattutto ha la funzione di organizzare un ambiente idoneo ad dirigere le attività psichiche dei bambini. Essa deve avvicinarsi a essi con umiltà e pazienza, consapevole che sono loro i protagonisti della loro crescita. Questo atteggiamento si forma non tanto con il possesso di una cultura pedagogica teorica quanto con l'esperienza dell'osservazione e la supervisione di maestre esperte che aiutano la futura insegnante a sostenere un lungo processo di riflessione interiore e di elevazione spirituale.

Parole chiave: Ambiente di apprendimento, Osservazione, Formazione degli insegnanti.

El docente montessoriano y su formación.

Floriana Falcinelli

Italia

Resumen

En este artículo se presentan los aspectos que caracterizan el perfil del docente, tal y como lo define María Montessori en algunos de sus escritos, y como en relación con el perfil se debe construir su formación. María Montessori afirma que el maestro enseña poco, observa mucho y tiene principalmente la función de organizar un entorno educativo adecuado para desarrollar las actividades psíquicas de los niños. Debe acercarse a ellos con humildad y paciencia, sabiendo que son los protagonistas de su crecimiento. Esta actitud no se forma tanto con la posesión de una teoría de la cultura educativa, sino con la observación y supervisión de maestros expertos que ayudan al futuro maestro a sostener un largo proceso de reflexión interior y elevación espiritual.

Palabras clave: Ambiente de aprendizaje, Observación, Formación del profesorado.

The Montessorian Teachers and their training.

Abstract

In this paper the aspects characterizing Montessori teacher's profile are presented as they are defined in the Maria Montessori's writings and how it is built their formation in connection to it. The Montessori teacher teaches little and observes much; she has to arrange a suitable environment to direct the activities of the children, she must approach them with humility and patience, aware that they are the protagonists of their own growth. This attitude derives not so much from a theoretical education culture, but from observation and supervision as well as from the expert teachers who help the future teacher to support a long process of inner reflection and spiritual elevation.

Keywords: Learning Environment, Observation, Teacher Training.

Le competenze dell'insegnante montessoriano

Per poter definire le competenze dell'insegnante montessoriano è fondamentale partire dagli elementi di base che caratterizzano il metodo. Infatti l'esperienza di docente di Antropologia alla Scuola Pedagogica di Roma, allora Corso di perfezionamento universitario per maestri, nonché presso l'Istituto Superiore di Magistero femminile condotta dal 1905 al 1910 avevano permesso a Maria Montessori di cogliere alcuni punti critici della formazione degli insegnanti così come avveniva ai suoi tempi. Come scriverà nel 1909 ne *Il metodo della pedagogia scientifica*, non vale preparare un nuovo maestro, se non si trasforma la scuola Montessori (Montessori, 2000, p.88).

E la scuola che voleva la Montessoriana una scuola *ambiente di apprendimento*, organizzato per consentire al bambino, un bambino reale, osservato e conosciuto nelle sue molteplici dimensioni, anche attraverso l'uso di una Carta biografica, di sviluppare il suo potenziale ed avviarsi nel cammino verso la conquista della competenza, dell'identità e dell'autonomia.

La scuola è «coltivazione» dell'umanità, aiuto alla sua espansione e formazione. La scuola nel suo insieme e le aule stesse non sono confini limitanti, ma luoghi di storie e di esperienze, ove il bambino, circolando liberamente, scopre nuove possibilità di conoscenza. Il bambino istintivamente si porta dove c'è opportunità di attività, di movimento. La scuola Montessori è contesto di vita e di ricerca in ogni luogo e momento. I bambini desiderano conoscere e sapere, domandano, pensano, immaginano, hanno bisogno di ricevere risposte complete, che possano provocare il loro entusiasmo e suscitare il bisogno di nuove ricerche e di attività intensa. Per far ciò è importantissimo curare l'ambiente anche dal punto di vista architettonico e degli arredamenti; l'edificio scolastico dovrà essere conforme ai più moderni criteri architettonici, avere ampi spazi verdi circostanti, in modo da permettere al bambino una vita all'aperto ricca di esperienze e scoperte nel mondo della natura.

L'ambiente montessoriano deve essere proporzionato alle capacità motorie, operative e mentali dei bambini, ordinato e organizzato per offrire punti di riferimento non discontinui alla costruzione di una visione della realtà, calmo e armonioso per favorire la libera espansione degli interessi e una positiva dimensione psicoaffettiva, curato e ben articolato per stimolare il bambino alla scoperta e all'autocorrezione, attraente e bello per suscitare il naturale senso estetico del bambino.

Nell'ambiente una parte importante è riservata al *materiale scientifico* che rappresenta un capitolo centrale del metodo, e rende l'insegnante stessa una figura di contatto e di mediazione. Il materiale permette al bambino di esercitare la propria sensorialità e intelligenza attirato dalle inesplorate soluzioni che esso racchiude. Attraverso il materiale strutturato, il bambino adotta ipotesi, congetture e soluzioni, compie classificazioni, risolve problemi e modifica le proprie rappresentazioni mentali. In questo senso il materiale montessoriano ha una valenza metacognitiva: i bambini, consapevoli di costruire la propria conoscenza, integrano le informazioni nuove a quelle già possedute, esplorano e scelgono strategie. Il loro lavoro è intimamente personale, quindi sperimentano e conquistano il sentimento della propria autonomia e identità.

Il materiale di sviluppo, elaborato e perfezionato dalla Montessori e che si usa ancora oggi in tutte le Case dei Bambini del mondo è stato costruito per permettere al bambino quest'auto-rivelazione. Il materiale non è per la maestra, non è un materiale didattico, ma un vero e proprio mezzo di auto-rivelazione... L'insegnante ne deve curare la presentazione, ne deve mostrare l'uso e poi disporlo in modo tale che il bambino possa sceglierlo liberamente quando ne avrà voglia. Libertà di scelta, quindi, e l'unica imposizione è nell'uso del materiale (Regni, 1997, p. 67).

Tutto il materiale deve essere tenuto in perfetto ordine, deve avere un posto fisso. I materiali sono esposti alla libera scelta, e sono perciò collocati su apposite mensole accessibili al bambino. I bambini li usano «indefinitivamente» secondo la domanda interiore di ciascuno: tuttavia la maestra osserva con gran cura le scelte e l'uso, e interviene ogni volta che vede il bambino scoraggiato o bisognoso di consiglio.

La maestra sorveglia, è vero; ma sono le cose di vario genere che chiamano i bambini di varie età. Veramente la lucentezza, i colori, la bellezza delle cose gaie e adornate, sono altrettanti «voci» che chiamano a sé l'attenzione del bambino e lo stimolano ad agire. Quegli oggetti hanno un'eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere: prendimi, dicono; conservami intatto, mettimi nel mio posto. E l'azione compiuta in accordo con l'invito delle cose dà al bambino quella gaia soddisfazione, quel risveglio di energia che lo predispongono ai lavori più difficili dello sviluppo intellettuale (Montessori, 2003, p.92).

Tutto nella Casa dei Bambini sarà proporzionato alle dimensioni, alla forza e alle capacità del bambino per far sì che il suo cammino verso l'indipendenza non sia ostacolato. Per lo stesso principio educativo i bambini di una scuola Montessori usano piatti di ceramica, bicchieri di vetro, soprammobili fragili, i bambini sono così invitati a movimenti coordinati, precisi, facendosi maestri del proprio movimento e interiorizzano il controllo dell'errore che proviene dall'ambiente stesso.

Il valore educativo della scuola viene dunque riaffermato accanto alla consapevolezza che l'educazione del bambino è lo strumento migliore per costruire una società democratica, costituita da cittadini consapevoli e partecipi. Sappiamo quanto Maria Montessori ritenesse che solo muovendo dall'educazione del bambino si potesse realizzare una umanità migliore, per una società migliore che sa operare per la pace e il rispetto dei diritti di tutti i popoli del mondo.

Se vi è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo non potrà venire che dal bambino perché in lui si costruisce l'uomo e di conseguenza la società. Il bambino possiede un potere interiore che può guidarci verso un futuro più luminoso (Montessori, 2006, p. 12).

D'altra parte la proposta montessoriana sull'utilizzazione del materiale scientifico non dovrebbe mai avvenire in modo decontestualizzato, ma essere sempre accompagnata da attività pratiche, ludiche, ricreative e sociali in maniera da favorire lo sviluppo armonico della personalità infantile. Ecco allora anche il valore di quelli che Montessori chiama «esercizi di vita pratica» che potrebbero essere visti come un campo di esperienza trasversale ai diversi sistemi simbolici, con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo sociale dei bambini, aspetto mai trascurato dalla Montessori come certa critica invece, a mio avviso erroneamente, sottolineava¹. Ricorda Enzo Catarsi (1994):

Vero è che Maria Montessori, almeno nelle opere della maturità e forse con risultati non del tutto soddisfacenti, rivendica all'esperienza delle «Case» un'attenzione particolare per lo sviluppo sociale dei bambini, anche se esso è concepito diversamente dalla tradizione. La studiosa è infatti convinta che i bambini, pur lavorando ognuno individualmente, possano comunque sviluppare una loro socialità lavorando insieme, a differenza di quanto avviene nelle classi tradizionali dove i bambini ascoltano l'uno accanto all'altro senza sviluppare una vera e propria esperienza sociale. Al contempo Maria Montessori critica anche la divisione dei bambini per età omogenea (p. 130).

Diceva infatti in *La mente del bambino*,

Le nostre scuole hanno dimostrato che i bambini di età diversa si aiutano uno con l'altro; i piccoli vedono ciò che fanno i maggiori e chiedono spiegazioni che questi danno volentieri. È un vero insegnamento, giacché la mentalità del bambino di cinque anni è così vicina a quella di un bambino di tre che il piccolo capisce facilmente da lui quello che noi non sapremmo spiegargli (p.224).

Maria Montessori ritorna più volte sulla necessità di valorizzare l'individualità del bambino in un ambiente di apprendimento adeguatamente preparato. Queste parole ricordano quello che Maria Montessori riteneva dovesse essere il compito prioritario di un docente: «Con i miei metodi la maestra insegna poco, osserva molto e soprattutto ha la funzione di dirigere le attività psichiche dei bambini e il loro sviluppo fisiologico» (2003, p.179). La maestra montessoriana interviene costantemente ma dirigendo e organizzando l'ambiente perché con le diverse risorse che in esso sono presenti ogni bambino possa realizzare al massimo le proprie potenzialità. Siamo di fronte a un nuovo tipo di maestra «invece della parola, essa deve imparare il silenzio; invece di insegnare deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi volesse apparire infallibile, ella assume una veste di umiltà» (1962, p.113). Chi ha seguito questo movimento educativo sa che fu ed è tuttora discusso. Ciò che più ha suscitato discussione è quel capovolgimento tra adulto e bambino: il maestro senza cattedra, senza autorità e quasi senza

¹ Tra questi, ad esempio, F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

insegnamento, e il bambino fatto centro dell'attività che impara da solo, che è libero nella scelta delle sue occupazioni e dei suoi movimenti.

«L'umiltà» del maestro, caratteristica del docente più volte enunciata da Maria Montessori nei suoi scritti, è da intendere nel senso che non deve sostituirsi alla natura del bambino, ma rimuovere gli ostacoli che impediscono il suo pieno e completo dispiegarsi. La figura del docente che deriva dagli studi della Montessori è molto suggestiva: in essa si manifesta una complessa sinergia tra scienza e misticismo; tra competenza scientifica e spirito missionario, tra coinvolgimento intenso ed distacco osservativo. Scientificità e calore umano caratterizzano gli insegnanti che devono essere all'altezza del compito a loro affidato, facendo un intenso lavoro di riflessione personale aprendosi al mondo del bambino con umiltà. Il maestro non deve tanto acquisire i risultati delle scienze, ma deve farsi scienziato: scienziato è «colui che nell'esperimento ha sentito un mezzo conducente a indagare le profonde verità della vita, a sollevare un qualche velo dei suoi affascinanti segreti. E che in tale indagine ha sentito nascere dentro di sé un amore così passionale per i misteri della natura da dimenticare se stesso. Lo scienziato non è il maneggiatore di strumenti - è il religioso della natura» (Montessori, 2002, p. 25).

Nell'ambiente montessoriano, la maestra non è più quella che parla in continuazione, urla o gestisce la sezione con il tono severo e i modi burberi, il suo compito diventa quello di osservare, «servire con sapienza oculata», accorrere o ritirarsi secondo la situazione, per acquisire calma, pazienza e umiltà come in nessun altro metodo. L'osservazione implica un rovesciamento del rapporto tra maestro e allievo: è l'allievo che insegna al maestro come apprende e il maestro deve imparare a osservare, penetrare nel segreto dell'infanzia cercando di liberarsi da ogni pregiudizio pedagogico e attivando un costante controllo delle proprie emozioni, stati d'animo e atteggiamenti. Si tratta di un percorso autoriflessivo molto profondo, difficile, che non può risolversi in una preparazione semplicemente culturale astratta ma è piuttosto sostenuto da un amore profondo per il bambino.

Certo questo amore è a ben diverso livello dall'amore personale che si esprime in baci e carezze: e la differenza è proprio dovuta all'opera dei bambini, che con la rivelazione della loro spiritualità hanno profondamente commosso la maestra sollevandola a un livello di cui essa non conosceva neppure l'esistenza: ora essa vi è giunta, e ne è felice (Montessori, 2006, p.147).

La maestra montessoriana, che esercita la funzione docente non insegnando ma guidando e orientando la continua ricerca del bambino, desideroso di agire per conoscere e comprendere, prepara saggiamente l'ambiente nel quale il piccolo può esercitare i suoi poteri, un ambiente che offre vari stimoli di attività. L'ambiente stesso diventa maestro del bambino, e la maestra una specie di *trait-d'union* fra il bambino e l'ambiente. Attraverso i suoi movimenti e la sua voce calma, ferma e paziente, attuerà un processo di osservazione silenziosa, non per assistere i bambini in caso di bisogno, ma proprio per scoprire i risultati della loro concentrazione, il frutto del loro lavoro individuale.

Le maestre montessoriane non sono ancelle addette al servizio materiale del bambino, per lavarlo, vestirlo e dargli da mangiare. Sanno che egli ha bisogno di fare queste cose da solo, sviluppando la sua autonomia. Dobbiamo aiutare il bambino ad agire da sé, a volere da sé, a pensare da sé: questo è il sistema di quelli che aspirano a servire lo spirito (Montessori, 2006, p.146).

I principio guida della formazione

Il principio guida della formazione della maestra Montessori è l'autopreparazione dell'immaginazione. Essa deve partire dall'idea che il bambino si rivelerà attraverso il lavoro, deve aver fede nel bambino che si realizzerà per mezzo del lavoro. La sua evoluzione avviene in tre stadi: dapprima è «custode e protettrice dell'ambiente», per cui la cura dell'ambiente, del materiale e del proprio aspetto, sono i punti base da cui l'insegnante deve partire. Nella seconda fase entra in contatto con i bambini, e dovrà essere convincente e usare tutti i mezzi per attirare la loro attenzione anche divertendoli con canti, filastrocche, poesie. Ogni azione della maestra può diventare per i bambini un richiamo e un invito. Infine il terzo momento è il «non interferire»; quando si è suscitato l'interesse dei bambini, anche con qualche esercizio di vita pratica, la maestra deve ritirarsi nell'ombra e deve astenersi assolutamente dall'interferire. È qui che l'insegnante deve tirar fuori la sua capacità di non intervenire né per correggere né per lodare il bambino. Infatti, l'interesse del bambino è spesso desiderio di superare le difficoltà, se qualcuno si sostituisce a lui perde interesse verso l'attività. Solo se seguirà e vivrà tutto ciò, l'insegnante potrà cogliere «il segreto dell'infanzia».

Alla base del comportamento della maestra montessoriana c'è la regola: «Conviene che egli cresca e che io diminuisca». Essa esercita quella che viene definita la *learning-guidance*, dirige le attività dei piccoli senza interferire. La maestra Montessori deve essere guida, direttrice, delle attività psichiche del bambino: un aiuto alla vita.

Questa disponibilità di porsi di fronte al bambino come guida, lasciandolo libero di essere, di manifestare tutte le sue potenzialità, da dove emerge? Cosa fa nascere nell'adulto che vuole diventare educatore, la capacità di riconoscere in un bambino il vero bambino? Come ci si prepara al compito di «guidare»? Non certo con una preparazione solo culturale, piuttosto si diventa maestri stando con i bambini, osservandoli, seguendoli, assecondandoli (Cives, 1996, p.323). È indubbio che la preparazione della maestra deve essere fatta *ex novo* con questo metodo di educazione e che la personalità dell'educatrice e la sua importanza sociale dovranno uscirne trasformate (Montessori, 1962, p. 113).

Si richiede un percorso di autoformazione, che si esercita nel sapersi controllare, nel riflettere sui propri atteggiamenti, col supporto di occhi più esperti: in questo contesto il tirocinio diventa un itinerario in fieri di autoperfezione continua, mai pienamente raggiunta, in cui si esercita prima il silenzio per conoscere il bambino, poi l'intervento per aiutare il processo in atto nel bambino a esprimere le sue potenzialità e infine la capacità di ritirarsi per ritornare a osservare.

Più che da cultura la maestra montessoriana si distingue da qualità, anzitutto dalla qualità del saper osservare, attitudine che bisogna sviluppare con l'esercizio e che richiede la qualità della pazienza e l'umiltà per rinunciare a se stessi e cercare il vero nell'anima del bambino. La sua è una formazione integrale in cui si fondono la dimensione spirituale con le virtù dello scienziato.

La veggenza della maestra dovrebbe essere insieme esatta come quella dello scienziato e spirituale come quella del santo. La preparazione alla scienza e la preparazione alla santità, dovrebbero insieme plasmare un'anima nuova, perché l'attitudine della maestra deve essere insieme positiva, scientifica e spirituale (Montessori, 1962, p. 121).

Un corso di formazione per insegnanti Montessori dovrebbe avere come fulcro lo sviluppo nell'insegnante di un atteggiamento di profondo rispetto del bambino che gli permetta di esprimersi nella sua autenticità, un atteggiamento fatto di osservazione e delicato intervento: «un'insegnante presente quando è assente e assente quando è presente», accanto a una formazione integrale come persona che rifugge per i suoi incisivi lineamenti intellettuali, estetici e morali.

Questi principi hanno da sempre caratterizzato i corsi di Diploma di differenziazione didattica secondo il Metodo Montessori, autorizzati dall'Opera Nazionale Montessori che sono in Italia ancora il canale prevalente della formazione di base degli insegnanti chiamati a esercitare nelle scuole italiane caratterizzate dal metodo.

Conoscenza attenta dei materiali, organizzazione rigorosa dell'ambiente, strumenti per l'osservazione, lavoro interiore su di sé sull'esempio e la testimonianza di insegnanti esperte sono gli elementi cardine di un percorso che assume un carattere quasi «iniziatico» e che tende a costituire una rete di rapporti interna al movimento montessoriano, che ancora oggi sembra aprirsi con difficoltà ad altre esperienze formative, anche universitarie, che negli ultimi anni in Italia hanno caratterizzato la preparazione dei futuri docenti delle scuole pubbliche.

Anche la formazione delle insegnanti in servizio avviene prevalentemente all'interno del movimento montessoriano, con scarsi rapporti con la formazione degli insegnanti delle scuole comuni e con il dibattito complesso che si ha oggi nelle scuole statali, seguito all'emanazione di Indicazioni ministeriali per il curricolo, le ultime del 2012, nelle quali peraltro è possibile rintracciare alcuni principi che sono alla base dell'esperienza didattica montessoriana.

Eppure la maestra montessoriana non può rimanere ai margini del dibattito pedagogico- didattico attuale così come deve costantemente riflettere sulla propria azione senza aver timore ad ammettere i propri errori, imparando a confrontarsi con altre esperienze.

Ecco allora la necessità di adottare anche nelle scuole montessoriane procedure rigorose di *documentazione didattica*; la documentazione non è solo data dalla raccolta degli elaborati finali di un'esperienza per comprovare l'azione condotta mettendo in luce prevalentemente gli aspetti più positivi, ma ha in itinere una funzione fondamentale di riflessione, formazione, produzione di conoscenza. Così intesa è il momento in cui l'insegnante coniuga concretamente *ricerca* e *azione*, chiarisce a sé e agli altri la propria conoscenza tacita, confrontata con la realtà dei fatti e dei processi, attiva modalità informali di rilevazione (ascolta, osserva, partecipa, attribuisce significati) e registra dati di realtà, riflette sulla propria esperienza, le dà ordine, la interpreta secondo criteri espliciti per riorientare l'azione successiva, la narra secondo una forma comunicabile.

Si auspica la costruzione di una comunità professionale aperta che, pur condividendo al proprio interno un approccio metodologico, un comune sentire, non ha difficoltà a confrontarsi anche all'esterno con logiche progettuali diverse ma sempre flessibili e attente alle esigenze formative degli allievi e del contesto in cui vivono, una progettualità che si nutre di un costante lavoro di riflessione e ricerca sulle pratiche di insegnamento/apprendimento anche grazie al confronto con altre esperienze.

Solo a queste condizioni la propostamontessoriana potrà innescare autentici processi di innovazione didattica; d'altra parte ricordiamo che il cambiamento, l'innovazione è autentica se sempre alimentata dalla capacità costante di fare ricerca, per poter offrire una proposta pedagogico-didattica capace di rispondere in modo sempre più efficace ai bisogni formativi dei bambini di oggi.

Riferimenti bibliografici

- Catarsi, E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, G. (1996). L'insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa, en *Scuola e Città*, n. 8, p. 323-341.
- Cives, G. (1996). L'insegnante montessoriano. Sua formazione e indicazioni attuali,*Scuola e Città*, n. 10, p. 417-424.
- De Bartolomeis, F. (1967). *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1962). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1986). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nella case dei bambini*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2002). Il miracolo del bambino, in A. Scocchera (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2003). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2006). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Regni, R. *Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.

Articolo finito il 3 ottobre 2014

Falcinelli, F. (2014). L'insegnante Montessoriana e la sua Formazione. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 49-57.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Floriana Falcinelli

**Università degli Studi di Perugia
Italia**

Mail: floriana.falcinelli@unipg.it



La Prof. Floriana Falcinelli Di Matteo è professore ordinario di Didattica generale e Tecnologie dell'istruzione e apprendimento, settore M-PED 03, presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

Negli anni accademici ha avuto numerosi incarichi di insegnamento in discipline diverse, afferenti prevalentemente al settore scientifico disciplinare M-PED/03. (Didattica e pedagogia speciale).

E' Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria, coordinatore della Commissione per i corsi TFA abilitanti per l'insegnamento nella scuola secondaria superiore, membro della Commissione di Ateneo per la disabilità, e Delegato del Rettore per l'e-learning

E' coordinatore scientifico per l'Università di Perugia del Progetto caratterizzante del Patto per lo sviluppo della Regione dell'Umbria: Progetto infanzia e responsabile del Centro di Documentazione, Aggiornamento, Sperimentazione sull'infanzia della Regione dell'Umbria. In questo ambito ha effettuato molti interventi di ricerca-formazione presso le scuole e i servizi socio-educativi e per la prima infanzia della Regione Umbria.

Le tematiche che hanno da sempre caratterizzato la sua attività di ricerca sono: a) la creatività come risorsa umana e la sua promozione nei processi formativi; b) la fiaba e altri aspetti della letteratura per l'infanzia; c) la personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento, come possibile risposta ai problemi della diversità nella scuola e all'integrazione del disabile; d) i problemi dell'innovazione scolastica e la valutazione formativa; e) aspetti e problemi dell'educazione extrascolastica, con particolare riferimento ai servizi per l'infanzia e all'educazione ambientale; f) le tecnologie nell'azione didattica, i media e la rete come ambienti formativi con particolare riferimento alla FAD e alla progettazione di ambienti learning; g) il rapporto tra didattica generale e didattiche disciplinari nella costruzione del curriculum.

Inoltre si è occupata dei problemi connessi alla formazione degli insegnanti, analizzando in particolare il ruolo del laboratorio e del tirocinio nei percorsi formativi di base universitari.



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 59-66

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 24-11-2014

Fecha de aceptación: 18-12-2014

**Help to life. Education from birth.
A reflection on early childhood
starting from Maria Montessori.**

Barbara De Serio

Italia

Abstract

The study aims to investigate a topic less debated in Montessori studies, which is the theme of childbirth, essential for the application of the Montessori's method in all age groups and also to children aged from zero to three years old. For this reason Maria Montessori's little known writings are deliberately considered. These writings are very significant for the reconstruction of her educational thinking which has always seen the childbirth as the starting point for a reflection of the newborn education and a transformation of humanity considering a review of its educational processes. This reflection is indispensable today in the absence of specific training courses to "welcome the secret of the child who comes into the world" which were the educational courses for birth attendants starting from the

**Ayuda a la vida. Educación desde el
nacimiento. Una reflexión sobre la
primera infancia a partir de Maria
Montessori.**

Barbara De Serio

Italia

Resumen

En este artículo se investiga un tema poco abordado en los estudios Montessori, el tema del nacimiento, que resulta fundamental en términos de aplicación del método Montessori en todos los grupos de edad y por lo tanto también en el de los niños de edades comprendidas entre los cero y los tres años de edad. Por esta razón se consideran deliberadamente textos menos conocidos de María Montessori, pero muy significativos para la reconstrucción de su pensamiento pedagógico, que siempre ha entendido el nacimiento como el punto de partida para la reflexión de la nueva pedagogía y la transformación de la humanidad considerando una revisión de su proceso educativo. Esta reflexión es indispensable hoy en día, en ausencia de una formación específica para

end of the 1940s. Tracing the history of these Montessori educational courses and of the great personalities who have designed them, can be used to rethink Montessori differentiating instruction courses in order to acquire skills related also to welcome the newborn. This means adding in these educational courses specific learning modules about “education from birth” according to a definition beloved by Montessori.

“recibir el secreto del niño que viene al mundo”, que formaba parte, a partir de finales de los años cuarenta, de los cursos de formación de las matronas. Trazar la historia de estos cursos de formación Montessori y de las grandes personalidades que los diseñaron puede servir para repensar estos cursos dirigidos a adquirir habilidades relacionadas con dar la bienvenida al recién nacido. Esto significa añadir en estos cursos de formación módulos específicos sobre “la educación desde el nacimiento”, de acuerdo con la definición dada por Montessori.

Key words: Childbirth, Education, Spiritual embryo, Birth attendants, Training.

Palabras clave: El nacimiento, Educación, Embrión espiritual, Asistente de parto, Formación.

Childhood: wisdom that “comes into the world”

“At the basis of my work there is only one point that always comes to my mind. Without this memory it would not be explaining the essence of my own work (...). It is the memory of a group of miserable children who I had the ‘luck’ to meet in my life. From this meeting all my work originates; my mission begins” (Montessori, 1951, in Scocchera, 2002, p. 21)¹.

It is 1951. Maria Montessori is in Rome for a training course for teachers of Children’s House directed by her son Mario. She is invited to hold the inaugural speech and she seems to go back in an instant her life focusing on initiatives that she herself considered more significant in the field of child education or going back to the origins of her approach and focusing on the principles that guided the Montessori movement in Italy and abroad. It is this “back to the origins” which contains the ultimate aim of her method defined by herself a “mission” because it is oriented in helping the natural evolution of the child’s development which does not depend on the adult but which can be favoured by his ability to organize the environment in order to become detector of the spiritual life of the child remained hidden for a long period. Education is help to life. This is a concept repeatedly stated in her works and in several occasions in which she always underlined on one hand the centrality of an help to let life freely developing and on the other hand the need that education to life should start from the early age “because human life takes place from birth” (Montessori, 1951, in Scocchera, 2002, p. 28)² and also because the first years of human life are the most important because they represents the period in which the human individual development is more

¹ The text was published for the first time in 1998 in “Vita dell’Infanzia”, the month review of the Opera Nazionale Montessori in Rome. The translation from Italian to English is mine.

² The translation from Italian to English is mine.

active and more autonomous regulated by mechanisms of psychic adaptation to the environment apparently unconscious. As pointed out in collection of lectures abroad in 1948 “childhood is a period of extraordinary sensitivity. The absorption of impressions, sights, sounds and all other aspects of the environment is all comprehensive and indelible. Facility and spontaneity are the characteristics of the acquisitions of childhood” (Montessori, 1948a, p. 34). Also significant was the description of the first three years of life: “If we consider the transformations, adaptations, achievements and conquest of the environment during the first period of life from zero to three years until death. For this reason these three years may be considered to be as long as a whole life” (Montessori, 1948a, p. 19).

More than ten years before during a Spanish radio program³, confirming her great sensitivity towards the early age, even more neglected than the second childhood because it was considered the most helpless infancy, she explained that the secret of human rebirth is in the child and in his ability to become the “father of man”. All men were children, so they should look at the childhood if they want to redeem humanity from violence and to free it from oppression. “The child advances: that’s the truth! It is as when, invisible, and hidden in the womb, he comes into the world with a force that no one can hold back, so the child moves forward and is born today within the suffering humanity. Well, it is necessary for us to help this birth, which is to ensure the survival and renewal of civilization! You have to study this natural phenomenon that is taking place for our salvation. We must organize ourselves (...) to know the children and all that education revealed in order to love and to serve it” (Montessori, 1936c, in Scocchera, 2002, p. 107)⁴. Not a generic support of life, but an aid to neonatal life. The newborn was the child to whom Montessori advised to look at to start a process of regeneration of humanity that should have led to the creation of the new man. A child “with no age”, who thanks to his spiritual and creative power might guide the adult towards a realisation of a peaceful environment. The same environment in which the child needs to come into the world and who related to the immense preciousness of the childhood should be treated with wise care by the adult, who must take on the childhood from the delicate moment of childbirth: “such adaptation to the environment and efficient functioning therein is the very essence of a useful education” (Montessori, 1948a, p. 77).

In the 1920s Montessori reserved to this theme pages of immeasurable pedagogical value, showing great interest towards the newborn needs, that she had the merit for developing on a medical and physiological point of view and on a purely psychological one. Starting from these assumptions she studies the newborn psychological needs, confirming a principle on the basis of her method, according to which there are physiological causes at the base of some childish deviations or pathological behaviours. For this reason in *The discovery of child* (Montessori, 1948b) she referred to the need for a pedagogical action that could “awake” in the child the potentialities that if exercised would turn him into a man. And it is no coincidence that

³ The reference is to a series of conferences that Radio-Associació de Catalunya asked her to hold in 1936, during she move to Barcelona after the rise of fascism in Italy. The initiative was part of an activity to raise awareness of children’s rights, initiated by many countries, especially at a time of apparent social unrest and political problems which leaked the risk of a possible world war.

⁴ The text of the lecture, previously unpublished in Italian, is stored at the Archive of Opera Nazionale Montessori in Rome. The title is by Augusto Scocchera, editor of the book in which the text was published in 2002. The translation from Italian to English is mine.

she spoke of “moral education” (Montessori, 1948b).

Many years before, regarding as child’s disadvantages, she explained that some of child’s negative reactions should be considered as defence mechanisms against missed or inadequate environmental stimuli compared to the need for self-development of the child from the youngest age. It refers, in particular, to the work *The child in the family*, a collection of lectures held during the first training course organized in Ahmedabab, when she stayed in India, and published for the first time in German in 1923 (Montessori, 1923). Here Montessori defines the children as weak and voiceless, whose life needs do not reach the same conscious level of adults (Montessori, 1929). This concept is true for child in general, but in particular for the newborn, whose age is not protected although it represents the most difficult moment of human existence, together with the birth that involves not few difficulties because it forces the human individual to an abrupt transition from the protected mother’s womb to an extra uterine environment, that the child does not know and that requires several actions to adapt. Among others it is important the reference to the separation from the mother, that Montessori describes as one of the tragedies that the newborn lives and which is constantly reinforced by the lack of attention and care given by the adult, who should care of his mental health problems. This separation, has significant repercussions also on the older child and, it is even more dangerous for the newborn, who has a high sensory sensitivity. Instead the newborn would need a physical contact with reference adult figures to develop that emotional security which will lead progressively towards the development of an independent growth. The drama increases and manifests when the child growing will present evidence of mental disorder that would hinder the process of normalization. In other words, if the child has not the possibility to come into the world and starts the first growing process in an environment without conflicts, it is possible that from that child could be “born” in the future an adult incapable of creating peaceful environments and then he should be the victim of oppression and violence. The educational project of an adult should not be seen as an obligation against the child, but also as a great responsibility to himself, who has the task to “elevate the mankind” (Montessori, 1949) and to recognise the moral and spiritual child’s greatness. The lack of recognition of his “renewing and constructing power” (Montessori, 1949) can become a “threat to its own survival” (Montessori, 1949). The child has psychic powers that the adult has to find out. This means that the greatness of the adult should be found in the newborn (Montessori, 1949).

A great project in favour of the early childhood. Adele Costa Gnocchi’s educational profile

The theme of delivery is therefore primary in Montessori’s reflections and it is the central point of all her works because she devoted her young researches and advanced projects to the newborn needs and to the specificity of the delivery in the human growth. All these studies were accepted by some of her students, in particular Adele Costa Gnocchi. She is remembered because she achieved the education from birth project thought by Montessori starting from a training course for an educational profile specialized in the welcome of the newborn. At the beginning Montessori, contributed to her education, as it can be seen in some

of their correspondence, in which there is valuable advice from Montessori who was abroad.

Costa Gnocchi (born in Montefalco – Perugia in 1883 and died in Rome in 1967) dedicated her life to the children and their rights, in particular in the early age. She was one of the Montessori's students since 1909 and during this year she attended the first scientific pedagogy course held by her in Città di Castello. With her teacher she strongly shared the awareness of childhood as a "social issue", which involved several sciences and institutions, which should take on his needs, without considering them on a biological and physiological level. This idea guided her during her life and led her to organize and held other courses which could spread in Italy and abroad the Montessori's principles and methods to which she was attached.

At the end of 1920s she established and directed a Children's Home in Rome, known as "Little school". The school was established for children between three and ten years, but soon began to accept children under the age of three years to allow the adult educator to observe a more regular child behaviour, without ignoring the early years of development, which are the most important for the promotion of a self-growth process. For this reason, at the end of 1940s, the Children's House founded by Costa Gnocchi became one of the training seats preferred by the students who attended "Assistants to Infancy School Montessori", founded by Costa Gnocchi in 1949. The aim was to grant an educational place imagined for children under three years, but in particular to study and observe the early childhood to understand its needs and to satisfy them.

Studying the early years led Costa Gnocchi to analyse the newborn considering, that it is necessary to start from the birth in order to study the adult, or to recover the grow potentialities of the child and put them in the service of personal and social change. After all – Costa Gnocchi explained – the birth is not the beginning of human life but a transition from uterine life, to extra uterine life on which it is important to dwell on in order to value the child's active role in his learning process, which starts from the birth according to stimuli recognized by the child since the prenatal period. The idea of the continuity of human development induced Montessori to define the newborn as a "spiritual embryo", an human individual with psychic energies necessary to create individually his own mental structures. He comes from "unconscious creator" in the womb (Montessori, 1949) to "concentrated child" after the birth (Montessori, 1949).

The concept of "spiritual embryo" was analysed in detail in *The secret of childhood* (Montessori, 1936b), published for the first time in French in 1936 (Montessori, 1936a). In this work Montessori accurately described the secret of the spiritual functioning of the children's psyche. Like the biological embryo – expression which refers to the child during the uterine life – which follows prephysical directions of development totally independent of the human will, the spiritual embryo shows latent psychic potentialities that will develop through creative and constructive child's ability. This ability develops soon after the birth and it can be supported from the outside world through the preparation of a suitable environment for its manifestation, with particular reference to the role of the educator, who is trained to recognize the child's needs – physical, physiological, and psychological – to learn how to respond in an appropriate manner.

For this reason in 1949 she founded in Rome the Assistants to Infancy School Montessori, that became public in 1960s and then finally disappeared in 1970s

because it was incorporated in secondary school courses and which were more generic and a little characterized by a Montessori dimension both on a content and methodological level. Graduated young women between sixteen and thirty-five years old were admitted to Birth Assistants School Montessori.

D eveloping psycho-pedagogical skills in the medical field. Montessori Assistant to Infancy's role

The aim of the school was to train birth and early childhood assistants with abilities both in the field of physical health and child development, which they had to promote, in particular referring to psychological potentialities with attention to a free and autonomous child's grow. In other words the school provides a pedagogical training without ignoring medical issues useful to allow the assistant to infancy to acquire the useful skills to collaborate with a medical *équipe* from the pregnancy to the delivery. Montessori had already thought of a professional profile to employ with children under three years of age, but now she and Costa Gnocchi wanted to entrust to the assistant to infancy also the delicate task of humanizing birth, valuing the real protagonists of the process – the mother and the newborn – and promoting as much as possible the process of autonomy of the child since the delivery.

About the scene of delivery – Montessori wrote in 1950, in a letter address to Costa Gnocchi (Montessori, 1950, in Honegger Fresco, 1987) – it is necessary “double the assistance”, so that besides giving an emotional and consulting support towards the mother, before and after the delivery, this “birth professional” should be present at the childbirth and sustain a specialized paediatrician, as well as the midwife sustained gynaecologist. “They shall start their task with the expectant mothers – Montessori wrote in the letter – by encouraging and enlightening them with practical advice that lately has been coming into use which will facilitate delivery and nursing as well as the ‘preparation of the environment’ necessary to receive the newborn. The assistant is there to assist and protect the psychic development of the newborn. Then the assistant together with a specialized paediatrician assists the delivery to help the newborn and looks after him as well as the midwife together with the gynaecologist takes care of the mother. Two beings suffer and have difficulties: the mother and the newborn (...). The cares necessary to the mother and those necessary to the newborn are different and they require two kind of qualifications. While the cares for the mother help a temporary crisis, those necessary to the newborn are long-lasting and go along all the infant development. They do not refer only to physical hygiene, but include also mental health and mental hygiene. For this reason the assistant stays with the mother guiding her in intelligent cooperation (...). Her responsibility is in particular the psychic development of the child, knowing all the steps in the perspective of the *man's education from birth as an aid to life*” (Montessori, 1950, in Honegger Fresco, 1987).

The infant assistants had the task to help the natural development of the childhood life without pretending to “direct it”.

How to promote the principle of child's freedom from the birth? Essential information, but absolutely significant and still surprisingly current: attention to clothing, because it should not be an obstacle to a body used to being naked; centrality of physical contact with the mother, because the body contact is the first form of

communication of the child; using light and soft mattress for sleeping, able to allow the newborn's body to adapt to the external environment in the same manner in which this body was welcomed and cradled in the womb; priority of breastfeeding on demand which means, for the mother, learning to listen to the baby's crying, or his need to regulate itself according to its specific needs. Also in this case, like the teacher in the Children's House, the attention was for the environment necessary for the child's "biological and sensorial wisdom" (Gianini Belotti, 1967).

Indeed the infant assistants were soon also used in schools, with particular reference to the pre-school sector. After recognizing the success of their training, in 1957 Costa Gnocchi took on a new experiment: the foundation of a first nursery school for children aged between zero and three years at the Foundling Provincial Hospital in Rome. This was followed by others, which demonstrated the need for educational profiles specifically trained to work in nursery schools. By these requests it should therefore rethink the training of this kind of professional figure considering that only a reflection on the birth in pedagogical terms can help to improve society because with the child reborn man.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Centro Nascita Montessori. (1995). *L'Associazione "Centro Nascita Montessori" di Roma. Un'idea, una storia dal 1947 a oggi*. Varese: Estratto dalla Rivista "Il Quaderno Montessori", n. 39, autunno 1993.
- Babini, V. P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: Franco Angeli.
- Babini, V. P., Lama, L. (2000). *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.
- Catarsi, E. (1995). *La giovane Montessori*. Ferrara: Corso.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Gianini, E. (1967). *Un Centro per la madre e per il bambino*, in "Vita dell'Infanzia. Rivista mensile dell'Opera Nazionale Montessori", anno XVI, n. 11.
- Honegger Fresco, G. (2000). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*. Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. (1923). *Das Kind in der Familie*. Wien: Selbstverlag der Montessorischule.
- Montessori, M. (1929). *The child in the family*. Oxford: Clio Press.
- Montessori, M. (1936a). *L'Enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1936b). *The secret of childhood*. London, New York Longmans: Green and Co.
- Montessori, M. (1936c). *Cittadinanza bambina e cittadinanza adulta*. In A. Scocchera (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

- Montessori, M. (1948a). *What you should know about your child*, Colombo: Bennet & Co.
- Montessori, M. (1948b). *The discovery of child*. Oxford: Clio Press.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Oxford: Clio Press.
- Montessori, M. (1951). *Il miracolo del bambino*. In Scocchera, A. (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (1987). Lettera ad Adele Costa Gnocchi. In G. Honegger Fresco, *Il neonato, con amore*. Milano: Ferro Edizioni.
- Scocchera, A. (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scocchera, A. (1997). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Scocchera, A. (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Trisciuzzi, L. (1976). *La scoperta dell'infanzia*. Firenze: Le Monnier.

Article concluded on 22nd november 2014

De Serio, B. (2014). Help to life. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 59-66.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Barbara De Serio

Università di Foggia
Italia

Mail: barbara.deserio@unifg.it



Barbara De Serio is Researcher of the History of Education in the Department of Humanities, Arts, Culture, Science Education, University of Foggia, where she teaches History of Educational Processes and Training (Master of Science in Interclass Pedagogical Sciences and Educational Planning).

She is Director of the Centre of Studies and Research on Childhood at the same Department and Director of the series "L'isola che non c'è" (Aracne, Rome) and Co-Director of the series "Storia dell'Educazione" (Progedit, Bari).

Montessori per i piccoli da 0 a 3 anni **Montessori para niños de 0 a 3 años** **Montessori for babies from 0 to 3 years**

Nel movimento Montessori c'è un settore specifico, relativo al neonato e alla primissima infanzia, che nelle sue origini e nelle sue ricerche è poco conosciuto perfino al suo interno. I piccolissimi, i senza-parola (infanti, appunto) sono ovunque sottovalutati. E' duro a morire il pregiudizio che siano poco più che un tubo digerente o una fonte di fastidi, di incomprensibili capricci e di esigenze che i genitori moderni sono sempre meno disposti a soddisfare. Montessori invece già nel primo Novecento ha messo in luce la ricchezza del neonato, le straordinarie potenzialità e di autoregolazione che possiede, l'acuta ricezione sensoriale, il bisogno non rinviabile di stabilità, di continuità nelle relazioni e nei ritmi quotidiani: tenerezza e calma, calore e capacità di cogliere, osservando con rispetto le sue reazioni, bisogni che spesso, pur simili ad altri coetanei, si rivelano come del tutto personali.

Tutto questo che oggi trova ampie conferme in importanti ricerche psicologiche e psicoanalitiche, ma ancor più nelle neuroscienze, non raggiunge ancora la pratica del lavoro educativo, la consapevolezza diffusa di un periodo imperdibile della vita umana, quello in cui si costruiscono, per il resto dell'esistenza, equilibrio emotivo e capacità relazionali. Nei due anni che seguono, soprattutto dai 6 mesi ai 24, il bambino rivela inesauribili capacità di esplorazione, di confronto tra oggetti; si mette alla prova in modo mirabile nei movimenti (esercitandosi di continuo fin dalla nascita) e con le parole (che già nell'utero materno e tanto più dopo esserne uscito assorbe ascoltando) e se ne impadronisce procedendo per continui, instancabili tentativi ripetendo altrettanto instancabilmente fino a esaurimento del relativo interesse. In tutte queste azioni è sempre molto assorto, in piena concentrazione, un comportamento delicato facile da distruggere di cui più tardi, negli anni di scuola, inutilmente rimpiangiamo la perdita.

La formazione degli educatori di Nido in questo campo è particolarmente delicata e complessa, tanto che – perfino in campo Montessori da parte di molti – è più facile ricorrere a un modello...annacquato di Casa dei Bambini, piuttosto che procedere a un'attenta lettura dei desideri e delle curiosità dei piccoli. Di fatto si

concede ben poco alla ricerca originaria dei piccolissimi e spesso si danno risposte preconfezionate con oggetti di gioco a funzione unica e con tassonomie preordinate (la scatola con un foro circolare; quella con due fori l'altra con più fori di forme diverse; l'abaco con poche o tante piastre colorate; il sostegno con grosso filo metallico a più curve contenente grandi perle che non possono uscire). Si aggiunge molta vita pratica, il tutto programmato, previsto, rigidamente ordinato. C'è anche chi anticipa l'uso di materiali sensoriali come gli incastri solidi o piani, i triangoli costruttori e la torre rosa... Tutte anticipazioni gratuite, inclusa la memorizzazione di sequenze, in un'età ancora totalmente immersa nell'inconscio.

Viceversa c'è un gruppo romano (con altri gruppi in Lombardia e in Toscana soprattutto) che adottano il criterio di essere sempre in ascolto delle richieste, mute eppure evidenti a chi sa leggerle, dei più piccoli. "Segui il bambino" diceva Montessori, ovvero non pretendere di guidarlo, di ammaestrarlo, di dirigerlo. Proteggilo, digli no quando è necessario, ma ascolta le sue esigenze - dentro e fuori; aprire e chiudere; riempire e vuotare; spingere e tirare.... Non pretendere, piuttosto risponde all' "Aiutami a fare da solo", sua richiesta basilare.

Questo gruppo è il Centro Nascita Montessori che - indipendente da ogni altra organizzazione montessoriana, italiana o estera - è stato fondato a Roma nel 1958 da Adele Costa Gnocchi (1913-1994), allieva di Maria Montessori dal primo corso del 1909.

Dopo molteplici esperienze con bambini e ragazzi di varie età, Adele C.G. aveva cominciato a rivolgere la sua attenzione, anche in frequenti contatti con la sua Maestra, ai bambini più piccoli. Subito dopo la seconda guerra, d'intesa con lei, aveva aperto nel centro di Roma una Scuola Montessori per Assistenti all'Infanzia, giovani donne capaci di rispondere alle esigenze dei neonati e dei bambini dei primi tre anni. La Scuola, privata ma sotto il Consorzio per l'Istruzione Tecnica allora esistente, ebbe notevole successo tanto che a fine anni Cinquanta divenne statale con succursali in altre città italiane. Ovviamente a Roma la sede originaria mantenne lo stile "Montessori" di costante osservazione e di vigile intervento nei confronti dei neonati (o dei piccoli di poco cresciuti) e delle loro madri. Viceversa in altre regioni, dove erano rari o inesistenti docenti di formazione montessoriana, le varie sedi persero rapidamente e malgrado i programmi la loro specificità, finché nel 1994 si trasformarono ovunque, per decisione ministeriale, in "Istituti per Operatori Sociali" di tutt'altro indirizzo, in sintonia con il fatto che negli ambienti più diversi Montessori era ed è osteggiata, guardata con sospetto e incomprensione.

L'originalità della scuola romana era stata quella di dare formazione, mantenendo un suo carattere di continua ricerca. Durante il fascismo, tra assistenzialismo per le madri meno abbienti e toni militareschi nelle strutture destinate ai più giovani (Mussolini diceva "Libro e moschetto, fascista perfetto", ben lontano dunque dal progetto Montessori), nulla era pervenuto di quanto si andava scoprendo fuori d'Italia sul bambino: Gesell e Spitz, la scuola di Anna Freud a Londra, le indagini in Francia... In Italia non filtrava quasi nulla, tanto meno libri.

Per Costa Gnocchi Montessori era la chiave vincente, ma di lei c'era soltanto, uscito quasi clandestino nel 1936, Il bambino in famiglia, che riuniva conferenze dei primi anni Venti con bellissime osservazioni sulle domande del neonato, sulle sue capacità autoregolatrici pari a quelle di ogni altro cucciolo e, insieme, le intuizioni circa il bisogno di "ordine" ovvero di continuità - un vero e proprio "periodo sensitivo",

basilare per la costruzione della “base sicura”, secondo il termine in seguito usato da John Bowlby.

Questo insolito volumetto dal linguaggio molto semplice sull’ascolto del bambino, sul rispetto che gli è dovuto, fu il testo base per le prime allieve, in quegli anni di ricostruzione ancora senza libri. Si vide subito come i neonati rispondevano se trattati con garbo, nel silenzio, luci dimezzate, gesti cauti: appena nati, protetti da cambiamenti improvvisi e veloci di posizione, di temperatura, mostravano di godere del bagno – un’immersione delicata in acqua ben calda e subito dopo l’asciugavano egualmente caldo per un’accoglienza che fosse meno aggressiva possibile - o di tranquillizzarsi se attaccati al seno prima possibile (uno scandalo all’epoca!) in ascolto del proprio ritmo sonno-veglia. Fin dalla prime esperienze si constatò con emozione la risposta dei piccoli, la loro capacità di “guidare” la madre sulla lettura dei propri bisogni, di intendersi con lei.

Il motto della Montessori “Segui il bambino” era dunque valido anche con i neonati. Si scoprì che i piccoli, seguiti con questa modalità di rispetto intenzionale costruita su misura, riduceva moltissimo i pianti, che assai presto i piccoli già nel primo mese cominciavano a chiamare con un suono vocalico (eh, eh) anziché urlare perché le madri, pur senza eccessi, erano rese vigili e premurose.

Alcuni pediatri come Giuseppe Vitetti, Cesare Pignocco e più tardi Giorgio Poddine seguivano le allieve e le prime diplomate sia nei periodi di tirocinio nel Brefotrofio romano e al Policlinico, sia nelle famiglie che erano in definitiva il luogo privilegiato in cui agire, in aiuto ai genitori nella lettura dei bisogni di un piccolo bambino. Le allieve facevano tirocini osservativi anche in sala parto, in “Maternità” in cui Costa Gnocchi aveva reperito ostetrici sensibili. Perché era chiaro: il legame con il neonato e il rispetto che gli è dovuto si avviano nel corso della gravidanza e del parto. Erano gli anni in cui si cominciava a discutere del diritto a partorire senza dolore: una straordinaria ginecologa, Alessandra Scassellati, che era andata a Parigi per studiare la psicoprofilassi ostetrica, aveva subito stabilito una feconda intesa con Adele C.G. per realizzare un parto a misura di madre e bambino. (Leboyer sarebbe arrivato vent’anni dopo!).

Quando la Scuola AIM fu statalizzata con il rischio di perdere il tesoro di esperienze costruite in quei dieci anni, Adele con la sua lungimiranza volle trasferirle in una nuova organizzazione che non abbandonasse la ricerca sul campo (“Ogni bambino è un unicum, non ci sono regole buone per tutti, diceva, bisogna continuare a osservare, a studiare”) ed è così che con l’aiuto di alcuni suoi amici fedeli tra cui Salvatore Valitutti, docente universitario e politico liberale, Eleonora Moro, il pediatra e Cesare Pignocco, fondò il Centro Nascita Montessori. (Le imprese innovative realizzate da Adele C.G. sono ricordate nel volume *Radici nel futuro*, indicato in bibliografia). Dal 1960 ne affidò la direzione a Elena Gianini Belotti, una delle diplomate più aperte e intelligenti e già maestra di nuove allieve. Il CNM ebbe veste ufficiale dal 1961 come ente senza fini di lucro, con personalità giuridica riconosciuta: a lungo continuò a fungere da tramite tra la Scuola AI statalizzata e le opportunità di lavoro offerte alle neodiplomate; al tempo stesso era sede di approfondimenti per quelle tra loro che volevano dedicarsi in modo specifico al neonato. La sua maggiore finalità era proprio lo studio del bambino prima e dopo la nascita, l’aiuto a domicilio alle madri in ansia per i loro piccoli – lavoro pionieristico di grande rilevanza - la diffusione nel vasto pubblico del nuovo modo di intendere l’accoglienza al neonato e l’attenzione

al suo sviluppo in senso fisico e psichico strettamente collegati. Elena diresse il Centro per vent'anni, aggiungendo alla pratica del lavoro - che si rivelava sempre più importante, malgrado le diffidenze di tanti, ostili al cambiamento - le novità che giungevano dall'esterno sui temi del parto/nascita, dei diritti delle donne (il suo celebre testo *Dalla parte delle bambine* è del 1973), della contraccezione e della maternità consapevoli, l'assurda pratica dell'allattamento materno a orario rigido, la discussione sull'allattamento artificiale che si andava allora diffondendo velocemente.

Il Centro fu nei suoi primi vent'anni un rinnovato luogo di esperienze con i corsi di preparazione al parto per le gestanti (altra novità di allora) affidati soprattutto ad Anna Gambacurta Di Palermo; l'organizzazione (1957-1970) di un reparto Montessori dentro il Brefotrofio romano che mise in luce l'essenziale aiuto allo sviluppo di bambini senza madri, in pratica ospedalizzati, dato da relazioni individualizzate con un adulto di riferimento stabile, oggetti di gioco pensati e costruiti dalle stesse allieve per rispondere al bisogno di attività dei piccoli e i tanti aiuti all'autonomia nascente. Fu esperienza feconda che Elena riversò poi nel primo Nido romano che non avesse solo carattere assistenziale: il Nido dell'ENEL del 1972 e dal '76 nei tre Nidi della Banca d'Italia che verranno poi diretti con grande competenza da Maria Pia Fini e da Nella Norcia.

Anni dopo quando si conobbe il lavoro pionieristico realizzato da Emmi Pikler a Budapest e da Elinor Goldschmied a Milano e a Trieste, si scoprirono straordinari punti di contatto: tre strade parallele, avviate più o meno in contemporanea, ciascuna con una propria originalità, trovavano reciproche conferme all'educazione "indiretta": protettiva sì, ma attenta all'indipendenza crescente di ogni bambino.

Elena concluse il suo mandato presso il Centro con un importante Seminario (settembre 1979) con le studiose dell'Istituto di Psicologia del Centro Nazionale delle Ricerche (CNR) con cui da tempo aveva intessuto rapporti, in particolare Laura Benigni, Luigia Camaioni, Virginia Volterra. Il confronto fra le ricerche più avanzate intorno alla prima infanzia e le esperienze realizzate dal CNM (poi raccolto nel volume *Educazione dalla nascita*) fu dei più stimolanti.

Dopo il 1980, per la gestione dei Nidi e le attività di formazione che cominciavano ad essere richieste da più parti, venne affiancata al Centro l'Associazione con il suo stesso nome che cominciò a operare in varie regioni italiane ed anche all'estero, su richiesta di ospedali, di amministrazioni comunali o di istituzioni private, sia il settore parto-nascita e neonato, sia il settore sul bambino 0-3 anni in famiglia e nelle comunità infantili, ormai in piena espansione dopo la legge sui Nidi del 1971. Il lavoro principale dell'ACNM è stata la formazione degli adulti nei due diversi ambiti, attuata dalle Socie più esperte del Centro, alcune delle quali allieve dirette di Adele Costa Gnocchi. La gestione organizzativa dei due enti era attuata dai rispettivi consigli direttivi, coordinati di fatto da Anna Maria Batti, altra eccellente allieva della prima Scuola AIM. L'Associazione chiuse la sua attività sul finire degli anni Novanta.

In conclusione, nei suoi cinquant'anni di esistenza che compirà giusto nell'autunno del 2008, (ma già sessanta dalle prime esperienze nella Scuola AIM) il CNM ha sempre focalizzato il suo impegno sulle esigenze del bambino nei primi tre anni di vita, in particolare sul neonato, sulle sue sensibilità,

sulla sua capacità di autoregolarsi e di comunicare i bisogni psicofisici personali. In questa direzione e sulla base di molteplici esperienze e di ricerche, ha elaborato una concreta modalità di ascolto nei confronti sia del bambino, sia dei genitori, sia degli operatori dei settori sociosanitario ed educativo (inclusa la fascia 3-6, relativa alla Casa dei Bambini). Il motto del CNM, "Educazione dalla nascita come aiuto alla vita", riassume l'intero arco di lavoro. Nel tempo attuale in cui si tende a massificare e a ignorare l'originalità di ogni individuo, le indicazioni del CNM che, fra l'altro, hanno preceduto di almeno quarant'anni quelle dell'OMS relative alla nascita e all'allattamento materno, riportano puntualmente all'osservazione e al rispetto dell'essere umano. Per questo risultano fortemente vincenti: assicurano al bambino che cresce, ai suoi genitori e agli educatori che con loro vengono in contatto, una situazione di equilibrio e di benessere, fondamentale per le relazioni affettive e per lo sviluppo della mente. Il CNM ha organizzato convegni – l'ultimo in ordine di tempo è dell'autunno 2007 sui servizi per l'infanzia - e incontri, anche in collaborazione con importanti centri di indagine sulla salute come l'Istituto "Mario Negri" di Milano; ha partecipato a progetti europei ed ha prodotto numerose pubblicazioni.

Oggi il lavoro di formazione continua soprattutto nel settore degli asili nido, dato l'aumento di richieste e nelle strutture che sotto vario nome (ad esempio "tempo per le famiglie" o "spazio-gioco") accolgono bambini e familiari insieme, gestendone direttamente alcune oppure organizzando corsi e

Molti ci chiedono che cosa caratterizzi il nostro modo di lavorare: direi in sintesi il vigile rifiuto di ogni forma di intervento aggressivo, sia pure rivestito di cortesia. In primo luogo si assicura a ogni bambino – e ai suoi genitori - la stabilità di un'educatrice di riferimento e questo si realizza tramite un'oculata organizzazione, poi mai "Bambini, andiamo!", "Bambini, facciamo" . Ci si rivolge al singolo e si aspetta il suo consenso, gli si riconosce di fatto la libertà di scelta e il tempo personale di azione e di riflessione: non si stimola il bambino a fare per dare risultati, a mostrare interesse e impegno solo per aderire a qualcosa che abbiamo programmato noi adulti. Essere gentili e nonviolenti verso i bambini significa non gridare, non alzare mai la voce, sorvegliare ciò che diciamo e come lo diciamo, evitando premi e castighi, lodi e minacce. Un tale comportamento, che è etico e professionale insieme, si accompagna a una scrupolosa , creativa preparazione degli spazi in cui i bambini vivono, giocano, mangiano dormono: le proposte di attività, tutte su misura dei piccoli, sono molto varie e attraenti pur essendo semplici; ogni oggetto è pensato in risposta ai bisogni osservati nei bambini e offerto alla loro scelta diretta. Le attività sono per lo più individuali, anche se non mancano brevi proposte di piccolo gruppo (3-4 bambini al massimo). Quando gli adulti hanno conquistato il segreto di questo lavoro, traggono la loro maggiore gratificazione dal constatare il cambiamento che si verifica nei bambini: gli aggressivi si acquietano, i depressi si animano ed entrano in relazione positiva con i compagni e con gli adulti: tutti conquistano via via nuove indipendenze, maggiore concentrazione, gusto nell'agire. Il gioco diventa più ricco, più esplorativo, più rivelatore di nascoste capacità creative. Di grande importanza riveste l'intesa e l'accordo con i genitori su quanto avviene nel Nido e sui cambiamenti che si osservano nel bambino, in modo che anche in casa si arrivi a seguire una linea simile.

Senza escludere l'apporto di studiosi esterni e di vari settori della ricerca scientifica, il CNM continua a richiamarsi a Montessori in quanto la sua visione dello sviluppo umano è estremamente vincente sia nella prevenzione dei danni, sia

nella normalizzazione di bambini che abbiano un comportamento alterato da fattori ambientali. Come Montessori suggerisce per ogni situazione educativa, ci si basa non su scelte ideologiche o su programmi predefiniti, ma sull'attenzione al "qui e ora" che si conferma ogni volta come il mezzo migliore per dare agli adulti la chiave di lettura dei bisogni profondi della persona infantile, anche per prevenire disturbi del sonno e dell'alimentazione. Via via che il piccolo crescendo si apre all'ambiente, è sempre l'osservazione che guida nel progettare le risposte giuste, con quali parole, quali oggetti per il gioco esplorativo, senza mai sollecitare né anticipare.

Negli ultimi dieci anni, grazie a tante esperienze condotte in Nidi (aziendali) gestiti dal Centro o da altri comunali, la nostra ricerca è andata verso una maggiore comprensione delle modalità esplorative proprie dei bambini tra i 18 e 30 mesi. Innumerevoli osservazioni ci hanno portato a diminuire sempre più i giochi strutturati con un'unica modalità d'uso (la scatola con uno o più fuori ad esempio) per offrire ai piccoli di questa età elementi che loro possano combinare e confrontare in tanti diversi modi, su loro iniziativa, ispirandosi – noi crediamo – agli aspetti sensoriali da loro presentati. Ad esempio: materiali come legno, metallo, vetro, stoffa, gomma...; oggetti come scatole e scatoline, bottiglie, tubi di varie dimensioni; anelli grandi e piccoli; conchiglie; noci e castagne, bigodini, cubetti di legno, bacchette e listelli di legno; stoffe leggere e pesanti... Non c'è limite alla raccolta, ma non tutto si dà tutto insieme. L'alternanza, le scelte avvengono in base alle osservazioni. Il tutto è una sorta di gioco euristico (da eurisko, scopro) simile a quello elaborato da Elinor Goldschmied, ma sempre a disposizione dei piccoli bambini.

Oggi innumerevoli ricerche testimoniano quanto siano "competenti". Maria Montessori per prima lo ha riconosciuto in modo straordinariamente aperto e vivo, suggerendo a noi adulti l'allenamento a un'osservazione continua e rispettosa dell'altro come mezzo concreto per rispondere alle loro mute, eppure eloquenti richieste.

Libri relativi alla storia e alle attività del CNM

(in gran parte a cura di Grazia Honegger Fresco, a nome del CNM):

Ferro Milano, F. (1974). *Il neonato con amore*. Preparato su indicazioni dirette di Adele Costa Gnocchi, poi ripubblicato da red edizioni, Como con il titolo *Un bambino con noi*, tradotto in russo nel 2013.

Educazione dalla nascita / l'esperienza del Centro Nascita Montessori, A cura di Elena Gianini Belotti e GHF, Emme edizioni, Milano 1983.

Ghf con Giulia Andrè Gorresio *Questi nostri bambini Armando*, Roma 1966. (tradotto in giapponese nel 1967).

La qualità del nido: rilevazioni e proposte su uno sfondo montessoriano. A cura del Centro Nascita Montessori, edizioni Junior, Bergamo 1994.

Nascere e crescere a cura di Laura Pennisi, Il Pensiero Scientifico editore, Roma 1995 con la presentazione del Convegno CNM del 1993.

Un'idea, una storia (in tre lingue: italiano, francese, inglese) tre volumetti con la storia del CNM e dell'Associazione CNM, a cura del "Quaderno Montessori" Castellanza (Varese) 1995.

I bambini, che belle persone a cura di GHF e Lia De Pra, red edizioni, Como 1995.

Striscia storica "Dalle prime osservazioni di Maria Montessori alla scoperta del neonato che sente e che comunica", 1996, con le espansioni nel mondo secondo i quattro piani di sviluppo umano, a cura di GHF.

Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. a cura di GHF, Franco Angeli, Milano 2000. Che cosa ne è oggi della proposta pedagogica di Maria Montessori in Italia e nel mondo? (riunisce gran parte degli interventi al Convegno Pluriculturale "Intorno al bambino, Intorno al mondo", organizzato dal CNM a Roma nel 1996.

Radici nel futuro / la vita di Adele Costa Gnocchi (1883-1967), di Grazia Honegger Fresco, la meridiana, Molfetta 2001.

Altri testi di G.H Fresco in cui sono esposti i criteri e le esperienze del CNM: Un nido per amico, la meridiana, Molfetta 2008 (II edizione) per le educatrici.

Senza parole / primi tre mesi di vita in collaborazione con Anna Di Palermo, esperta del CNM per il neonato / la meridiana, Molfetta 2002.

Facciamo la nanna Il Leone Verde, Torino 2006.

Una casa a misura di bambino, in collaborazione con Sara H. Chiari, suggerimenti pratici ai genitori su come adattare la casa al bambino che cresce, red, Como 2000.

Maria Montessori una storia attuale, L'ancora del Mediterraneo, Napoli 2008 II edizione.

Articolo concluso il 3 ottobre 2014

Honegger Fresco, G. (2014). Montessori per i piccoli da 0 a 3 anni. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 67-73.

Disponibile en <http://www.reladei.net>



Grazia Honegger Fresco

Mail: graziahf@fimail.org

Grazia Honegger Fresco, allieva di Maria Montessori in uno degli ultimi corsi da lei diretti, ha lavorato e a lungo sperimentato la forza innovativa delle sue proposte, dalla nascita alle soglie dell'adolescenza nelle Maternità e nei Nidi, nelle Case dei Bambini e nelle Scuole elementari. Sulla base delle esperienze realizzate con i bambini e con i loro genitori, dedica da vari anni molte delle sue energie alla formazione degli educatori in Italia e all'estero, adottando metodologie attive, apprese in numerosi incontri con i CEMEA francesi e italiani. Di origini romane, vive dagli anni Sessanta in Lombardia, qui si è sposata, ha avuto due figli e oggi la gioia di cinque nipoti.



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 75-96

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 30-09-2014

Fecha de aceptación: 17-11-2014

I bambini alla conquista di sé con la vita pratica.

Martine Gilsoul

Italia

Riassunto

L'autrice studia il campo di applicazione delle attività della «vita pratica» sviluppate da Maria Montessori, che costituiscono i fondamenti principali nella Casa dei Bambini (3-6 anni). Queste sono sovente considerate meno importanti delle altre attività in quanto non sono strettamente congiunte all'apprendimento accademico di base. Dopo averne spiegato le origini, l'autrice presenta varie definizioni, soffermandosi sulla differenza tra i «giochi di far finta» e le attività della vita pratica. Dopo aver commentato le classificazioni più importanti, presenta gli obiettivi che queste attività raggiungono affinché la personalità del bambino si sviluppi in maniera integrale. Ciò viene mostrato tramite numerosi esempi osservati in tutto il mondo. È dimostrato che le attività della «vita pratica» rispondono alle profonde necessità che il bambino ha di muoversi e lavorare facendo uso delle sue grossolane abilità motorie. Si sottolinea il nesso

Niños a la conquista de sí mismos con la vida práctica.

Martine Gilsoul

Italia

Resumen

La autora investiga el campo de aplicación de las actividades de la “vida práctica” desarrolladas por Maria Montessori, que constituyen la base fundamental en la Casa dei Bambini (3-6 años). Éstas son muchas veces consideradas menos importantes que otras actividades porque no están íntimamente ligadas al aprendizaje académico básico. Después de explicar sus orígenes, la autora presenta varias definiciones, para, a continuación, centrarse en las diferencias entre el “juego simbólico” y las actividades de la vida práctica. Después de comentar las clasificaciones más importantes, se presentan los objetivos que logran estas actividades para que la personalidad del niño se desarrolle de una forma integral. Se ilustra a través de numerosos ejemplos observados en todo el mundo. Está demostrado que las actividades de la “vida práctica” responden a las profundas necesidades que el niño tiene de moverse y trabajar usando sus habilidades

tra questo lavoro e lo sviluppo del pensiero matematico, che mostra come queste attività sviluppano le funzioni esecutive del cervello. Spesso l'adulto, cercando di evitare di far stancare il bambino, produce l'effetto contrario e dunque non gli permette di produrre lavori autentici, come al bambino piacerebbe. Vengono analizzate le preparazioni necessarie dell'ambiente e del modo di presentare queste attività. C'è un interesse particolare nell'analisi e nell'economia dei movimenti, temi prediletti da Maria Montessori. L'autrice descrive anche i principi più importanti che devono guidare la selezione dei materiali, che diversamente da altre aree del lavoro non sono scientifiche e dunque lasciano maggiori opportunità di creatività alle maestre.

Parole chiave: Vita Pratica, Casa dei Bambini, Sviluppo integrale, Movimento, Pensiero matematico, Lavoro, Funzioni esecutive del cervello.

motoras gruesas. Se hace hincapié en la conexión entre este trabajo y el desarrollo del pensamiento matemático, que muestra cómo estas actividades desarrollan las funciones ejecutivas del cerebro. Muchas veces el adulto, tratando de evitar cansar al niño, produce el efecto contrario y así, no permite al niño producir trabajos auténticos como al niño le gustaría. Se analiza también la preparación necesaria del ambiente y del modo de presentar estas actividades. Hay un interés particular en el análisis y la economía de movimientos, temas preferidos por Maria Montessori. La autora también describe los principios más importantes que deben guiar la selección de materiales que, en contra de lo que sucede en otras áreas de trabajo no son científicos, por lo tanto, dejan más oportunidades de creatividad a las profesoras.

Palabras clave: Vida Práctica, Casa dei Bambini, Desarrollo integral, Movimiento, Pensamiento matemático, Trabajo, Funciones ejecutoras del cerebro.

Children conquering themselves with the practical life.

Abstract

The author investigates the scope of "Practical Life" activities developed by Maria Montessori that are mainly found in the Children's House (3-6 years). These are often regarded less important than other activities because they are not closely linked to basic academic learning. After explaining their origin, the author presents several definitions, pausing to focus on the distinction between "pretend" games and practical life activities. After commenting on the major classifications, she presents the objectives that these activities accomplish so that the personality of the child is developed in an integral way. This is illustrated with numerous examples observed from around the world. It is shown that practical life activities respond to the deep needs that the child has to move and work using their gross motor skills. The link between this work and the development of mathematical thinking is also noted, showing how these activities develop the executive functions of the brain. Many times the adult, trying to avoid tiring out the children, produces the opposite effect and therefore does not allow the children to produce authentic work as they would have liked. The necessary preparations of the environment and the way of presenting these activities are analyzed. There is a particular appeal to the analysis and economy of movements, themes that are dear to Maria Montessori. The author also describes the main principles that should guide the choice of materials, which, unlike that of other areas of work, is not scientific and therefore leaves more opportunity for creativity to teachers.

Keywords: Practical Life, Casa dei Bambini, Integral development, Movement, Mathematical thinking, Executive functions.

Attività che rispondono all'istinto di lavoro

«Quando un genitore mi domanda perché suo figlio lava un tavolo invece di fare matematica, rispondo che lavare un tavolo è la migliore preparazione all'acquisizione della mente matematica» (R. Montessori, 2006, p. 58)¹. Questa risposta di Renilde Montessori sembra essere una facile battuta di spirito. Invece non lo è affatto. Verrebbe forse naturale considerare le diverse attività di lavaggio, pulizia, travaso o taglio come mere occupazioni di seconda categoria, proposte solo per riscaldare i muscoli dei bambini. Anche se lo spettacolo è molto carino, forse è lecito chiedersi se non si perde tempo per gli apprendimenti fondamentali, e se invece di lavare i panni a mano, cosa ormai abbastanza rara nelle case, o di lucidare l'argenteria, non sarebbe meglio solo insegnare loro a scrivere, a fare esercizi di pregrafismo, o semplicemente lasciarli giocare. È dunque importante chiedersi il reale significato di queste attività e il loro scopo. Chi conosce l'opera di Maria Montessori sa che non c'è posto per il caso nel suo metodo. Se propone tante attività di questo tipo quale è il suo obiettivo?

È vero che questo aspetto del metodo Montessori è uno dei più famosi, riconoscibile già a prima vista dal mobilio e da tutti gli attrezzi a misura di bambino. È quello che si è diffuso largamente nelle scuole, correndo però proprio per questo il rischio di essere snaturato. In effetti, è diventato ormai comune vedere negli asili tavoli e sedie proporzionati ai bambini, con case di bambole e cucine attrezzate alla loro misura, e così via. È lecito chiedersi se l'effetto raggiunto sia lo stesso. Qual è la specificità delle attività di vita pratica? Basta davvero avere un angolo della classe dove i bimbi possano giocare a far finta di pulire, cucinare o vestire bambolotti per raggiungere gli stessi risultati? oppure Maria Montessori aveva altri obiettivi in mente quando ha introdotto tinozze, scope e scolapiatti nelle Casa dei bambini? I piccoli attrezzi bastano davvero affinché i bambini imparino? oppure esistono precise regole di uso di questo materiale e all'adulto spetta un ruolo specifico?

Ciò che desta maggiore stupore non è tanto vedere i bambini impegnarsi nel lavaggio di un tavolo e farlo con tanto serietà e così a lungo, con un dispiego di energie a volte spropositato in confronto all'obiettivo da raggiungere. Meraviglia soprattutto l'espressione che si legge sulla loro faccia mentre lavorano. Si può parlare di una gioia profonda, di un «fascino» (Standing, 1972, p. 146) luminoso². Ma che cosa lo provoca, di che cosa esso è il risultato? Ecco alcune domande a cui tenteremo di rispondere in questo articolo, indagando le conseguenze sullo sviluppo del bambino e il nesso tra le attività della vita pratica e la formazione della mente matematica, mettendo in luce la giustezza di queste intuizioni anche per i bambini di oggi.

Lasciamo Maria Montessori presentarci con le sue parole le attività raggruppate sotto il vocabolo «vita pratica»: «Un tavolo ha una macchia! C'è l'occorrente per pulirla: sapone e spazzola. Se poi in terra è caduta un po' di acqua bisogna prontamente asciugarla. O se è caduta in terra qualche mollica di pane o qualche foglia secca, la scopa è lì, piccolina, leggera, invitante con i bei colori e con le pitture che adornano il manico lucente di vernice e di pulizia. [...] Simili occupazioni occorrono [in ogni momento], sempre che se ne mostri l'occasione: non hanno orario né di mattina né di sera» (M. Montessori, 2008, p. 55).

¹ Renilde Montessori (1929-2012) era la nipote più giovane di Maria Montessori, si occupò a lungo di formazione al Metodo Montessori a livello internazionale.

² Standing parla di un fascino «occulto» che ci sembra poco appropriato in questo caso, preferiamo parlare di fascino «luminoso».

Sono attività presenti nella Casa dei bambini (dove sono accolti bambini da tre a sei anni), che insegnano a muoversi bene nell'ambiente (camminare senza toccare i mobili, sedersi senza fare rumore...), ad usare i materiali in modo corretto (portare e aprire una scatola, srotolare un tappeto...), a prendere cura di sé (lavarsi le mani, vestirsi, allacciare le scarpe...) e dell'ambiente (spazzare, lavare un tavolo o i piatti, annaffiare una pianta, curare l'orto...), a raffinare i movimenti (travasare liquidi o altri materiali...). A quell'età «i bambini anche piccolissimi desiderano di fare, sono spinti ad esercitarsi con più vigore dei grandi. [...] L'importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi» (M. Montessori, 1999a, p. 93).

Al nido, alcune attività di vita pratica sono presenti in modo semplificato, adatto allo sviluppo del bambino. «Quando c'è qualche seggiola fuori posto, che dà un aspetto di disordine, possiamo star certi che saranno i bambini più piccoli ad accorgersene: prima dell'età di tre anni [il compito] di assettare i mobili e di mettere le cose in ordine è il lavoro più alto e nobilitante, e perciò è anche quello che chiama ed invita di più all'azione» (M. Montessori, 2008, p. 55). Grazie alla sua osservazione dei bambini lasciati liberi di scegliere la loro attività, Maria Montessori ci ha insegnato l'elevato potenziale delle loro energie muscolari. Per documentare questo fatto, è molto interessante riportare la descrizione del lavoro di una bambina di circa due anni che frequenta un nido Montessori in Arizona, ci preme sottolineare che il suo lavoro è durato trenta minuti:

First she unfolded the four feet of cloth, much longer than she was tall, then attempted to drape it as far onto the table as she could reach. Next, she toddled around to the far end of the table, to pull the tablecloth over. She leaned over the table, but couldn't quite reach the edge. Undeterred, she returned to the first end, and pushed the cloth a little farther across the surface of the table. Now when she circled to the other end and leaned over, she could just reach it. She gave it a tug. As you can probably guess, this time she pulled the tablecloth too far. This required that she once more return to the beginning and pull the tablecloth toward herself until it was fully extended and just hanging over both ends of the table by an equal amount. She patted the cloth 3 times, first at one end of the table, and then at the other. [...] Now she returned to the shelf to fetch a placemat. She selected a plaid one and put it on the tablecloth in front of one of the 4 chairs, and looked at it. For whatever reason, this plaid placemat just didn't appeal to her. So, she returned it to the shelf and selected a solid beige one instead. Apparently this satisfied her aesthetic sense, for she returned to the shelf three more times, and soon before each chair there was a nice clean beige placemat. [...] After four trips, each placemat held a ceramic plate. Now it was time to bring the glassware: one small juice glass for each placemat. Then she stood back and admired the table, but only for a moment, for there was another table to set! So, without further ado, she returned to the shelf and repeated the process of tablecloth, placemats, plates and glasses for the second table. But, she still wasn't done! Now she began arranging lunchboxes. Apparently, each child sits in the same place at the table every day. So, this tiny child put the correct lunchbox by each of the chairs. [...] I had been watching this one little girl for 30 minutes! And, did she look tired after her exertions? Not in the least. In fact, she looked refreshed and happy and she joined her group of friends, with the satisfaction of a job well done (Davidson, 2013).

Anzitutto aprì tutta la tovaglia, che era lunga un metro e venti, molto di più della sua altezza, poi provò a stenderla lungo la tavola, il più lontano che poteva. Dopo, sgambettò fino all'altro capo della tavola, per tirare la tovaglia. Si sporse sopra il tavolo, ma non riuscì a raggiungere il bordo. Imperterrita, tornò all'altro capo e spinse la tovaglia un poco più lontano sul piano della tavola. A questo punto, tornata all'altra estremità, riuscì a raggiungere il bordo e lo stratonò. Come è facile indovinare, questa volta la tirò troppo. Dovette dunque tornare ancora una volta all'altro capo e tirare la tovaglia verso di sé, finché essa non fosse completamente distesa e pendesse dai due lati della tavola in maniera simmetrica. Lasciò la tovaglia tre volte, prima da un lato della tavola e poi dall'altro. [...] Poi tornò allo scaffale per recuperare una tovaglietta. Ne scelse una a quadretti e la posò sulla tovaglia di fronte ad una delle quattro sedie, e lo osservò. Per chissà quale motivo, questa tovaglietta non le piaceva. Quindi tornò allo scaffale e ne ha scelse una beige a tinta unita. Evidentemente questa soddisfaceva il suo senso estetico, giacché tornò altre tre volte allo scaffale, e poco dopo di fronte ad ogni sedia si trovava una bella tovaglietta beige pulita. [...] Dopo quattro viaggi, sopra ogni tovaglietta c'era un piatto di ceramica. Adesso era il momento di portare i bicchieri: un piccolo bicchiere per ogni posto. Dopo si fermò ad ammirare la tavola, ma solo per un momento, visto che ce n'era un'altra da apparecchiare! Così, senza mettere tempo in mezzo, tornò allo scaffale e ripeté la sequenza di tovaglia, tovagliette, piatti e bicchieri per il secondo tavolo. Ma non aveva ancora finito! A quel punto cominciò a sistemare i cestini con il pranzo. Evidentemente ogni bambino si siede allo stesso posto ogni giorno. Questa minuscola bimba mise il cestino giusto davanti ad ogni sedia. [...] Erano trenta minuti che osservavo questa bimba! Forse sembrava stanca dopo questo esercizio? Neanche per idea. Anzi, sembrava fresca e felice quando raggiunse il suo gruppo di amici, soddisfatta di aver fatto bene il suo lavoro (Davidson, 2013).

All'ingresso alla Casa dei bambini, queste attività facilitano il passaggio tra casa e scuola. Hanno per il bambino un aspetto familiare. Di più, le attività che richiedono l'uso dell'acqua (lavare i piatti, il tavolo, i panni) hanno anche un carattere rassicurante, essendo legate alla sfera materna. Possono aiutare il bambino a ridurre il peso dell'angoscia creata della separazione e della novità dei primi giorni. Il legame con il mondo della famiglia si crea tramite la somiglianza degli attrezzi che a casa egli non ha il permesso di toccare né di usare. Non per nulla Maria Montessori decise di dare il nome di «Casa dei bambini» alla prima esperienza di San Lorenzo. Il termine «casa» dà l'idea di calore, di intimità di rapporti con l'ambiente dove si vive ogni giorno. Aumenta nel bambino la sicurezza che lo spinge a scoprire l'ambiente e a sperimentare, per poi sentirsi partecipe e responsabile della sua cura. Come Standing (1972, p. 145), pensiamo che ci si deve soffermare molto di più sul sostantivo «vita» che sull'aggettivo «pratica» perché lo scopo non è affatto trasformare i bambini in perfetti operatori di pulizia, bensì si situa ad un livello molto più profondo del loro sviluppo. In effetti, l'osservazione dei bambini alle prese con il lavaggio di un tavolo, dei muri, alla ripetizione per innumerevole volte di un travaso, ci fa capire che questo lavoro risponde a un bisogno fisiologico, un necessità di impegnarsi in un lavoro, una spinta di vita che essi sentono salire dal profondo del loro essere, e che dall'esterno non si può prevedere.

Le attività di vita pratica si possono anche definire come «occupazioni serie e azioni che lo mettano a contatto con la realtà» (Lubienska, 2001a, p. 51). Il bambino a quell'età ha bisogno di un contatto con la realtà, di appoggiarsi su cose vere per esplorare il

suo ambiente, di fare le sue esperienze, non di vivere in un mondo di favole dove vige un'immaginazione distaccata da ogni legame con la realtà. Non si tratta di un gioco di finzione: i piatti da lavare si possono rompere, il bambino va a prenderli e li riporta puliti perché si concluda il circuito «ho lavato piatti sporchi e li riporto puliti»; il tavolo da lavare è veramente sporco. Non si usano giocattoli, ma attrezzi veri e propri che sono stati creati a quello scopo. È dunque un lavoro che consente al bambino di rispondere ai bisogni che sente emergere in sé. Montessori parla a questo proposito dell'«istinto del lavoro»:

«Hanno bisogno di lavoro, più ancora di quanto abbiano bisogno di nutrizione. Sì, ecco scomparso il ghiottone: un operaio lo ha sostituito. Ecco che un conservatore scrupoloso di oggetti ha preso il posto del distruttore. Un bambino silenzioso e tranquillo è al posto del bambino che si agita in un disordine rumoroso. Il fatto è che, se mancano mezzi esteriori adatti, il bambino non può usare le enormi forze che la natura ha posto in lui per spingerlo ad un esercizio energico e continuo che deve perfezionarlo nelle sue funzioni superiori» (Meirieu, 2001, p. 24)³.

Contrariamente agli asili tradizionali dove il tempo dedicato al lavoro vero e proprio è molto ridotto e spezzato in brevi periodi, alla Casa dei bambini le sequenze di lavoro durano almeno tre ore, durante cui il bambino sceglie i suoi lavori, si sposta liberamente e si può riposare se ne sente il bisogno. Questo lungo tempo di lavoro consente al bambino di immergersi pienamente in un'attività che lo appaga. Dato che alcune attività di vita pratica richiedono anche una preparazione lunga, è opportuno lasciare al bambino il tempo necessario per poi ripetere questo lavoro scelto.

Per Renilde Montessori, la vita pratica è il «fondamento spirituale» (R. Montessori, 2006, p. 57) della Casa dei bambini, in quanto prende in considerazione lo sviluppo emotivo e quello delle relazioni sociali. Il termine «spirituale» è qui usato nel senso di «ciò che ci rende specificamente umani», come lo è la tendenza presente nell'uomo ad «abbellire l'ambiente» per viverci con i propri cari e quindi ivi è anche inclusa la tendenza di prendersi cura di sé stesso e degli altri. La vita pratica è allora una «predisposizione di attività volte a conservare e abbellire l'ambiente», che non si situa però solo ad un livello concreto ed esterno di cura dell'ambiente. A questo proposito, è interessante notare che una delle prime trasformazioni che caratterizza i frequentatori della Casa dei bambini si nota ai livelli della cura di sé, dell'ambiente e dell'amore dell'ordine. Forse adesso la differenza sarà molto più piccola di quella che era nel 1907 a San Lorenzo, dove il cambiamento si fece perfino notare nelle famiglie dei bambini che, si deve ricordare, vivevano in condizione molto precarie. I bimbi iniziarono a notare le macchie sui vestiti, chiesero alle madri di non appenderli più alle finestre, ma di mettervi dei fiori.

Questo cambiamento non è casuale né occasionale. In un video girato di recente in una scuola Montessori di un quartiere povero di Chennai (Sriramacharan, 2009), i genitori condividono i cambiamenti prodotti nei loro figli dopo tre mesi di frequenza della Casa dei bambini, e questi risultati documentano la formazione integrale che ne deriva. «Adesso mangia solo dopo essersi lavato le mani e attira la nostra attenzione sulle cose che sono sporche [...] Vuole sempre lavarsi prima di andare a scuola. Dopo il bagno, prega Dio affinché lavori bene. [...] Di solito tutti sbadigliamo senza coprire la nostra bocca. Adesso se qualcuno sbadiglia, si avvicina a lui e mette la sua mano

³ Si tratta di una conferenza pronunciata da Maria Montessori a Bruxelles nel 1922.

davanti alla bocca dicendogli che si dovrebbe coprire la bocca mentre sbadiglia. Ci dice anche di coprire il nostro naso mentre starnutiamo! [...] Insistono per indossare solo vestiti puliti». Stessa constatazione da parte dei genitori di una classe di Gennevilliers in Francia (Alvarez, 2012) che fa parte di una ZEP (Zona di educazione prioritaria) e del «Piano violenza» del Ministero dell'Educazione Nazionale, che si basa sul materiale Montessori arricchito da sviluppi specifici alla lingua francese e seguito da studiosi di neuroscienze. Questi genitori sono rimasti stupiti dalla precisione dei gesti e della grande attenzione all'ordine; alcuni usano addirittura il termine «venerazione». Ma l'ammirazione dei genitori non si limita a questo: hanno anche notato la grande capacità di concentrazione che va di pari passo con la costanza nel lavoro, e sul piano sociale la loro spontaneità nel proporre il loro aiuto ai bambini più piccoli per le attività di apprendimento e ai genitori per le faccende domestiche.

Tutti questi risultati hanno anche un effetto sul senso di dignità del bambino che prende coscienza dell'importanza di rispettare la propria persona e quella altrui. Questo si riflette anche sull'ordine dell'ambiente: «La finalità di tali esercizi [è] il perfezionamento dell'individuo che li compie. Ma le vie che si aprono a nuove possibilità sono molteplici: l'individuo raffinato in un cammino di perfezione diventa capace di molte cose; e il perfezionamento non rimane sterile di conseguenze pratiche. [...] Eccoli attivi nella loro attenzione che si distribuisce in ogni muscolo. Possono camminare senza far rumore, alzarsi e sedere, e trasportare seggioline senza disturbare la pace del tempio. Non è ancora senso religioso: ma il piccolo è praticamente pronto a entrare con dignità nel luogo destinato alle religioni. È un bimbo raffinato, perfezionato e capace di penetrare in ogni via di elevazione» (M. Montessori, 2008, pp. 65-66). È tutta la persona del bambino che gode di questo lavoro, la sua intelligenza è illuminata e la sua anima fortificata; ciò gli consente di resistere alle influenze nocive dovute alla sua immaturità morale.

Diversi tipi di attività

Ci sono diversi modi di classificare le attività di vita pratica. La più frequente è dividerle tra cura della persona e cura dell'ambiente. Ci sono poi tutti gli esercizi di grazia e cortesia o di «buone maniere».

Alcune attività sono riparative (pulire un tavolo sporco), altre produttive (infilare perle per farsi una collana), altre ancora hanno un carattere di gratuità secondo il quale il bambino fa e disfa il proprio lavoro. «Sono azioni che interrompono la catena faccio-produco e rimandano ad un agire più lento, più calmo; ad un fare per il piacere del fare e per la propria soddisfazione interna» (Melucco, 2006, p. 52). In un'epoca in cui la parola che il bambino sente di frequente è «sbrigati!» invece di «buongiorno!», la calma con la quale egli può lavorare nelle classi Montessori senza essere interrotto gli giova molto. Ciò consente al bambino di ritrovare un ritmo del tempo incontaminato dalla tensione degli adulti. Qui non serve correre per abbottonarsi la giacca o lavare il tavolo.

Alcuni insegnanti si lamentano della poca originalità e della riduzione della attività di vita pratica ad alcuni travasi e alla divisione di bottoni e conchiglie. Un modo per trovare nuovi esercizi è partire da verbi «piegare, annodare, lavare, travasare,

intrecciare...» e vedere quali materiali si possono abbinare ad essi (Ancora sulla vita, 2001, p. 5).

Maria Montessori stabilisce una progressione in cinque livelli (M. Montessori, 1999a, pp. 355-357) nella presentazione delle attività di vita pratica per una maestra principiante. Dato che i bambini sono di diverse età in una stessa classe, va da sé che non si impedirà ad un bambino piccolo di provare il lavoro che ha osservato eseguire da uno grande. Ecco i cinque gradi:

1. muovere le sedie in silenzio, trasportare oggetti, camminare in punta dei piedi; le allacciature;
2. alzarsi e sedersi in silenzio, spolverare, versare acqua da un recipiente all'altro; camminare sul filo⁴;
3. vestirsi, spogliarsi, lavarsi, ecc.; pulizie varie dell'ambiente, mangiare correttamente usando le posate;
4. esercizi di vita pratica; apparecchiare la tavola, lavare le stoviglie, ordinare la stanza, ecc.; esercizi dei movimenti: marce ritmiche;
5. vita pratica: tutti gli esercizi come sopra; in più: cure di toeletta personale, come pulizia dei denti e delle unghie; apprendimento delle forme sociali esterne come il saluto.

Questo quadro non si deve intendere come una gradazione gerarchica dell'importanza delle attività, cosa che un adulto fa spontaneamente, ma come una progressione che accompagna lo sviluppo motorio e quello del carattere grazie alla pazienza che è richiesta, dato che esso presenta una gradazione delle successive difficoltà di esecuzione. Il bambino però vive ogni attività scelta con uno slancio interiore uguale, il suo modo di considerare il lavoro è peculiare: «Il lavoro del bambino segue un ritmo differente di quello dell'adulto a causa di una finalità diversa. Se l'adulto tende ad un scopo esteriore e si sforza di raggiungere un risultato immediato, il bambino lavora solo per crescere e soddisfare il suo bisogno di attività indipendentemente del risultato esteriore. L'adulto segue di conseguenza la legge del minimo sforzo, economizza le sue forze e il suo tempo e si può fare sostituire. Ma non è lo stesso per il bambino; questo ha un compito interno, lavora per costruire un uomo e questo compito deve compierlo egli stesso in un tempo determinato, senza potersi sbrigare né farsi sostituire. L'ingerenza imprevista dell'adulto disturba il suo ritmo interiore e impedisce alla sua natura di raggiungere il suo fine, spesso per vie traverse» (Lubienska, 2001a, pp. 5-6).

Hélène Lubienska, stretta collaboratrice e amica di Maria Montessori, sviluppò molto gli esercizi sul filo e quelli del silenzio, al punto di fare di essi il perno della Casa dei bambini. Li considerava come la chiave della vera libertà, perché è nella misura in cui l'uomo è disciplinato che egli è anche libero. Con questi esercizi sono raggiunti tutti gli obiettivi della vita pratica, ma con Lubienska prendono più spessore, al punto che lei affermò aver visto bambini cambiare con questi esercizi. Nelle classi

⁴ Il filo è un'ellisse dipinta sul pavimento della classe. I bambini sono invitati a camminarvi sopra senza oltrepassare la linea, con il tempo si danno loro oggetti da portare o si chiede di camminarvi con un ritmo preciso. Questo esercizio aiuta il bambino a mantenere l'equilibrio e gli consente anche, dopo aver lavorato, di recuperare le forze. È un esercizio che chiede un grande lavoro al bambino piccolo.

di Lubienska, la lezione di silenzio segue sempre gli esercizi sul filo. La lezione di silenzio esige un grande sforzo della volontà, perché si tratta di tenere sotto controllo i piedi, le mani, la bocca, il respiro, per poter dire: «la mia attività è sempre diretta della mia volontà cosciente» [...] «Rispettare la libertà del bambino è aiutarlo a disciplinarsi; è guidarlo verso il compimento del suo destino di uomo cosciente e responsabile» (Lubienska, 2001b, p. 100).

Nascita della vita pratica

«Le prime Case dei Bambini di San Lorenzo furono gremite di piccoli bambini miserabili che colpirono vivamente i miei occhi di medico; ed ebbi come pensiero iniziale quello di procurare ricostituenti e alimentazione. Ma non fu possibile per oltre un anno né l'una cosa né l'altra» (M. Montessori, 2008, p. 49). Come ben sappiamo, il successo non si fece aspettare, e presto arriveranno persone dal mondo intero per vedere la trasformazione dei bambini di San Lorenzo. Come spiegare questo visto che il Metodo non esisteva? La Montessori portò loro il materiale usato con i bambini «deficienti», il materiale sensoriale e alcuni oggetti che adesso sono usati nella vita pratica. Montessori dirà spesso che non esisteva un programma di lavoro specifico all'apertura della prima Casa dei bambini; come spiegare allora il successivo grande sviluppo di attività per la vita pratica?

Una cosa è certa: la formazione medica di Maria Montessori la portava naturalmente a preoccuparsi dall'igiene e della salute dei bambini. Quando invitava continuamente i bimbi a preoccuparsi della pulizia del corpo, del vestiario e del locale, era anche per insegnare questo alle loro famiglie. Ancora una volta sono i bambini stessi a rivelare i loro bisogni alla Montessori, che si mette con intelligenza al loro ascolto e li segue. All'inizio, le condizioni «ambientali» esigevano che un tempo fosse dedicato alla pulizia quotidiana. Osservò per esempio che i bimbi provavano un gran piacere a lavarsi le mani anche quando erano pulite; così i bambini dimostravano che per loro l'attività in sé era più importante che il risultato ottenuto.

De Peauw, direttore generale dell'Insegnamento Normale belga, ci descrive la sua visita in una Casa a Milano nel 1916: «Alle otto e mezzo i bambini cominciavano ad affluire: benché tutti appartenessero alla classe popolare, presentavano un aspetto particolarmente, direi quasi sorprendentemente grazioso; i loro vestiti non avevano nulla di lussuoso, ma il taglio rivelava un gusto raffinato e la pulizia non lasciava nulla a desiderare. [...] Le bambine più grandicelle si misero subito all'opera; stirarono un grembiule e cominciarono a spazzare il balcone e i gradini che portavano al giardino, a dare a mangiare alle galline, ad innaffiare le piante d'appartamento e a rimuovere le foglie appassite, a pulire le sedie e i tavoli con uno straccio, a togliere la polvere nei punti dove abitualmente si accumula e dove una donna di casa negligente in genere evita di rimuoverla. Tutti questi lavori erano eseguiti di buona lena e con un'abilità che avrebbe fatto invidia ad una ragazza di buona famiglia. Alle nove, la Casa inizia le sue occupazioni. I bambini si disposero in circolo lungo i muri di una delle stanze e la visita di pulizia giornaliera ebbe luogo secondo il rito stabilito. Dopo di ciò, fu la volta della lezione di buone maniere (la maniera di salutare); infine i piccoli allievi si dedicarono ai diversi giochi e al lavoro con il materiale montessoriano. Ogni tanto una giovane donna del popolo che svolgeva questo ruolo veniva a prendere un bambino per fargli il bagno. Tutti i giorni nove bambini in questo modo facevano il bagno e avevano

cambiata la biancheria, e i piccoli designati per quel giorno avevano portato la loro biancheria pulita in un asciugamano e riportavano a casa loro la biancheria sporca» (De Paeuw, 1929, pp. 102-103).

Con gli anni, si è potuto osservare un passaggio nella modalità di svolgimento di queste attività: prima in modo collettivo come risposta all'invito della maestra, poi individuale: «la differenza tra i due momenti è molto significativa, in quanto segna il passaggio da un "fare" produttivo, prevalentemente indotto dall'adulto, ad un "fare" formativo, indotto dalle situazioni, vero fulcro della vita pratica nella concezione montessoriana» (Melucco, 2006, p. 48). Si è osservato un nesso logico con la trasformazione dell'ambiente: a partire dal momento in cui sono introdotti attrezzi proporzionati al bambino che questi potranno mostrarsi autonomi in questo ambito di attività. Il genio della Montessori qui si rivela nella sua intuizione di dare strumenti e oggetti proporzionati ai bisogni e alle possibilità dei bambini.

Se all'inizio la vita pratica è nata quasi per caso, le numerose fotografie dell'epoca, dove i bambini sono rappresentati mentre svolgono queste attività, ci consentono di dedurre che il beneficio era reale e importante. Durante un corso svolto a Londra nel 1927, la Montessori affermò di vedere sempre più la grande importanza dei lavori casalinghi per i piccoli, che di più li adorano (Guéritte, 1927, p. 168)⁵.

Più di un secolo è trascorso dall'apertura della prima Casa dei bambini, eppure malgrado il lavoro domestico si sia alleggerito grazie all'uso delle macchine, le attività di vita pratica esistono ancora nelle scuole Montessori. La sopravvivenza di queste attività dimostra la loro importanza per la crescita del bambino, giacché rispondono al suo bisogno continuo di perfezionare il movimento. Questo spiega anche la loro universalità. A differenza degli altri materiali elaborati da Maria Montessori, è un tipo di materiale in cui la maestra si può ispirare alla propria cultura, agli oggetti che trova nell'ambiente dei bambini.

Una palestra raffinante

«Gli esercizi di vita pratica, a ben pensarlo, sono una vera e propria ginnastica, la cui palestra, raffinante 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» (M. Montessori, 2008, pp. 61-62).

Le attività di vita pratica rispondono al bisogno continuo che il bambino ha di muoversi. Esse «collegano rapidamente i messaggi del cervello al movimento delle mani e gratificano lo sforzo, perché si concludono in breve tempo e si possono ripetere in continuazione» (Maggi Buttafava, 1990, p. 62). Questo processo inerente a tutte le attività favorisce la serenità interiore, la sicurezza e la fiducia. In effetti, sono attività il cui scopo è sempre raggiungibile dal bambino. Hanno anche l'aspetto gradevole di consentirgli di

⁵ Ci riferiamo a un colloquio avuto durante l'estate 1927 a Londra con Maria Montessori: «Dans un entretien que nous avons eu à cette époque avec Mme Montessori, elle nous disait que, de plus en plus, elle aperçoit la très grande importance des travaux ménagers pour les petits qui, d'ailleurs, adorent ces travaux» (Guéritte, 1927, p. 168).

far cose che a casa non sono di sua competenza, e così di comportarsi come i grandi. Il fatto di raggiungere con impegno l'obiettivo dà al bambino la necessaria fiducia nelle sue capacità, che lo incoraggia ad affrontare attività più complesse che richiedono sempre maggiore precisione nei gesti. Il principio di ripetizione dell'attività, valido in tutto l'ambiente Montessori, porta benefici specifici nell'ambito della vita pratica: i muscoli si rafforzano, il movimento si perfeziona e la concentrazione si estende piano piano. Quando un bambino ripete più volte un esercizio, abbiamo la prova che sta crescendo, perché ha trovato il lavoro che coincide con i suoi bisogni interni. Così acquisisce un sentimento di potere e rinforza la sua autostima, perché vede che è capace di compiere gesti che raggiungono un fine e che lo portano all'indipendenza.

Ciò che importa non è tanto che il tavolo sia pulito, ma piuttosto il fatto che il bambino lavori a una cosa che ha un senso e che serve, e che lo faccia usando le mani che sono al servizio della sua mente. Solo se l'attività ha un scopo reale allora la mente può essere impegnata totalmente nel movimento. L'obiettivo fondamentale perseguito dalla vita pratica è permettere al bambino di raggiungere l'armonia tra il suo corpo e la sua mente: si può parlare di un lavoro di unificazione della personalità. I gesti precisi che bisogna compiere gli consentono di diventare padrone dei suoi atti; così la vita pratica può essere considerata come un cammino che accompagna la transizione tra i primi movimenti della mano – movimenti grossolani del bambino che non padroneggia ancora la raffinatezza del movimento – ad attività più complesse che richiedono una manualità più sviluppata e una sequenza di attività diverse.

In questa progressione gioca un ruolo molto importante l'insistenza sulla precisione del movimento, che non deve mai essere fine a sé stessa. In effetti, la precisione esercita un'attrazione sul bambino, che è molto attento a non versare una goccia d'acqua sul vassoio o a non urtare il bordo del bicchiere con la bottiglia. È la necessità di lavorare con precisione che attrae il bambino e lo mantiene concentrato sul suo lavoro. È grazie alla sua osservazione che la Montessori si è accorta dell'importanza della precisione per il bambino: «Questa rivelazione dei bambini, di amare non solo l'attività tendente ad uno scopo, ma di essere attratti dai particolari, e perciò dall'esattezza dell'esecuzione, ha aperto un più vasto campo all'educazione. È cioè l'educazione dei movimenti che sorge in prima linea: mentre l'imparare cose pratiche è solo un richiamo esterno, è il motivo apparente che stimola un bisogno profondo di organizzazione» (M. Montessori, 1999a, pp. 94-95). Il fatto che Maria Montessori parli di «rivelazione» indica che sono proprio i bambini che le hanno fatto capire questo bisogno intimo: l'organizzazione e la precisione dei gesti sono al servizio dell'organizzazione del mondo interiore del bambino.

Le conseguenze si fanno anche notare sullo sviluppo della facoltà di concentrazione, cosa di grande attualità in un'epoca in cui i bambini sono nutriti di televisione e videogiochi, in preda a stimoli continui: «Un altro bambino, che consuetamente faceva gesti scomposti ed era giudicato quasi un instabile, un anormale, si mise un giorno, con intensa attenzione, a spostare i tavolini. Subito gli furono addosso per farlo star fermo perché faceva troppo rumore: ma quella era una prima manifestazione di movimenti coordinati a uno scopo, nella quale il bambino manifestava le sue tendenze, e quindi era un'azione che bisognava rispettare. Infatti dopo questa egli cominciò ad esser tranquillo come gli altri bambini, ogni volta che aveva qualche piccolo oggetto da spostare sul suo tavolino» (M. Montessori, 1999a, p. 57). Vediamo quanto l'attenzione non può essere forzata dall'esterno, con motivazioni

artificiali, ma è un processo che scaturisce dal di dentro e si sviluppa quando il bambino trova nell'ambiente i mezzi per rispondere ai suoi bisogni. I numerosi disagi che oggi si riscontrano nelle classi per colpa dei deficit dell'attenzione potrebbero trovare una soluzione grazie agli esercizi di vita pratica, che chiedono al bambino di dirigere i suoi gesti e gli consentono di muoversi in un ambiente favorevole; qui è lui che sceglie di ripetere la sua attività, segno che sta crescendo perché ha trovato ciò di cui il suo corpo e la sua mente avevano bisogno.

Le attività di vita pratica sono per la maggiore parte costituite da sequenze che possono includere numerosi passaggi. Alcune attività sono complesse e richiedono una vera e propria preparazione da parte del bambino: lavare un tavolo necessita di spostarlo dove egli trovi l'occorrente per lavarlo. Ciò può sembrare facile, tuttavia non è così scontato per un bambino piccolo: una volta individuato il tavolo sporco, si tratta di trovare un bambino pronto ad aiutarlo a spostarlo, movendosi nell'ambiente dove altri bambini sono impegnati con tappeti srotolati a terra: in questi casi, attraversare la classe portando un tavolo può anche assomigliare a un vero percorso ad ostacoli. In alcuni casi, la preparazione richiede molte tappe: per lavare i piatti, la regola è di essere almeno in due o anche in tre: uno lava, uno risciacqua e il terzo asciuga. Questo implica per il bambino trovare altri compagni disponibili e desiderosi di farlo con lui, poi prendere i grembiuli e i manicotti e prepararsi, andare a prendere i piatti da lavare, riempire i secchi d'acqua e versarla nelle tinozze prima di iniziare il lavoro. Memorizzare questa sequenza di lavoro non è banale per il bimbo piccolo, si tratta di un vero e proprio apprendimento. Mi ricordo un bimbo appena entrato in una Casa dei bambini: aveva visto i più grandi fermare il tappeto srotolato con le mollette, ma lui non avendo ancora capito bene il senso delle mollette le mise alle estremità del tappeto completamente srotolato. La maestra non disse niente, alcuni giorni dopo lui si accorse da solo della funzione esatta delle mollette.

In questi compiti si mette all'opera la memoria di lavoro, cosa molto importante. La necessità di svolgere le diverse azioni in un certo ordine favorisce la costruzione dell'unità della personalità del bambino, consentendogli di percepirsi come un attore responsabile dei suoi atti. La logica delle azioni da svolgere lo aiuta a scoprirsi come esistente in un luogo e un momento determinati.

Con la ripetizione, il bambino capisce che i suoi gesti portano a conseguenze e che si influenzano reciprocamente: un gesto sbagliato o meno preciso non raggiunge lo stesso risultato. Strada facendo, il bambino si apre alle sue sensazioni, è invitato a dare un nome alle sue percezioni che si organizzano poi grazie al materiale sensoriale. Questi processi consentono al suo mondo interiore di strutturarsi: il bambino analizza i suoi atti e costruisce gradualmente la coscienza di sé per decidere poi come perfezionarsi. Sono cose che vanno imparate da piccoli e per le quali il contatto con la realtà è imprescindibile. L'abitudine ad osservare i suoi atti e ad analizzarli per poterli migliorare è un tesoro che il bambino si porterà per tutta la vita. Non è più il mondo esteriore che scivola su di lui, in modo passivo ma è lui stesso che agisce come attore responsabile di sé, dei suoi atti e del mantenimento del suo ambiente.

È un lavoro che coinvolge i due cervelli e che consente lo sviluppo e il dispiegamento di tutte le funzioni della personalità, lasciando anche spazio all'intuizione creatrice, che elimina il rischio di una sottomissione smisurata alla legge esterna. Questo aspetto ci sembra di grandissima importanza di fronte a nuove tendenze pedagogiche che sviluppano in modo squilibrato il cervello destro, conducendo così all'automatismo,

facendo perdere l'espressione personale e ostacolando l'accesso alla coscienza di sé. «Il bambino che non ha imparato ad agire da solo, a guidare le sue azioni, a dirigere la propria volontà, diventerà l'adulto che si lascia guidare da altri perché ha sempre bisogno di sostegno» (Lubienska, 2001a, p. 52). L'indipendenza alla quale mira la Montessori nello sviluppo del bambino si spiega anche considerando che l'epoca in cui sviluppò il suo pensiero è segnata in Europa dei totalitarismi, di cui in Italia e in Germania saranno vittime anche le sue scuole, chiuse dai regimi.

Con la vita pratica si nota anche lo sviluppo di un «sentimento sociale» molto forte, che si crea per il fatto che «i bambini lavorano nell'ambiente dove vivono in comunità senza badare se lavorano per sé o per il vantaggio comune» (M. Montessori, 2008, p. 71). Di più, i bambini si mostrano molto pazienti e comprensivi gli uni verso gli altri. Viene loro naturale aiutarsi a vicenda, collaborare in modo spontaneo, e lo fanno molto meglio degli adulti perché fanno come l'altro vuole essere aiutato. Per il fatto che ogni classe accoglie bambini di tre anni, la capacità di socializzazione si potenzia, contrariamente alla fama che attribuisce al Metodo la colpa di formare bambini egoisti perché non ci sono lezioni collettive. «Se un bimbo manca di disciplina, diventa disciplinato lavorando in società con gli altri bimbi, e non col sentirsi dire che è indisciplinato» (M. Montessori, 1999b, pp. 244-245). Non è raro vedere un bambino correre a cercare la scopa e la paletta per portare via i pezzi di vetro da un barattolo rotto da un altro bambino, senza che la maestra abbia chiesto niente e senza far notare a tutti l'incidente accaduto.

Le attività di vita pratica fanno emergere un sentimento di dignità dovuto al fatto che il bambino si scopre come capace di svolgere attività che di solito vede fare dagli adulti. Egli impara anche a bastare a sé stesso per vestirsi, allacciarsi le scarpe. Qui, la forza interiore del bambino è al servizio della sua educazione, è canalizzata e non va sprecata. Se ne fa un'alleata affinché lo sforzo sia ben indirizzato e sia stabilita il primato dello spirito: «L'uomo che fa da sé [concentra] le [...] forze sulle proprie azioni, conquista sé stesso, moltiplica il suo potere e si perfeziona. Bisogna fare delle generazioni future uomini *potenti*, cioè indipendenti e liberi» (M. Montessori, 2008, p. 35).

Preparazione alla mente matematica

Graham Bell rimase stupito di fronte alla facilità con la quale bambini piccoli acquisivano conoscenze scientifiche in modo precoce: «In America, il famoso scienziato Alessandro Graham Bell si occupò del nostro Metodo e fu Presidente della Società Montessori negli Stati Uniti; ebbene, egli si appassionò al Metodo per il fatto che, essendovi nella sua casa una scuola condotta col Metodo, si provò ad insegnare delle cose scientifiche a bambini di cinque o sei anni e trovò che questi facevano dei progressi meravigliosi. Si chiese allora la causa di questo fatto, dato che le cose che i bambini imparavano erano generalmente accessibili soltanto a fanciulli di età molto più avanzata. *E comprese che il fatto era dovuto alla maggior preparazione alla vita pratica.* Per studiare la scienza occorre infatti non solo l'intelligenza, ma il carattere, la pazienza, la possibilità di portare a fine una cosa che generalmente non è piacevole, specie per dei bimbi. E poi oltre alla mancanza d'interesse, nei bambini comuni c'è l'anarchia dei muscoli: ogni muscolo fa il comodo suo e nessuno vuole obbedire alla mente. L'adulto ha impedito al bambino ogni esperienza nell'età in cui

i muscoli dovevano essere dominati dalla volontà: e così i muscoli son rimasti senza padrone, senza dominio: e quando l'individuo vorrebbe servirsene, non li trova.

Invece quei nostri bambini avevano un'intelligenza diversa dagli altri, si interessavano, i loro movimenti obbedivano, avevano la pazienza di osservare, e così diventavano piccoli scienziati pieni di entusiasmo. Dinanzi a loro, quel celebre scienziato rimaneva estasiato» (M. Montessori, 1932, p. 328).

Il lavoro prodotto dal bambino impegnato nella vita pratica non è dunque solo fisico, ma si situa ai livelli motorio e psichico. La mente del bambino è una mente pronta a ragionare perché si è creata un pensiero logico, la mente matematica: «Ne consegue l'attivazione di strutture mentali quali comparazione, deduzione, capacità organizzativa, ricerca delle soluzioni, conquista di sequenze motorie e temporali, cioè delle strutture di base per lo sviluppo intellettuale» (Melucco, 2006, p. 50).

Da un certo tempo, si parla molto dall'importanza di sviluppare nel bambino piccolo le funzioni esecutive del cervello, quale memoria di lavoro, flessibilità cognitiva e capacità di inibizione, per favorire l'apprendimento nell'arco della vita. Studi recenti (Diamond, 2009, p. 88) hanno mostrato che la capacità di inibizione, che consente di controllare le azioni e l'attenzione, sarebbe più determinante del quoziente intellettivo per la riuscita scolastica del bambino. Ciò significa che i bambini che entrano alla scuola elementare con queste abilità ben sviluppate avranno più facilità ad imparare a leggere, scrivere e calcolare. I promotori di questa ricerca hanno messo a punto un materiale molto bello e sofisticato per incrementare queste abilità. Si tratta di giochi al computer dove il bambino deve rispondere velocemente e fare la cosa contraria a ciò che ha fatto nel gioco precedente o di attività di lettura-ascolto. Però ci sembra che le attività di vita pratica consentano questo sviluppo e forse in modo più naturale. Prima di tutto va messo in rilievo il fatto che si introduce il bambino nella realtà concreta, i suoi sensi sono tutti esercitati e è sempre lui ad agire in tutte le fasi del lavoro. Di più, la memoria di lavoro è onnipresente: la preparazione necessita che il bambino ricordi il materiale richiesto, la sequenza delle azioni, e anche i gesti precisi da compiere. Per quanto riguarda l'inibizione ovvero il controllo di sé, questo tipo di attività la richiede sempre: al livello della precisione dei gesti, del rispetto del lavoro altrui, e dell'attenzione richiesta per raggiungere gli obiettivi.

A aiutare senza ostacolare

«Crediamo che i bimbi siano simili a fantocci inanimati: li laviamo, li imbrocciamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che [il nostro dovere] verso il bambino, il quale *non fa, non sa fare*, ma dovrà poi fare ed ha i mezzi fisio-psicologici per imparare a fare, è senza eccezione quello di *aiutarlo* alla conquista di atti utili. La madre che imbrocca il bambino senza compiere il minimo sforzo per insegnargli a tenere il cucchiaino e a cercare la [propria] bocca, o che almeno non mangia ella stessa invitandolo a guardare come fa, non è una buona madre. Ella offende la dignità umana di suo figlio, lo tratta come un fantoccio, mentre è un uomo affidato [dalla natura] alle sue cure. Chi non comprende che insegnare a un bambino a mangiare a lavarsi e a vestirsi, è [un] lavoro ben più lungo, difficile e paziente che imbroccarlo, lavarlo e vestirlo?» (M. Montessori, 2008, p. 33).

Non è così facile insegnare ad un bambino a fare, senza fare al suo posto. Non solo si è presi della fretta, ma spesso piace anche alle mamme mantenere il bambino piccolo, per poterlo accudire e non vederlo crescere troppo in fretta. Maria Montessori ricorda una cosa importante: che l'aiuto non è sempre aiuto, può anche essere un aiuto inutile che «è impedimento allo sviluppo delle forze naturali» (M. Montessori, 2008, p. 34). Con il suo materiale destinato a genitori o insegnanti, ha trovato il modo efficace per aiutare senza ostacolare. Ma è frequente incontrare adulti che credono al miraggio che dà l'illusione che il materiale faccia tutto da solo. Chi ha osservato diverse classe Montessori al lavoro, sa benissimo che non è affatto vero. Anche se si usa lo stesso materiale, l'ambiente di lavoro può cambiare molto, perché l'adulto svolge un ruolo preponderante, anche se molto diverso da quello delle classi tradizionali. Se l'insegnante non agisce correttamente, può anche ostacolare o annientare l'effetto del materiale.

Il buon insegnante sceglierà sempre di agire sull'ambiente invece che direttamente sul bambino. Uno dei suoi primi compiti è preparare l'ambiente della classe. Questa regola vale in generale, ma quando parliamo di vita pratica dobbiamo avere presente che devono essere rispettate ancora di più, perché è un materiale che il bambino userà per primo: «I materiali della vita pratica devono essere messi nella Casa dei bambini con intelligenza e amore, con rispetto e fiducia nel bambino. In molte scuole si comperano gli oggetti pensando alla praticità (di plastica affinché non si rompano) mentre la cosa più importante è che il materiale sia bello e completo» (R. Montessori, 2006, p. 58). La scelta del materiale dev'essere guidata dai bisogni del bambino e non dalla comodità dell'adulto. La sua sistemazione per costruire l'ordine dell'ambiente è fondamentale, deve diventare una regola di vita. Non si tratta mai di un ordine rigido, statico, che rende impossibile ogni variazione, ma piuttosto di un ordine che esiste per il bene del bambino, che gli dà la sicurezza per muoversi nell'ambiente perché egli sa dove trovare le cose che cerca. Nel corso dell'anno, con i progressi dei bambini è possibile vedere delle modifiche nel materiale presente sugli scaffali, ma in regola generale le grandi divisioni nell'ambiente rimangono: così l'angolo dell'acqua rimarrà allo stesso posto, benché sia possibile aggiungerci del materiale.

Il materiale a disposizione dei bambini deve essere pronto all'uso, pulito e trovarsi sempre allo stesso posto. La maestra deve fare sentire ai bambini che sono anche loro responsabili dell'ambiente, in modo da incrementare in loro la responsabilità.

Non si mette subito a disposizione tutto il materiale, si tratta di trovare un equilibrio: il troppo rischia di generare confusione e il troppo poco conduce ad una ripetizione artificiale provocata dalla mancanza di scelta e di stimoli e porta alla noia. A questo proposito è utile leggere il consiglio che dà Mario Montessori senior nel 1949:

Un errore frequente nelle Case dei Bambini è quello di mettere subito a disposizione il materiale sensoriale, quasi sperando in un suo magico effetto, mentre si tratta di un insieme di oggetti che diventano significativi per i bambini solo quando essi abbiano raggiunto un minimo di calma interiore e di concentrazione. [...] Poi, quando tutti sono più o meno occupati e calmi, si invita un gruppetto ad aiutare la maestra in qualche lavoro di vita pratica (spolverare, innaffiare...) [...] aumentando il numero dei bambini occupati nella vita pratica, fino a che siano diventati calmi e capaci di controllo. I lavori di vita pratica devono essere presentati con sempre maggiori particolari, richiamando l'attenzione su uno di essi per volta, come quello di non bagnare quando si lava il piano di un tavolino. Quando sono arrivati a un certo controllo, allora si introduce il materiale.

A mano a mano che i bambini vanno imparando gli esercizi di vita pratica, le direttive della maestra diminuiscono, le perline da infilare si ritirano [e tutti gli altri giochi messi all'inizio]. Quando si presenta il materiale, la cura di esso va a far parte degli esercizi di vita pratica (M. Montessori Sr., 1997, pp. 33-34).

Il secondo compito è presentare il materiale, cioè il modo nel quale il bambino lo deve usare. Il lavoro si svolge quasi sempre in modo individuale, ma per la vita pratica è possibile farlo anche in piccoli gruppi. La presentazione lascia nel bambino una memoria di ciò che ha visto fare dell'adulto, ma non ha lo scopo di insegnare il movimento e quindi di produrre una mera imitazione nel bambino. L'imitazione può disturbare l'impulso creatore del bambino, perché l'imitazione lega con l'esterno, mentre il bambino concentrato è in contatto stretto con il suo mondo interno.

L'adulto deve scomparire dietro la sua spiegazione, senza attrarre su di sé l'attenzione del bambino; egli indica l'azione da svolgere, lasciando al bambino la libertà di eseguirla. La presentazione ha lo scopo di dare la possibilità di capire le diverse tappe da realizzare per compiere il movimento nella sua totalità e con precisione. Mentre l'adulto presenta il lavoro da svolgere con un materiale, deve ordinare e economizzare i suoi movimenti, togliendo quelli superflui e senza pronunciare una parola, in modo che l'attenzione del bambino sia concentrata solo sui suoi movimenti. L'adulto agisce in modo lento, amplificando i suoi gesti. La lentezza permette al bambino di decodificare il gesto dell'adulto e di farlo suo per poterlo ripetere. Hélène Lubienska insiste molto nei suoi scritti sulla necessità della solennità da parte dell'adulto: «Proprio questo occorre al bambino: non fretta, non immobilità, ma movimenti calmi, gesti lenti, parole misurate, tono grave, una certa pompa e messinscena per la gioia degli occhi. Il bambino è ritualista per bisogno di sicurezza; perciò ama la bellezza delle forme ed è turbato dalla fretta. Lezioni mediocri danno mediocri risultati. I fanciulli, dopo aver fatto dei dettati per sette o otto anni, dimenticano le doppie... Soltanto le lezioni solenni restano indelebili. Adottai la solennità facendone una regola» (Lubienska, 1958, p. 86).

Queste osservazioni sono valide per tutto il metodo, ma forse ancora di più per la vita pratica. Per il bambino sono infatti lavori importanti, ma gli adulti spesso li disprezzano. In Pakistan, accadde che alcune famiglie benestanti mandavano i domestici a scuola per lavare i tavoli al posto del bambino! Senza arrivare a questo punto, il bambino vede spesso adulti indaffarati, che agiscono per togliersi le faccende domestiche e che non lavorano per il piacere di lavorare. Un adulto che spolvera lo farà con uno scopo di efficacia, i suoi movimenti mirano ad economizzare il suo sforzo. Il bambino invece può usare un'energia che l'adulto trova sproporzionata allo scopo, perché il bambino quando lavora risponde ad un bisogno interiore. È spesso difficile per l'adulto sopportare il ritmo lento e il perfezionismo del bambino. Per tornare all'esempio della bambina che apparecchia la tavola durante trenta minuti, dobbiamo riconoscere la pazienza necessaria all'adulto che poteva svolgere questo lavoro in tre minuti. Non solo l'educatrice non ha disturbato il suo lavoro, ma non è neanche intervenuta con complimenti, parole di incoraggiamento o di richiamo. Le uniche parole che ci riporta l'osservatore sono state: «Ricordati di portare il piatto con le due mani».

L'adulto è spesso preso dalla fretta e non svolge con esattezza i suoi movimenti, come documenta l'esempio seguente: «Supponiamo per esempio di volerci abbottonare la giacca: dopo averla più o meno completamente infilata, cominciamo a gettare il pollice dentro un'asola, e a graffiare il lato opposto in cerca del bottone; rimanendo poi inconsci di come il bottone fu spinto ad infilarsi. Mentre la cosa necessaria, da fare prima di tutto,

è di porre uno vicino all'altro i due bordi della giacchetta e dopo piegare il bottone nel senso dell'asola, e farlo passare, per infine raddrizzarlo» (M. Montessori, 1999a, p. 96).

Ma la fretta non è l'unica spiegazione. Spesso non ci si rende conto delle diverse tappe necessarie per compiere un'azione: per versare acqua senza fare un disastro ci vogliono otto gesti successivi (afferrare la caraffa, sollevarla, spostarla, inclinarla, raddrizzarla, spostarla, deporla, lasciarla); aprire una porta richiede ben undici gesti distinti. A questo proposito, Hélène Lubienska (2001b, pp. 30-31) racconta di aver più volte dedicato molto tempo a chiedere ad ogni bambino di una classe di aprire e chiudere una porta senza far rumore perché il beneficio sullo sviluppo del bambino era tangibile. Se nei corsi di formazione al Metodo si impiega tanto tempo con la presentazione del materiale, è perché è importante avere ben chiara la successione dei movimenti da compiere, in modo che sia presentato allo stesso modo a tutti i bambini e stimoli l'ordine e la buona attività della classe. Per questo occorre analizzare i movimenti: «Ogni azione complessa ha momenti successivi ben distinti tra loro; un atto segue l'altro. Cercare di riconoscere e di eseguire esattamente e separatamente quegli atti successivi, è l'analisi dei movimenti» (M. Montessori, 1999a, p. 96). Questo concetto deve essere messo in pratica con tutti i materiali e soprattutto con la vita pratica. Il bambino che lava un tavolo o i piatti potrebbe farlo in fretta. Se gli si mostra invece il modo di fare questo lavoro con calma e in modo efficace, la maniera di impugnare la spugna, il senso in cui usarla sul tavolo (da sinistra a destra nel senso della scrittura), e poi il modo in cui piegare il panno per asciugarlo, tutte queste precisazioni aiutano il bambino a lavorare meglio e con più piacere e mantengono elevato il suo interesse, perché le sue energie saranno canalizzate verso uno scopo preciso.

C'è poi un materiale che torna molto utile per insegnare a vestirsi: sono i telai delle allacciature. Sono stati inventati per decontestualizzare i gesti della vita quotidiana, come abbottonare, chiudere la chiusura a lampo, allacciare. Ogni gesto è esercitato in modo separato, ogni difficoltà è gestita in modo da renderla più abbordabile. Il fatto che non si deve abbottonare il vestito che piace tanto, ma una cosa «anonima», crea un distacco emozionale che rende l'errore meno pesante.

Con i progressi del bambino nell'esecuzione di un lavoro, l'adulto potrà introdurre piccoli gesti di perfezionamento che sono altrettante «piccole sfide verso sé stessi che focalizzano lo sforzo e stimolano un bisogno profondo di organizzazione» (Melucco, 2006, p. 52). Non solo l'analisi dei movimenti è importante, ma anche l'economia dei movimenti: «non eseguire nessun movimento superfluo allo scopo è, infine, il grado supremo della perfezione. Allora ne viene come conseguenza il movimento estetico, l'attitudine artistica» (M. Montessori, 2008, p. 61).

Sembra che in diverse Case dei bambini (almeno in Italia e negli Stati Uniti), l'ambito di vita pratica sia deformato da diverse deviazioni. In effetti, si è sviluppata la tendenza a considerare le attività di vita pratica come meno importanti, relegate ad un orario ridotto o a momenti della giornata scelti dall'adulto, spesso all'inizio della giornata per scaldare i muscoli o come preparazione al lavoro vero e proprio. Altri insegnanti occupano troppo tempo a presentare il materiale: così nasce l'impressione di aver compiuto un lavoro aver raggiunto obiettivi, ma ciò avviene a discapito del tempo di lavoro personale del bambino. Ci si può dunque chiedere quali obiettivi siano stati davvero raggiunti. Sembra anche che il principio cardine della libera scelta

del proprio lavoro non sia valido per le attività di vita pratica e così si vedono spesso maestre che scelgono quali attività deve svolgere il bambino⁶.

Questo modo di fare sembra normale in una classe tradizionale, ma non rispetta i principi sviluppati a partire dall'intuizione e dall'osservazione di Maria Montessori e sminuisce le potenzialità di questo tipo di lavoro. Così viene meno l'aspetto di risposta al bisogno interiore che il bambino sente e l'attività decisa e controllata dall'adulto perde una parte del suo obiettivo di educazione totale della personalità.

I materiale tra prudenza e iperprotezione

La regola generale del Metodo è che ogni cosa ha uno scopo. La leggerezza dei mobili non è dettata principalmente da uno scopo economico, bensì da uno scopo educativo: possono essere trasportati facilmente, e se sono urtati fanno rumore: «Se una mossa sgraziata del bambino farà cadere rumorosamente una sedia, egli avrà una evidente prova della propria incapacità... così il fanciullo avrà modo di correggersi, e quando si sarà corretto ne avrà le prove palesi, evidenti: le sedie e i tavoli resteranno fermi e silenziosi al loro posto, allora vorrà dire che il bambino avrà imparato a muoversi» (M. Montessori, 1999a, pp. 52-53). Il materiale è rivelatore degli errori, «denunciatore» dei movimenti sbagliati. Per la stessa ragione si usano piatti di ceramica, bicchieri e caraffe di vetro, ciotole di porcellana per i travasi. La cosa importante è che non è l'adulto a fare notare l'errore, ma il materiale da solo che motiva il bambino ad eseguire movimenti più graziosi, più delicati.

Alcuni principi nell'uso del materiale devono essere rispettati. Gli oggetti devono essere proporzionati alla forza e alla statura del bambino, così da poter essere manipolato e usato con la stessa facilità dell'adulto. L'autosufficienza deve guidare la preparazione del materiale: il bambino deve trovare tutto l'occorrente per fare il lavoro scelto. Alcune attività possono essere preparate su un vassoio, in questi casi il bambino trasporta il vassoio al posto dove andrà a lavorare. Il materiale deve essere bello per attrarre il bambino, ispirare il suo utilizzo: è la voce delle cose, principio caro a Maria Montessori. Il materiale deve essere intelligente. Sembra che anche in questo ambito ci siano le influenze della moda. Capita spesso di vedere i bambini utilizzare le pinzette per sopracciglia per travasare fagioli o altro da una ciotola all'altra. Per Renilde Montessori, questo è del tutto insensato, visto che non è l'uso proprio delle pinzette, ma alcuni difendono questo modo di fare dicendo che ciò sviluppa in maggior misura la coordinazione del movimento. L'intelligenza del materiale ha anche lo scopo di far capire al bambino che ogni cosa ha un suo scopo, la sua ragione di essere.

I bambini non hanno un istinto di distruzione, non rompono gli oggetti intenzionalmente, ma se non sono in un ambiente adatto può capitare che lo facciano quando non possono usare gli oggetti che vorrebbero toccare. Accade spesso che non sanno come prendere e portare un oggetto e basta poco perché esso finisca a pezzi. È compito dell'adulto avere fiducia nel bambino e mostrargli come afferrare e trasportare gli oggetti. Di più, i bambini capiscono bene il valore estetico, riconoscono un oggetto bello e fragile, anche se non hanno il senso del suo valore economico. Non è mettendo tra le loro mani piatti di plastica o altri oggetti usa e getta che si insegna ad avere cura delle cose.

⁶ Una volta vidi una maestra dire: «Ci sono i bicchieri da lavare: chi vuole lavarli?» Poi lei scelse tre bambini tra quelli che alzarono la mano e così proseguì scegliendo chi doveva fare che cosa.

A differenza dei giocattoli, questi oggetti sono attrezzi progettati per lavorare veramente, hanno una loro funzione e producono risultati veri. La Casa dei bambini è forse l'unico posto dove il bambino piccolo può lavorare, lavare tavoli, piatti, usando oggetti fragili che invitano il bambino ad essere attento ai movimenti. Spesso sono oggetti che non si lasciano nelle loro mani per paura del pericolo, ma forbici, aghi, martello sono pericolosi se non si è imparato come usarli e se non si può lavorare in un ambiente tranquillo. Ciò non toglie che ci vuole una certa prudenza nel mettere a disposizione certi materiali. Il ferro da stiro, anche se è di piccola misura, può sempre ustionare⁷. L'adulto ha anche la sua responsabilità. Si deve quindi trovare un equilibrio tra prudenza e iperprotezione. Se dei genitori non lasciano un bambino di sette anni usare un coltello a tavola non mostrano una grande fiducia nei suoi confronti. Si può dire lo stesso di altri che ogni volta che devono usare le scale prendono una bimba di tre anni in braccio per paura che si faccia male, invece di insegnarle a salire e scendere le scale.

Hélène Lubienska de Lenval decise di educare il figlio, di cui la Montessori era la madrina, secondo i principi montessoriani fin dal primo giorno di vita. Il suo racconto è molto interessante, anche se si può capire che non è dato a tutti di praticare a casa questi principi, che richiedono anche specifiche doti da parte degli adulti: «Il bambino lasciato a sé stesso ha momenti dolci e calmi: impaurito invece dall'adulto che gli corre appresso, fa mosse brusche e si difende. Felix aveva quattordici mesi quando acciappò le forbici; la mamma diventò come di pietra: non si mosse né pronunciò un suono: aveva soltanto la preoccupazione di far dimenticare la sua presenza. Infatti, Felix l'aveva già dimenticata, tutto affascinato dalla bellezza dell'oggetto di cui non aveva ancora avuto esperienza. Seduto per terra, le girò e rigirò in tutti i sensi, guardandole alla luce. Dopo una decina di minuti di contemplazione, si rialzò e tranquillamente posò le forbici dove le aveva trovate. Nessuna sorveglianza vale l'esperienza che può venire dalla calma di aver posseduto e maneggiato un oggetto pericoloso. Felix avendo potuto per intere settimane maneggiare coltelli, fiammiferi, brocca, ora non li tocca più» (Lubienska, 1931, p. 24). Se si può non condividere questa considerazione, si deve comunque riconoscere la veridicità del fatto che spesso sono gli adulti a provocare incidenti con le loro paure, vedendo bambini maneggiare oggetti non sempre adatti alla loro età.

C onclusione

«Siamo pieni di pregiudizi, anziché di sapienza, su quanto riguarda la psicologia infantile. Abbiamo voluto finora domare i fanciulli dall'esterno con la sferza, invece di conquistarli all'interno per dirigerli come anime umane. In tal modo essi ci sono passati accanto senza farsi conoscere» (M. Montessori, 2008, p. 46).

Anche se ormai la sferza è scomparsa, le altre osservazioni della Montessori rimangono valide. I pregiudizi sulla psicologia infantile sono ancora di attualità e sono numerosi i genitori e gli insegnanti che con l'intenzione di aiutare il bambino a crescere al meglio, in realtà ostacolano il suo sviluppo proponendogli attività che non

⁷ Conosco una bimba di cinque anni che si è scottata con il ferro da stiro. La prima cosa che al telefono la maestra della Casa dei bambini disse alla madre è che la colpa era della bimba che non lo aveva usato bene... Non dimentichiamo che sono pur sempre bambini e che gli incidenti possono accadere.

gli consentono di rispondere ai suoi bisogni profondi. Troppe ore vengono sprecate nelle scuole tradizionali per far svolgere lavoretti in momenti spezzettati (non lasciando i bambini lavorare a lungo) con la volontà di proteggerli e di evitare che si stanchino, quando sappiamo quanta energia possono impiegare per fare lavori grandi. Se qualcuno raccontasse di aver lasciato una bimba di poco più di due anni apparecchiare la tavola per il pranzo del nido durante trenta minuti, rischia di essere preso per un aguzzino. Invece l'espressione di felicità che si leggeva sul suo viso ci dimostra quanto questo lavoro è stato importante per lei. La sua gioia profonda ci convince delle grandi potenzialità della vita pratica per sviluppare l'intera personalità del bambino cosciente e responsabile.

È trascorso più di un secolo dall'apertura delle prime Case dei bambini. Se alcune scoperte della Montessori sono state applicate in numerose scuole del mondo, non si può dire lo stesso dei principi cardini del suo Metodo, anche se essi hanno mostrato ottimi risultati. Possiamo sperare che le indagini delle neuroscienze continueranno a confermare la maggior parte del genio di Maria Montessori e delle sue discepolo, e che questi risultati convincano gli adulti ad imparare a seguire il bambino che ha voglia di compiere grandi cose.

Riferimenti bibliografici

- Alvarez, C. (febbraio 2012). *Témoignages des parents*. Ricavato da <http://lamaternelledesenfants.wordpress.com/interviews-des-parents/>
- Davidson, P. (18 novembre 2013). *Only in a Montessori Classroom*. Ricavato da <http://www.bergamoschools.com/only-in-a-montessori-classroom/>
- De Paeuw, L. (1929). *La Méthode Montessori telle qu'elle est appliquée dans les «Maisons des enfants», exposée et commentée à l'intention du public enseignant et des jeunes mères*. Bruxelles: Office de publicité - Librairie belge.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche*, 34, 88-92.
- Guéritte, T.-J. (1927). Les idées de Mme Montessori. *La Nouvelle Éducation*, 59, 166-169.
- Honegger Fresco, G. (1986). Come organizzare a scuola la vita pratica, *Quaderno Montessori*, 11, 12-16.
- Anonimo (2001). Ancora sulla vita pratica. In G. Honegger Fresco, *Quaderno Montessori*, 69, 4-5.
- Lubienska de Lenval, H. (1931). Bimbocrazia. *Montessori*, IV, 22-25.
- Lubienska de Lenval, H. (1958). *Il silenzio all'ombra della parola*. Catania: Paoline.
- Lubienska de Lenval, H. (2001a). *La méthode Montessori*. Paris: Éd. Don Bosco.
- Lubienska de Lenval, H. (2001b). *Éducation de l'homme conscient et entraînement à l'attention*. Paris: Éd. Don Bosco.
- Maggi Buttafava, C. (1990). Vita pratica come esperienza rassicurante. *Quaderno Montessori*, 25, 61-69.

- Melucco, P. (2006). Vita pratica «ieri» innovativa oggi occasione di sperimentazione di sé in relazione all'ambiente e agli altri. *Vita dell'Infanzia*, 11/12, 47-55.
- Meirieu, P. (2001). *Maria Montessori, peut-on apprendre à être autonome?* Paris: PEMF.
- Montessori, M. (1932). La costruzione della personalità attraverso l'organizzazione dei movimenti. *Montessori*, VII, 323-329.
- Montessori, M. (1999a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1999b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Montessori, M., Sr. (1997). A settembre nella Casa dei bambini. Da una lettera di Mario Montessori Sr. a Giuliana Sorge. *Quaderno Montessori*, 55-56, 32-34.
- Montessori, R. (2006). La vita pratica come base spirituale della Casa dei bambini. *Vita dell'Infanzia*, 11/12, 56-60.
- Sriramacharan (19 gennaio 2009). *Montessori Method at Chennai*. Ricavato da <http://www.youtube.com/watch?v=rv2GliTmbqo>
- Standing, E. M. (1972). *Maria Montessori à la découverte de l'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.

Articolo finito il 29 settembre 2014

Gilsoul, M. (2014). I bambini alla conquista di sé con la vita pratica. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 75-96.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Martine Gilsoul**Università Pontificia Salesiana, Roma
Italia****Mail: maria.riera@uib.es**

Nata a Verviers (Belgio) nel 1974, ha conseguito il diploma di Institutrice primaire nel 1995 e nel 1998 presso l'Université de Liège ha conseguito la licenza in Scienze dell'Educazione e l'Agrégation in Scienze umane e psicopedagogia. Ha lavorato tre anni a Bruxelles in una Zona di Educazione Prioritaria, come maestra di sostegno con i primo-arrivants e poi come titolare di una prima elementare. È dottoranda in Filosofia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma. Dal 2010 ha iniziato a studiare i testi di Hélène Lubienska de Lenval che l'hanno guidata al Metodo Montessori. Nel 2014 ha conseguito un Master di primo livello in Pedagogia e metodologia montessoriana presso l'Università di Roma Tre.



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 97-108

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 03-11-2014

Fecha de aceptación: 18-12-2014

La polarización de la atención y las armas de distracción masiva.

Polarization of attention and mass arms of distraction.

Raniero Regni

Italia

Raniero Regni

Italia

Resumen

María Montessori empezó a descubrir la infancia a partir de la capacidad que el niño pequeño tiene de polarizar su atención. En la base de la capacidad de atención están los poderes de la mente absorbente que hoy los estudios de la neurociencia han descubierto con indiscutibles pruebas empíricas. Su pedagogía puede definirse como pedagogía de la atención: atención hacia el niño, atención hacia los detalles, atención hacia la atención del niño. Los estudios sobre la capacidad de atención y sobre la relación entre la atención y la memoria confirman que es necesario proporcionar a los niños la posibilidad de concentrarse durante largo tiempo en una actividad (trabajo) con materiales adecuados y sin interrumpirlos jamás. Actualmente existen múltiples y variadas tecnologías de la información que fragmentan y fomentan una tendencia a la atención superficial en los niños y en los jóvenes. Por esto, la propuesta educativa y didáctica montessoriana resulta más actual hoy que al inicio del pasado siglo.

Palabras clave: Infancia, Atención, Educación, Cerebro, Mente, Medios digitales.

Abstract

Montessori began her discovery of childhood starting from the polarization of attention in young children. Behind attention are the powers of the absorbent mind that neuroscience today is discovering with irrefutable empirical evidence. It is the pedagogy of attention: attention to the child, attention to the details, focus on the attention of the child. Studies on attention and the relationship between attention and memory have confirmed that it is necessary to give children the opportunity to focus on a specific activity for a long time using suitable materials, without interruptions. Today, there are many technologies that break up the attention of children and young people. This is why Montessori education and teaching is more relevant today than at the beginning of the last century.

Key words: Childhood, Attention, Digital Media, Education, Brain, Mind.

Montessori: una pedagogía de la atención y de la concentración

En el montessoriano descubrimiento del niño, la capacidad de atención, la que Montessori llamó con su habitual brillante creatividad lingüística, la “polarización de la atención”, siempre ha desempeñado un papel decisivo. Fue la repetición del ejercicio y la concentración aparentemente infrecuente durante un largo período de tiempo mostrada por una niña de cuatro años, que más de cuarenta veces seguidas inserta y retira los cilindros en los listones de madera, lo que le abre las puertas del descubrimiento de la infancia. Este fenómeno le llamó la atención y le permitió emprender la exploración de la mente infantil. Si los niños son capaces de largos períodos de trabajo concentrado entonces su mente posee grandes poderes hasta ahora ignorados.

Como escribió Confucio, “el hombre común se maravilla de las cosas extraordinarias; el sabio se maravilla de la normalidad” (2006). Es en el acontecimiento aparentemente trivial en el que a menudo sorprendemos a los niños sumergidos en la actividad que les interesa, quedándose sordos para los otros estímulos, donde se esconde el secreto de la infancia. Montessori habla del recogimiento íntimo del niño que trabaja y lo asimila a los místicos y a los hombres de ciencia absortos en una concentración tan intensa que parece aislarlos de las cosas del mundo. En *// bambino in famiglia* escribe: “Pero existen en el individuo necesidades íntimas para las cuales, mientras se entrega a un trabajo misterioso, se requiere la completa soledad, la separación de todo y de todos” (Montessori, 1991, pp.61-62). Esta es la fuerza de la concentración que asemeja a los niños muy pequeños con los científicos. Pero para que tenga lugar tal atención prolongada se necesitan objetos y una actividad a desenvolver con ellos y sobre ellos, “vemos que existe un estrecho vínculo entre el trabajo manual que se realiza en la vida corriente y la profunda concentración del espíritu”. Este “hundirse en el alma misma” no es propio de personas excepcionales sino que es propio, al principio, de cada niño pero que después se conserva sólo en unas pocas personas en la edad adulta. Al comienzo de la vida, la concentración no es extraordinaria sino completamente ordinaria. “Ciertamente, aquí está la clave de toda la pedagogía: saber reconocer los preciosos momentos de concentración para poder usarlos en la enseñanza”. En *L'autoeducazione*, donde Montessori dedicará un capítulo completo a la atención, señala que el hecho fundamental de su descubrimiento es precisamente la atención y escribe: “la organización de la vida psíquica comienza con un fenómeno característico de la atención ... Y cada vez que se producía una polarización de la atención, el niño comenzaba a cambiar por completo, a hacerse más tranquilo, y casi más inteligente y más expansivo: mostraba cualidades interiores extraordinarias, que recordaban los fenómenos de la conciencia más elevados, como los de conversión” (Montessori, 1973, pp. 61-62). Y aquí, como veremos más adelante, Montessori relaciona la espontánea concentración infantil con la contemplación, con los momentos más intensos y nobles de la vida adulta en los que acontecen las revelaciones esenciales y los cambios más radicales, cuando la vida antes dispersa en el caos encuentra su centro “mientras que una cosa especial la atrae intensamente, la fija, y entonces el hombre tiene la revelación de sí mismo, siente que comienza a vivir”.

Una viva y constante concentración es el secreto de todo aprendizaje y de toda enseñanza. La atención debe ser buscada y ayudada. Todo el ambiente, todo el material, todas las actividades montessorianas para todas las edades, pero especialmente en el primer período del desarrollo (0-6), tienen como objetivo ayudar a

la concentración hacia puntos de interés y, una vez que se activa, debe ser protegida, es decir, o dejada libre para actuar. “La libertad es la condición experimental para estudiar los fenómenos de la atención del niño”. Cuando el niño se concentra su mente se desarrolla y su personalidad se construye. Por lo que podemos decir que la pedagogía de Montessori es, en su conjunto, una pedagogía de la atención. Atención al niño, y atención al niño que trabaja.

La concentración está relacionada con la motivación sí, en el sentido de que la implicación genera la concentración, pero también posee una lógica interna, una “formación interior”. Sólo después de que uno ha sido capaz de concentrarse se implicará emocionalmente. El niño se concentra en hacer una actividad libremente elegida. Hacer y aprender forman un binomio inseparable, herencia del *Homo habilis* que dialoga con los materiales y piensa con sus manos. Si es verdad, como escribió R. Sennett, que cuando la cabeza y la mano se divorcian, es la cabeza la que sufre, cuando la mano y la mente trabajan junta se produce el milagro de aprendizaje y del desarrollo, la “magia” de la mente absorbente. Como dijo Montessori, “la acción absorbe toda la atención y la energía del niño ... El uso de las manos lleva a una profunda atención” (2012, p.153). La normalización del niño desviado se produce a través de la concentración en el trabajo. “La concentración es parte de la vida, no es el resultado de un método de educación” (2012, p. 225). El ambiente pertenece al niño e incluso el elogio rompe el hechizo. Por esto los nuevos maestros que ella ha querido formar deben parecerse a los ángeles, ángeles de la guarda de la misteriosa y profunda concentración infantil. Como los ángeles: protectores, suaves y dignos.

Pero ¿cómo funciona la atención? ¿Qué dicen hoy las neurociencias? Confirman que la atención es la herramienta más poderosa de la mente. Atención, memoria y control ejecutivo son componentes fundamentales de pensamiento. Nuestros sentidos reciben once millones de informaciones por segundo, y sólo 40 conscientemente. La atención conecta los eventos que tienen lugar simultáneamente en la mente, entre las personas y la tecnología. Y, como afirma una conocida ley descubierta por la investigación sobre el cerebro, las neuronas que se activan juntas, se conectan entre sí. Existe, pues, un importante vínculo entre la atención y la memoria. La memoria a corto plazo produce un cambio en la función de la sinapsis, reforzando o debilitando las conexiones preexistentes; la memoria a largo plazo requiere en cambio variaciones anatómicas. Una vez que el recuerdo está plenamente consolidado, parece que es cancelado por el hipocampo, donde estaba almacenado. La corteza se convierte ahora en su único lugar. La transferencia completa puede requerir años. E incluso entonces se descubren profundas diferencias entre la mente humana y la inteligencia artificial de la computadora. Mientras que el cerebro artificial absorbe la información e inmediatamente la guarda en su memoria, el cerebro humano continúa elaborándola durante largo tiempo mucho después de haberla adquirido y la calidad de esos recuerdos depende precisamente de cómo la información ha sido elaborada. La memoria biológica está viva, la informática no. Mientras construimos nuestro equipaje personal de recuerdos nos volvemos más inteligentes.

Pero entonces, como señaló el experto en medios digitales Carr (2011) sobre la base de la investigación del neurocientífico Kandel (2007), aparece una pregunta fundamental sobre el papel de la atención: ¿qué es lo que determina lo que recordamos y lo que olvidamos? La clave para la consolidación de los recuerdos es la atención. Cuanto más aguda es la atención, más aguda es la memoria. Si no somos capaces de

prestar atención a la información en nuestra memoria de trabajo, permanece allí sólo mientras las neuronas que la transmiten están activadas, en el mejor de los casos, unos pocos segundos. La atención parece algo evanescente, el fantasma en la cabeza, pero en realidad es algo concreto que produce efectos materiales en todo el cerebro. El acto de prestar atención provoca una reacción en cadena que atraviesa todo el cerebro. El acto de conexión es el pensamiento, la riqueza de las conexiones internas hacen nuestra inteligencia, y ambos parecen frutos producidos a partir de la semilla de la atención.

Así las neurociencias parecen confirmar el descubrimiento montessoriano de la polarización de la atención como madre del pensamiento. Y no sólo eso, sino que otros hallazgos van en la dirección indicada por Montessori. Cuando se trata de proporcionar a la mente la materia prima del pensamiento, más puede significar menos. Incluso esta economía de estímulos que siempre deben estar en un difícil equilibrio entre el exceso y la falta es una confirmación del descubrimiento montessoriano de que “cualquier ayuda inútil es un obstáculo para el desarrollo”. El cerebro consume tiempo y energía cada vez que suspende un proceso que implica la atención para iniciar otro, se llama “coste de *switching*”. Activar y desactivar constantemente el interruptor de la atención parece un ejercicio perjudicial. Y esto confirma la férrea convicción de Montessori de no interrumpir jamás al niño cuando trabaja concentrado. Las interrupciones frecuentes dispersan los pensamientos, debilitan la memoria y nos ponen tensos y ansiosos. ¿Qué sucede a nuestra mente frente al caleidoscopio de imágenes de la televisión? Si la mayor parte de las páginas web se ven durante diez segundos o menos, por lo que se pasa de la lectura al *browsing*, ¿qué sucede en mi mente? Y si la gente pasa más tiempo leyendo, pero de manera muy diferente, y el tiempo dedicado a la concentración, la lectura concentrada, disminuye, ¿qué ocurre en la sociedad?

La investigación montessoriana sobre la concentración del trabajo infantil, este aspecto, al igual que muchos otros del enfoque montessoriano del mundo de la infancia, aparece y se redescubre hoy como de gran actualidad, una actualidad acrecentada precisamente por los cambios ambientales, relacionales y culturales de nuestro tiempo. Hoy en día, el ambiente informativo, o la realidad creada por los medios y mensajes de todo tipo en la que vivimos inmersos, es casi incomparable con aquella en la que actuó Montessori, pero su llamada al papel de la atención del niño en el desarrollo de su personalidad aumenta aún más su valor. El mayor desafío para los niños y muchachos es la que se lanza desde lo que vino a denominar “la salvaje Web”. La red informática y todos los dispositivos electrónicos conectados que han proliferado por la unión de la informática con la comunicación (*ICT, Information Communication Technology*) han creado un mundo paralelo en el que todos tienden a conectarse. Los medios de comunicación digitales que nos llevan constantemente más allá del lugar donde nos encontramos hacia un horizonte de conexiones virtuales nos están transformando, según algunos, de productores de conocimiento personal a cazadores-recolectores de información nómadas en el bosque de las intrincadas redes electrónicas. La salvaje Web, tratemos de explorarla rápidamente.

Distracción masiva en la salvaje Web

Podemos decir que la cultura humana siempre ha consistido en domesticar a los salvajes. Ayer eran plantas y animales del mundo natural, hoy en día son más a menudo las máquinas y los programas producidos por el mundo artificial. Si lo conseguimos con los animales debemos conseguirlo con las máquinas y con la información. Cada nueva tecnología, en el momento de su distribución masiva genera un debate, despierta entusiasmo y temores. No se trata de discutir, y mucho menos aquí, la bondad de Internet cuyas ventajas son evidentes y su éxito abrumador confirma. Es cierto que Internet es el último medio sobre el que se ha desarrollado un gran debate entre apocalípticos e integrados, entre “tecnologistas” y “ludistas”, entre los que sostienen que amenaza con hacernos más estúpidos y aquellos que argumentan que la red nos hará más inteligentes. Como ha señalado por C. Turkle a propósito de la sociedad emocionada por el uso de los medios, la revolución hipertecnológica revela signos claros de una regresión a lo arcaico. Creo que es cierto, pues cualquier cambio de la tecnología entra en contacto con el fundamento primordial del ser humano, lo que los alemanes llaman con la palabra intraducible *ur*. Y lo arcaico y original siempre tiene dos caras, una la recarga de energías y otra la regresión. Esto genera entusiasmo y temores. Pero no es de esto de lo que quiero hablar. Se trata de señalar como esta u otra tecnología interactúan con nuestra mente y con nuestras costumbres y, en definitiva, con nuestra vida. Y entonces se trata de ver el efecto que puede tener sobre las vidas que comienzan de nuestros hijos, sobre sus capacidades. Porque una cosa es el discurso sobre la relación mente-media en los adultos y otra es la relación entre la mente-media en los niños. Sí, porque el prejuicio adultocéntrico está siempre al acecho, pensar en el niño como un adulto en miniatura y no como un ser que está construyendo el adulto que será. La cultura digital ha permeado, amplificado, distraído, enriquecido y complicado nuestras vidas. Según algunos, estamos ante un cambio de época. De acuerdo con el antes citado Carr, “estamos a caballo entre dos mundos tecnológicos, al igual que nuestros antepasados a finales de la Edad Media. Después de 550 años, la imprenta y sus productos han sido empujados a los márgenes de nuestra vida intelectual” (Carr, 2011, p. 99). Estamos frente a un salto tecnológico, es decir, *The second machine age?* Aunque este problema está fuera de nuestro alcance, lo mencionamos porque permanece en el fondo. Quizás sea cierto que cuando los niños de hoy sean grandes, se sorprenderán de que sus padres podían perderse, no permanecer siempre en contacto con los propios amigos y no obtener una respuesta a cada pregunta en un abrir y cerrar de ojos mediante la consulta de un teléfono inteligente. Pero, ¿es esto suficiente para hablar de nativos digitales? Yo creo que los nativos digitales no existen, la misma expresión no nació en el ámbito científico, no es una expresión científica que indique una nueva especie, es una expresión inventada por un vendedor de videojuegos. Los niños están acostumbrados a interactuar con las pantallas e interfaces electrónicos, pero es un hábito sencillo y controvertido, no el amanecer de una nueva especie. Si existiesen los niños digitales entonces sería legítima la pregunta de cómo podremos entenderlos siendo muy diferentes de nosotros, pero no es así. Está claro que el hombre modifica el ambiente y el ambiente acaba modificándolo a él, pero la estructura de las necesidades sigue siendo la misma al igual que las modalidades de aprendizaje. Cuando hablamos, por ejemplo, el *e-learning* se crea el malentendido de que el aprendizaje, dada la disponibilidad de las máquinas electrónicas, se haya convertido también en electrónico y dependa del

hardware utilizado. De hecho, el aprendizaje es un fenómeno psíquico y no electrónico; el prefijo “psico” que aparece en muchas obras de Montessori muestra cómo nuestra mente dialoga con la gramática o con la geometría, por lo que podría darse hoy una psico-informática. La inteligencia y la creatividad siguen antiguos caminos trazados por nuestra evolución y no se pliegan a las modas del momento, pero pueden ser interceptadas por éstas, desviadas o quizás más bien ayudadas.

Volvamos a Internet. Según algunos estudiosos como H. Rheingold (2013), la Web nos ha ayudado a ampliar los límites, a superar el provincianismo. Muchos de los dispositivos que tienen en las manos los niños y los adultos de hoy ya no tienen hojas de instrucciones sino una lógica “*plug and play*”, es decir conecta el enchufe y el juega, tienen el mérito del uso inmediato. También se habló de una democratización de la cultura, de un nuevo pensamiento colectivo, de una facilitación de la investigación, ya que es fácil para cualquier persona encontrar la información y existe una libertad de expresión y la libertad de disfrute gratuito. El modelo ideal de la red es la plaza donde se circula libremente y se disfruta de forma gratuita de una nueva era del acceso y de la participación. Es cierto que la red antes que una herramienta de comunicación es un medio extraordinario de conexión, capaz de impulsar una nueva cultura de la participación que ayuda a crear la sociedad de la colaboración entre todos los seres humanos y entre todos los seres vivos. Montessori valoraría sin duda las potencialidades positivas de una red que invade toda la tierra como un inmenso sistema nervioso, una supernaturaleza tecnológica capaz de hacer trabajar a toda la humanidad con la totalidad de lo creado. Estos son sin duda los aspectos positivos de la red.

Veamos ahora rápidamente el reverso de la medalla. *Social media* y *multiasking* acostumbra a un rápido cambio de una actividad a otra y no a un trabajo en paralelo, y este paso es mentalmente muy caro. Según algunos, estas son unas verdaderas tecnologías de la distracción, hacen vivir en un estado de atención parcial continua. Se habla nada menos que de la disolución de la mente lineal frente al pensamiento reticular. La mente literaria, educada por el libro y la lectura, es rica en imaginación, en pensamiento lineal, en una mente serena, concentrada, sin distracciones, por no hablar de la grosería de los contenidos. Si los libros, los grandes libros llenos de palabras, pero en realidad llenos de silencio, nos dicen “calma, tomad todo el tiempo que necesitéis, no marchamos a ninguna parte”, las redes sociales nos acosan con sus mil estímulos que duran un instante.

Google nos hace estúpidos, Facebook destruye nuestra privacidad, Twitter rompe la capacidad de atención y profundidad? Seguramente, en las críticas se manifiesta el prejuicio de la mente alfabetizada, formada en la “galaxia Gutenberg” y que se encuentra incómoda en la nueva “Galaxia Marconi”. Lo que parece cierto y es relevante para nuestro tema de la atención es que los nuevos medios empujan a abandonar los medios que requieren tiempos de espera no instantánea y atención prolongada; que imponen un orden y una jerarquía a los temas y a su presentación; que orientan a una confrontación abierta con el mundo y con la auto-reflexión, más que a la afirmación de los propios estados de ánimo (egocentrismo en red, se dice pero no sé si es cierto que la red está llena de personas llenas de sí mismo). Del mundo lineal jerárquico del libro al mundo de la conectividad ubicua y de la proximidad omnipresente. Otro de los riesgos que nos interesa destacar es la fragmentación: una vez que la información se digitaliza, los límites entre los distintos medios de comunicación se

reducen. Las informaciones se desmenuzan para satisfacer la reducida capacidad de atención hasta crear un ecosistema de tecnologías de la interrupción, de la continua distracción que caracteriza la vida *on-line*. Lectura rápida, pensamiento distraído y apresurado, aprendizaje superficial, en consecuencia. Si la lectura requiere que las habilidades cognitivas se orienten hacia la jerarquía de los contenidos lógicamente coherentes y dirigidos a la descomposición analítica de los mismos temas; si la concentración sobre obras escritas durante largos períodos desarrolla una determinada forma de pensar en profundidad, contemplativa y analítica, en cambio la Web 2.0 se interesa poco por la integridad de los conocimientos. Resulta crucial la síntesis, una información breve, tal vez acompañada de imágenes que se preste a ser compartida en el entorno social. Se renuncia al análisis y profundización a favor de un enlace para compartir en las plataformas sociales y las conexiones están diseñadas para captar nuestra atención con una información híbrida en línea y fuera de línea, que favorece el nomadismo mediático. Es la centralidad del usuario que prefiere, en cambio, la velocidad de transmisión, la capacidad de síntesis y la facilidad para compartir renunciando al análisis y a la profundización. Existe, luego, otro riesgo, que se produce en la frontera entre la atención y la distracción y es de exceso de información. *Too big to Know*, demasiado grande para ser conocido. Cada día los seres humanos generan tanta información como la que se ha producido desde la época de las cavernas hasta el año 2003, 7000 billones de SMS han circulado en 2011 y el tráfico de Internet se duplica cada año. La cantidad de tiempo que pasamos en línea ha aumentado, la cantidad de tiempo que pasamos frente a una pantalla (8 horas al día mirando los monitores, teléfonos móviles, televisión, etc.). Más información puede significar menos conocimiento. Este exceso de producción de saberes puede tomar dos caminos: el de una inteligencia colectiva y una producción reticular del conocimiento y del control del conocimiento, o el exceso ingobernable, inasimilable e incontrolable.

Una vez más, vuelve el papel esencial de la atención, “en un mundo invadido por la información, la abundancia de información implica la falta de otra cosa, la escasez de lo que la información necesita: la atención de quien la recibe” (H. Simon). La abundancia de información genera pobreza de atención y la necesidad de repartir esta atención de modo eficiente entre la sobreabundancia de fuentes informativas que la demandan.

Una mente que respira entre la concentración y la contemplación

Sé que puse demasiada carne en el asador, que mezclé demasiados temas y sé que he puesto juntos medios muy diferentes entre sí, así como que ni siquiera he mencionado los aspectos afectivos y relacionales implicados en el uso de estas tecnologías de la información. Por otro lado, si un libro o texto como este que estáis leyendo tiene límites (y, puede estar tranquilo, ¡que pronto le pondré final!), la red no los tiene, está prácticamente sin límites ni fronteras, no tiene fin. Así pues, detengámonos un instante y tomemos aliento. Respiremos. No me aparto del tema. La respiración está íntimamente relacionado con la atención. La respiración es el regulador de la atención. Nuestros antepasados contenían la respiración frente a un ruido antes de decidir si luchar o huir. Hoy contenemos la respiración cuando abrimos nuestros correos electrónicos. Pero, como escribe Carr, “cuántos correos electrónicos hacen un tigre?” (2011, p. 246).

La respiración remite al cuerpo, la respiración une la mente, el cerebro y el cuerpo. ¿Qué fue de mi cuerpo mientras juego un poco? ¿Dónde está mi cuerpo mientras mi mente vaga por internet y me quedo sentado durante horas? La atención y el cuerpo no deben separarse demasiado tiempo. Esto se aplica a todos, adultos y niños, pero para los niños es aún más esencial. La virtualización, especialmente frente a los niños, es un empobrecimiento, tanto de las habilidades motoras como de la imaginación. Los medios de comunicación se funden con nuestro cuerpo y si la cultura del libro coincidió con una reducción del papel del cuerpo, creando en compensación una brecha hacia la profundidad y la conciencia, ¿qué va a pasar con la internet? Los niños aprenden con todo su ser, aprenden con el cuerpo y la mente, ambas en acción. Aprender con el cuerpo, haciendo, con la mano concentrándose en objetos y actividades. Es necesario preservar esta dimensión “artesana”, incluso en la era de internet, recuperar la dimensión artesana del hacer y del saber. Para apropiarnos del mundo que nos rodea, tenemos que pasar a través de una experiencia activa en él. Hacer las cosas nos convierte en más conscientes. *Hands-on*, meter las manos, abrir también las cajas mágicas de los dispositivos electrónicos para agarrar la magia que viene de su misterioso funcionamiento. La experiencia directa del juego-trabajo montessoriano, que valoriza la inteligencia de las manos y que Montessori quiere ayudar de todas las maneras con todos los sentidos con los ambientes y materiales preparados. De hecho, la única manera de entender realmente un material es hacer cosas con él, porque la experiencia directa del mundo es el mejor antídoto contra las distorsiones generadas por los medios de comunicación.

Como ha señalado S. Laffi, nuestros niños crecen en ambientes llenos de dispositivos electrónicos que se accionan apretando el botón *play*. El botón *play* se ha convertido quizás en el gran educador, el maestro de vida de nuestro tiempo, en una casa sin palancas donde la mecánica ha sido completamente reemplazada por la electrónica. ¿Qué es la pedagogía del botón *play*? Al hacer *play* existe el juguete, no el niño, la realidad se convierte en un espectáculo con el riesgo de que, mediante la eliminación de la experiencia activa resulte eliminado el aprendizaje que, incluso en la época de internet, debe pasar necesariamente por la representación endoactiva del hacer. La promesa implícita de que todo está dado, excluye la naturaleza, las formas de la vida. Si el mundo funciona ante todo nos hacemos a la idea de que no cuenta saber cómo hacer las cosas, sino saber cómo utilizarlas, se debilita la relación con la palabra escrita y la mediación reflexiva. Lo que cuenta es el resultado sin el proceso. Lo que cuenta, al final, es la posesión. Jugar es tener juguetes. Un mundo en el que los verbos se sustituyen por los sustantivos, las acciones por los objetos, las relaciones por los bienes. Entonces, ¿tabletas, botones o letras de lija de Montessori? La educación sensorial diseñada por Montessori para niños desde el nacimiento hasta los seis años resulta aún más urgente.

Hagamos sólo una alusión a las consecuencias en el plano relacional inducidas por los nuevos medios de comunicación que, a pesar de que permitieron la creación de redes sociales, inducen a una relación solitaria con los demás. Y aquí se insinúa la falta de atención. Como señaló Turkle (2013), la distracción de los padres puede influir en el apego y en el desarrollo del cerebro de los hijos, la sintonización interpersonal típica de apego seguro entre padres e hijos se produce en paralelo con la sintonización intrapersonal de la conciencia (*mindfulness*): juntos solos, lejos de sí mismos y de los demás. Los hijos tratan de llevar a los padres fuera de la “zona blackberry”, los padres muy a menudo no miran a los hijos sino a los *smartphone*.

Todas estas pequeñas pantallas son capaces de hacer aparecer las cosas y de hacer aparecer y desaparecer de la atención de las personas más queridas.

Formas cada vez más sofisticadas y sutiles de distracción amenazan destrozarnos nuestra atención reduciéndola a pequeños pedazos. El ADD (*Attention Deficit Disorder*) la distracción compulsiva anuncia un cambio a gran escala de las prácticas y las reglas de la atención? ¿Se notan diferencias generacionales en los patrones de atención? ¿Existe una relación entre el exceso de estímulos audiovisuales, el *multiasking* y déficit de atención? ¿Esta atención parcial continua, que no sabemos si se trata de una forma de grosería o ineficiencia, es “educada” por los nuevos medios? Investigaciones experimentales citadas por Carr muestran que cuanto más se utiliza la web más se tiene que luchar para ser capaz de concentrarse en textos largos. El cerebro siempre luchando con la Web 2.0, con un rápido acceso a una enorme cantidad de información, se acostumbra a la inundación de datos y queda hambriento de estímulos procedentes de la red. Así la atención se acostumbra a períodos cortos que no duran más de dos minutos. La red capta la atención sólo para dispersarla. A partir de estudios experimentales se muestra que un grupo de usuarios de los medios de comunicación y la multitarea, en comparación con un grupo que no los utiliza, se distraen más fácilmente por estímulos ambientales irrelevantes.

Es necesario, pues, más que nunca reforzar la atención, entrenar la concentración y la consiguiente conciencia, con el fin de dominar la atención de una gran variedad de opciones diseñadas para atraernos.

Así pues, necesitamos fomentar la concentración profunda del niño mientras trabaja, la concentración relacionada del joven que construye algo con otros, la lectura atenta de textos o de la realidad, porque se piensa profundamente mientras se lee profundamente, entrenando la capacidad fundamental de concentrarse y de profundizar. Con todo, es cierto que mientras estoy concentrado en una tarea mi visión periférica puede disminuir, olvidándome de apagar el asado, pero cuanto más distraídos estemos menos empáticos seremos, menos concentración equivale también a menos cooperación. La hermana gemela de la concentración es también la conciencia. Los americanos la llaman *mindfulness*. La presencia mental no oscilante, la fuerte capacidad de observación que parece pertenecer no al modo de hacer sino al de ser. La plena conciencia del propio trabajo. El diálogo profundo entre dos formas de pensamiento, entre lo que Kahneman (2012) llama pensamiento rápido, intuitivo y automático, pero que puede inducir a error y producir prejuicios y el pensamiento lento, que es más perezoso porque requiere una atención profunda, pero que también es más lógico y reflexivo. Otra hermana gemela de la atención es la contemplación. A. Gopnik trató de entender cómo funciona la atención endógena y la exógena en niños y cuales son las relaciones entre conciencia y la conocimiento en los niños incluso muy pequeños. A este respecto escribe “es plausible que los niños pequeños sean conscientes de muchas más cosas y de una manera mucho más intensa que nosotros... Más bien que vivir un solo aspecto del mundo y desactivar todo el resto, parece que prueban claramente todo a la vez” (2012. p. 140). El niño es menos consciente pero más conocedor que el adulto y su atención es como una lámpara que irradia su luz por todas partes. Tratando de responder a la pregunta fascinante “¿qué se siente siendo niños?”, Gopnik siempre comparó la experiencia de la niñez con el estado de meditación, un estado en el que “se convierte claramente y de repente en consciente de todo lo rodea. Para este tipo de “conciencia linterna” todo se vuelve interesante, mientras que completamente absortos

en una tarea perdemos el sentido de sí mismo para convertirnos en parte del mundo... Es el mundo de William Blake en un granito de arena, el esplendor en la hierba de William Wordsworth” (2012, pp.144, 145).

Si la relación que hemos tratado de delinear entre la atención y el pensamiento, así como la que existe entre la atención y la contemplación tiene algo de verdad, entonces es necesario conservar algunos lugares para con la infancia (¿las Case del Bambini?), lugares más silenciosos en los que escuchar y ser escuchados en paz, libres de la invasión tecnológica, del brillo de las pantallas, del ruido, pero también de la entrada de palabras y gestos inútiles, mostrándole a los pequeños que es posible actuar de otra manera. Los otros no se encienden y se apagan a nuestro antojo como un videojuego. El mundo no cabe en una pantalla, de lo contrario privamos a los niños de la inmensidad del universo humano y natural.

Parece que después de pasar tiempo en un entorno rural tranquilo, en contacto con la naturaleza, las personas manifiestan una mayor capacidad de atención, la memoria más fuerte, mejores habilidades cognitivas. El cerebro se vuelve más tranquilo y, al mismo tiempo, más agudo (Carr, 2011, p. 258). Pasar tiempo en un entorno natural parece ser de vital importancia para el correcto funcionamiento cognitivo, así como parece vital crear ambientes donde la atención infantil esté protegida contra la invasión del mundo de los adultos. La naturaleza no está en píxeles, ni la relación humana ni siquiera tal vez el aprendizaje. “La posible relación entre los trastornos de déficit de atención por hiperactividad (TDAH) y el trastorno por déficit de naturaleza”, señalado por J. Rifkin (2011. p.284), también se puede extender a las “armas de distracción masiva”. No reducir la mirada de los pequeños sino abrirla a la belleza y la grandeza. “La exploración del mundo natural no es sólo una forma agradable de pasar las horas de la infancia... Quien contempla la belleza de la tierra encuentra reservas de fuerza que durarán mientras dure la vida”. Entre estas bellezas también está el sumergirse soñador y concentrado del niño en su actividad, la escucha del canto del corazón y de la tierra en diálogo con el universo.

Riferimenti bibliografici

- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: R. Cortina.
- Confucio (2006). *Dialoghi*. Torino: Einaudi.
- Gopnik, A. (2012). *Il bambino filosofo. Come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Kahneman, D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Kandel, E. R.. (2007). *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*. Milano: Codice.
- Laffi, S. (2013). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Montessori, M. (1973). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1975). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Mondadori.

- Montessori, M. (1978). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1980). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1980). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1991). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London Lectures*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2013). *Dio e il bambino e altri testi inediti* (a cura di F. De Giorgi). Brescia: La Scuola.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Regni, R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita activa oltre produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Regni, R. (2012). *Il sole e la storia: il messaggio educativo di Albert Camus*. Roma: Armando.
- Rheingold H. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: R. Cortina.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Rifkin, J. (2011). *La terza rivoluzione industriale. Come il potere laterale sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Milano: Mondadori.
- Turkle, S. (2012). *Insieme soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Milano: Codice.
- Weinberger, D. (2012). *Too big to know*. N.Y.: Basic Books.

Artículo concluido el 30 de octubre de 2014

Regni, R. (2014). La polarización de la atención y las armas de distracción masiva. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 97-108.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Raniero Regni**Università Lumsa
Italia****Mail: raniero.regni@libero.it**

Raniero Regni (nato a Gubbio il 2 maggio 1955), laureato in Filosofia presso l'Università di Perugia, Dottore di Ricerca in Pedagogia presso l'Università Roma Tre, è attualmente professore Ordinario di Pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane della LUMSA di Roma, dove insegna anche Educazione degli adulti e Pedagogia interculturale e dove ricopre la carica di vicedirettore del Dipartimento di Scienze Umane. Ha tenuto conferenze presso l'Università di Bilbao (DEUSTO), l'Università di Stoccolma, l'Università di Parigi (Paris X Nanterre), l'Università Ramòn Llull di Barcellona (Fundaciò Pere Tarres), l'Università di Trnava (Slovacchia). E' stato relatore all'AMI International Trainers Meeting, Firm Foundations to Future Action Knowing the Past — Creating the Future, (Roma 2010) e stato relatore principale all'AMI (Association Montessori Internationale) Annual General Meeting (Amsterdam 2012). Ha tenuto un corso di formazione presso la Luk Chan Chinese di Hong Kong nel giugno e nel dicembre 2012. Ha tenuto una conferenza a Ojai, in California presso la Meadows Montessori School nel luglio 2013. E' stato relatore al 27° Congresso Internazionale Montessori. "Guided by Nature", Porland (USA) nell'agosto 2013.

La grande bellezza. María Montessori e la Pedagogia al Femminile La gran belleza. María Montessori y la Pedagogía en Femenino The Great Beauty. Maria Montessori and Feminine Pedagogy

La faccia nascosta del cigno di Chiaravalle

Tramite alcuni flash, daremo luce agli orizzonti seminascosti del pensiero pedagogico di Maria Montessori. In particolare, consegneremo ai lettori un set di "isole" inesplorate del suo inabissabile - perché immortale - arcipelago dell'Educazione infantile. Rinforziamo il teorema. Nelle righe a seguire, illumineremo un volto della luna montessoriana rimasto perlopiù nella penombra. Parliamo del suo sguardo problematico e dialettico costellato di *pensieri deboli*.

Tendenzialmente *postmodernisti*.

Attraverso una sorta di fantasioso gioco scenico daremo - in diretta - la parola al Cigno di Chiaravalle (dove nacque, non lontano da Ancona) invitandolo a raccontarci gli eventi meno noti della sua autobiografia: ovvero, le idee off/limits maturate dalla Montessori nell'ultima stagione della sua vita. E' un Amarcord - un riandare alla memoria - che trascende l'ermo colle leopardiano per avventurarsi negli angoli del passato dove si elaborano pensieri anticonformisti e trasgressivi. Di più, dove si accarezzano le attrazioni/fatali - speculative, esistenziali, assiologiche - poste al di là di una teoria sistematica dell'Educazione, come la sua, protetta sempre da *diagnosi affidabili* (perché l'infanzia va educata? All'interrogativo, Maria trova risposta nella Pedagogia scientifica) e da *terapie sicure* (quando e come l'infanzia va educata? All'interrogativo, Maria trova risposta nella sua Scuola del bambino e nel suo Metodo didattico).

Ci vestiremo pertanto dell'abito talare per raccogliere, nel confessionale, la voce della Montessori ogniqualvolta narra le sue straordinarie - e per certi versi misteriose - avventure esistenziali ed epistemiche. In altre parole: daremo luce - a meteo spento - all'angolo di cielo del suo privato e della sua irrequietezza teoretica.

- La sua vita privata, rimane avvolta in una sobria segretezza.
- La sua irrequietezza teoretica, rimane imprigionata negli stampi deformanti delle Pedagogie idealistiche e spiritualistiche a lei implacabilmente ostili e nemiche.

Dunque, ricostruiremo alcuni teoremi pedagogici della leggenda marchigiana prelevandoli dalla sua faccia/nascosta. Questa, ha sempre stimolato in noi azzardi ermeneutici. Ovvero, tesi scapigliate e fors'anche spregiudicate della sua teoria dell'Educazione. Nessun dubbio sul fatto che la nostra connazionale sia l'epistemologa dell'educazione che - con John Dewey - fonda, nel primo Novecento, la *Pedagogia come scienza*: come "riannodo" vincolante tra teoria e prassi in ambito formativo.

A nostro parere, Maria Montessori e John Dewey brillano tra i massimi pedagogisti del Ventesimo secolo: per cifre sia teoretiche, sia empiriche, sia utopiche. Entrambi teorizzano una Pedagogia dalle gambe scientifiche (l'una, dai paradigmi positivisti; l'altro dai paradigmi pragmatisti) così come portano contributi fondamentali al rapporto Formazione della Persona/Educazione intellettuale. Quest'ultima, intesa come motore di libertà di pensiero e di pluralismo culturale.

Precorrendo la Filosofia della scienza di Karl Popper, la Montessori consegna robuste ruote speculative ed empiriche alla diligenza dell'Educazione. A partire dal calesse che attraversa la prima stagione della vita: l'*età infantile*. Maria, con intuizione profetica, coglie l'emergenza/intelligenza delle nuove generazioni. Per questo, porremo alla rotonda dell'Educazione la stella polare della Pedagogia montessoriana. Ovvero, l'*autonomia della mente* che fa rima, secondo l'airone di Chiaravalle, con una Persona capace di guardare con i propri occhi, pensare con la propria testa e sognare con il proprio cuore. Soltanto così le bambine e i bambini potranno essere "felici". Traguardo transitabile, a patto che diano eternamente la mano alla loro intelligenza individuale e sociale.

Attenzione, però. Se da una parte la Montessori teorizza l'Educazione a partire dalle architravi del suo pensiero positivista, dall'altra parte chiama coloro che si occupano di Pedagogia ad assaporare l'avventura educativa anche in praterie epistemiche (in teorie della conoscenza) ed ermeneutiche (in teorie dell'interpretazione) attraversate da sentieri esistenziali indecifrabili, irrazionali, aporetici: privi di confini e di traguardi sicuri.

Siamo alla rotonda del suo ascensore speculativo che sale e scende dalla terra al cielo. E' un crocevia interpretativo costellato di molte chiavi con le quali Maria apre le porte dove abitano le sue Idee/Altre. A partire dalla teosofia, dall'educazione cosmica, dalla pace, dall'onnipotenza e dall'eternità dell'infanzia. Sono congetture assiologiche non sempre in sintonia - perché Problematiciste: indisponibili a riconoscere la definitività di qualsivoglia teoria - con i paradigmi scienziati e positivisti dominanti allora in ambito educativo. Per la nostra pedagogista-al-femminile, accogliere Idee/Altre significa sfidare il disincanto della complessità e dell'incertezza della scienza e della cultura con il relativo carico di azzardo, di avventurosità, di scacco e di naufragio.

Accendiamo i riflettori per dare palcoscenico al duplice/volto della luna montessoriana. Cioè a dire, ai fasci di luce - l'uno, *positivista* (pieno di "certezze"), l'altro *problematicista* (pieno di "perché") - con i quali da un Secolo rischiera le strade del mondo dell'Educazione. In proposito, scatteremo due sue foto-ricordo. Lo scopo è di consegna-re alla storia sia la Maria *modernista*, dal pensiero/forte (assiomatico), sia la Maria *postmodernista* dal pensiero/debole (problematico).

Sulla scia del citato azzardo interpretativo, affermiamo che c'è una Montessori che sta *dentro* ai paradigmi modernisti della scienza e c'è una Montessori (a noi molto cara, perché inedita e avvolta da suggestioni ermeneutiche) che sta anche *fuori* dai

paradigmi positivisti della scienza. Con questo fecondo risultato epistemico.

Sul suo palcoscenico dell'Educazione si fronteggiano due modelli pedagogici - l'uno esistenziale, storicista e culturale; l'altro essenziali-sta, assiologico ed educativo - che legittimano la loro identità teoretica stando dentro o fuori i paradigmi della scienza. Questi, vengono accolti o rifiutati, legittimati o confutati nel percorso formativo delle nuove generazioni.

Una pedagoga modernista

A partire dalla *fondazione positivista* dell'Educazione, quali sono le architravi teoretiche - la Pedagogia dal pensiero/forte - che sostengono l'idea di Infanzia e l'idea di Scuola del bambino della Montessori? Rispondiamo che quando si pone sulle spalle ali/moderniste (scientiste: cosparse di "certezze") Maria attraversa i paesaggi abitati sia da un'infanzia (da tante infanzie) storica-reale-socioantropologica, sia da una Scuola tre/sei che teorizza la conoscibilità e l'educabilità della bambina e del bambino: a patto di disporre, ovviamente, di Metodi empiricamente affidabili. Stando dentro il citato teorema, è possibile decifrare la loro storicità e la loro esistenza sia individuale, sia collettiva.

Soltanto una Pedagogia interessata a costruire un'infanzia e una sua Scuola dagli alti profili formativi (nelle finalità, negli obiettivi, nei metodi) e per di più equipaggiata di modalità sperimentali e scientifiche sarà in grado di dare risposta alle ragioni sia del soggetto che apprende (il bambino), sia degli oggetti di apprendimento (la cultura). Le sue ali/moderniste danno cielo, pertanto, a un'idea di Scuola dell'infanzia dotata di un impianto teorico e metodologico. Che opta - senza incertezze - a favore di un suo rigoroso fondamento curricolare. Per potere respirare, a pieni polmoni, il proprio contesto antropologico (il proprio mondo di eventi simbolici e materiali), i bambini montessoriani vengono dotati di razionalità-pensiero-cultura. Scorre profusamente sulla loro immagine evolutiva sangue sociale e voglia di curiosare per scoprire di cosa sono piene le tasche della propria contrada quotidiana.

L'idea di infanzia

Nella *versione modernista*, la Montessori consegna ali e gambe all'infanzia del Ventesimo secolo perché possa spalancare - da sola - il portone della sua stagione esistenziale. Parliamo di una bussola fatata: irrinunciabile, per capire e decidere come diventare donne e uomini domani. Siamo al cospetto di un'infanzia seria, concentrata e protesa con tutte le sue forze a ingrandire i propri orizzonti di conoscenza attraverso una incessante attività esplorativa e inquisitiva. E' un'infanzia dall'insaziabile appetito cognitivo, che assapora una scoperta dopo l'altra e che in piena autonomia sceglie i propri percorsi formativi e le proprie rotte culturali: libera dalle catene che le impediscono di crescere. E' un'infanzia che sa osservare il mondo che la circonda e che sa scrutare e sognare orizzonti lontani. E' un'infanzia che esce dal mito e dalla favola perché sa pensare con la propria testa. E' finalmente un'infanzia Copernicana.

L'idea di scuola del bambino

Nella *versione modernista*, la Montessori consegna la sua Pedagogia - fondata sulla "conoscibilità" della bambina e del bambino - alla Progettazione dei processi formativi.

Al protagonismo nella Scuola tre/sei di un Metodo didattico in grado di raffreddare qualsivoglia tentazione naturalistica e spontaneistica dell'Educazione infantile: salvaguardando peraltro il pianeta staccolmo di interessi e di incanti della seconda infanzia. Traguardo possibile in un ambiente scolastico - la Sezione - che ponga alla sua rotonda le motivazioni infantili marginalizzate e/o escluse in famiglia: il fare da sé, il movimento, la comunicazione, l'esplorazione, la costruzione e la creatività. La stretta interconnessione esistente tra l'infanzia e il suo ambiente di apprendimento è acutamente argomentata da Maria Montessori. "Il bambino non acquista nel suo sviluppo soltanto le facoltà umane, la forza, l'intelligenza, il linguaggio; ma adatta al tempo stesso l'essere che egli costruisce alle condizioni dell'ambiente /.../. Il bambino sta con l'ambiente in una relazione diversa dalla nostra. Gli adulti ammirano l'ambiente e possono ricordarlo, ma il bambino lo assorbe in sé. Egli non ricorda le cose che vede, ma queste cose formano parte della sua psiche che incarna in se stessa le cose che vede e ode"¹

Una pedagoga postmodernista

L'inconoscibilità dell'infanzia

Quando la Montessori si pone sulle spalle ali/postmoderniste (problematiciste: inondate da una pioggia di "perché") si apre alle antinomie, agli interrogativi e ai dubbi. In molte sue pagine, incontriamo Maria che per non smarrirsi nel bosco pietrificato di assiomi e di certezze scientifiche chiede la guida della bussola di nome Antinomia. Parliamo di un dispositivo ermeneutico - interno al pensiero dialettico - in grado di fare emergere le idee/limite delle singole forme dell'Educazione. Sono idee che non possono farsi oggetto di sintesi e di integrazioni assolute perché sono congetture che aprono verso una razionalità intesa come esigenza di una sempre più ampia e profonda integrazione di ogni aspetto dell'esperienza quotidiana.

Un sentiero ermeneutico costellato di "antinomie" è sicuramente salutare per combattere l'assiomaticità dei postulati/logici che riducono le categorie universali alle sole asserzioni verificabili concretamente e fattualmente: vale a dire, ai principi inconfutabili delle scienze empiriche. Il bivio/antinomico montessoriano ha il pregio di fungere da fertile congegno metodologico. Una sorta di criterio regolativo che impugna una torcia/altra per illuminare la complessità dell'esperienza educativa. Suscettibile certamente di soluzioni (l'antinomia non porta allo scetticismo), ma "non" di soluzioni valide assolutamente: bensì valide relativamente, quindi sempre parziali e inadeguate.

Da questo balcone, Maria osserva - impugnando un telescopio postmodernista focalizzato sul pensiero/debole - i tanti paesaggi abitati dall'infanzia. Dall'alto coglie e azzarda le cifre di una *possibile inconoscibilità* della bambina e del bambino. Con il fecondo risultato di ritagliare immagini di infanzia anche "sfuocate" quanto a identità storica e a pedigree culturale. Nel nome di un principio originario (metafisico) dell'infanzia, questa linea epistemica dell'Educazione prende sentieri/altri rispetto a quelli lastricati di ciottoli scientifici. Fino a giudicare, con un sorriso ironico, gli insegnanti che praticano in modo lineare, sequenziale e precettistico (privo di intuizione-sentimento-fantasia) il suo Metodo didattico. Due replay di approfondimento del postmodernismo montessoriano.

¹ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti 1952 p.63.

Un'idea/altra di bambina e di bambino

In *versione postmodernista*, le ali della Montessori catapultano l'infanzia verso cieli soleggiati dove abitano sia stelle trascendentali (idee-limite kantiane), sia stelle trascendenti (idee-ontologiche). Parliamo di un firmamento che dà luce ai *dubbi* sulle certezze, alla *dottrina* sulla scienza, all'*essenza* sull'esistenza, all'*anima* sul corpo, alla *singularità* sulla collettività, al *miracolo* sul determinismo. Siamo al cospetto di un'idea/altra di Persona che, in vista della sua integrale umanizzazione, si avventura *anche* nei giardini profumati di fede e di soprannaturale. Maria sembra volere alludere che lungo le affascinanti - ancorché insidiose - stagioni della vita la Persona incontrerà universi dai segni copernicani, per la decodifica dei quali dovrà disporre di alfabeti assiomatici che assicurino certezza di entrata e di uscita negli e dagli insidiosi Pianeti della cultura e della moralità.

L'altra/idea di scuola

In *versione postmodernista*, la Pedagogia montessoriana - disseminata di dubbi e di perché - teorizza la parzialità e la problematicità della Progettazione educativa. Quando la sua logica epistemica si fa illuminare dal pensiero/debole prende in considerazione, anche, le cifre di "inconoscibilità" delle bambine e dei bambini: ovvero, le loro misteriosità, inesplorabilità, illeggibilità esistenziali.

Nel nome di un principio originario (metafisico) dell'infanzia, la Montessori non esclude una Pedagogia *aprogrammatica* e *casualistica*: cioè a dire, una Educazione del buon senso, priva di vincoli procedurali. Convinta che una Pedagogia-del-Caso possa assicurare al viaggio dell'Educazione quella "naturalità" irrinunciabile per chiunque miri ad un'autentica e significativa interazione valoriale tra il soggetto educando e gli oggetti dell'educazione. Questa idea/limite dalle copiose cifre essenzialiste rimbalza tra le sue pagine che danno il "maiuscolo" alla parola Pace e una sottolineatura colorata ai lemmi del creaturale, del cosmico, del liturgico e del mistico.

"L'educazione assume oggi /.../ un'importanza veramente illimitata. Questa accentuazione del suo valore pratico si può esprimere con una sola frase: l'*educazione é l'arma della pace*. /.../. La vera difesa dei popoli non può poggiare sulle armi: giacché le guerre si succederanno sempre l'una all'altra e non potranno mai assicurare la pace e la prosperità di nessun popolo finché non si ricorrerà a questo grande armamento per la *pace* che é l'*Educazione*. /.../ ².

Il suo appassionato appello pacifista apre il sipario trasognato del *possibile* che avvolge la Pedagogia del cigno di Chiaravalle di un inattuale provvidenzialismo utopistico. Vero e proprio apripista di una Educazione/nuova. A questa, consegna il compito di fornire alle nuove generazioni le gambe per andare oltre l'angusto tunnel della necessità e dell'alienazione marcusianamente inteso: ovvero, l'incubo di una donna e di un uomo a una dimensione. Il che significa uscire, al più presto, dal buio della notte per rivedere l'incanto di un cielo cosparso di stelle: tra queste, la *Grande bellezza* della Pedagogia al femminile!

² M. Montessori, *Educazione e pace*, Roma, edizioni ONM 2004, pp.37-40.

I suo urlo alla luna

Piu' tempo per l'infanzia

Spesso mi torna alla mente l'idea utopica di Maria Montessori - la più grande pedagogista/donna dell'Emisfero boreale - quando sentenziò, un Secolo fa, che il *bambino è il padre dell'uomo*. L'idea del cigno di Chiaravalle la catturo come mia. Anche perché è stata rinforzata in un recente mio viaggio nella Repubblica federale tedesca. Sto parlando degli sguardi da me ripetutamente rivolti - nei taxi, nei metro, nei market, nelle edicole - a uno slogan stampato su migliaia di adesivi dove sorrideva il volto di un maschietto. In calce, campeggiava la scritta Mehr Zeit fuer Kinder: *più/tempo per i bambini*. Stimolato e incuriosito da questa pioggia di spot pubblicitari mi sono posto due punti di domanda.

- Primo interrogativo. Mehr Zeit fuer Kinder significa più/tempo da dedicare ai bambini da parte dell'adulto) oppure più/tempo da concedere all'infanzia per restare (essere) bambina o bambino? Certo, la dichiarazione di questo sacrosanto diritto dell'infanzia - più/tempo nei suoi confronti - raccoglie consensi unanimi. Ma accende anche la spia a un dubbio pedagogico. Al di là della sua saggezza di facciata, se decifrata ai raggi infrarossi esiste una duplice lettura del più/tempo per i bambini. Questa.

Il tempo da investire a favore dei figli - o degli scolari - non si presenta affatto come uno spazio vitale "neutro". Al contrario, è intriso ideologicamente perché abitato dai diversi modelli educativi dei genitori e degli insegnanti. E' il controllo e il dominio del tempo dell'infanzia a far sì che i genitori e i docenti possano condurre i figli-scolari verso spiagge di segno opposto: di subalternità o di autonomia, di oppressione o di liberazione, di indottrinamento o di emancipazione intellettuale ed etico-sociale. Passeggiando per le vie di Francoforte e di Monaco di Baviera ho colto, nel mio monitor pieno di dubbi, un'ulteriore ambiguità nello slogan Mehr Zeit fuer Kinder. Lo sillabiamo.

- Secondo interrogativo. Più/tempo per restare (essere) bambina e bambino, si è detto. Ma quale infanzia? Il figlio-scolaro/Ecologico, libero di consumare il tempo/più per soddisfare i propri interessi e dare le ali ai propri linguaggi in quanto umanità di incontro-dialogo-presenza; oppure il figlio-scolaro/Mediatico, costretto a consumare il tempo/più lontano dal suo mondo e ad esistere come altro-da-sé? Cittadino suddito di una patria plastificata e artificiale che lo tramuta in umanità spettacolo: azionata dalle leve dei consumi indotti che rendono pubblica una rappresentazione inesistente di infanzia. Siamo al cospetto di bambini superstar: primattori di sfilate, di festival canori, di short pubblicitari. Un quadro mercificato e fittizio di umanità: sempre più immagine, spettacolo, consumo e sempre meno parola, pensiero, fantasia. Noi osteggiamo con durezza la proliferazione di bambine e di bambini di cartapesta. Per questo, chiamiamo sul banco degli imputati i padroni dei vapori televisivi con l'incriminazione di inquinare il tempo/più di cui ha diritto il Pianeta infanzia!³

³ Franco Frabboni è professore Emerito di Pedagogia all'università degli studi di Bologna. Dirige autorevoli Collane e Riviste di Scienze dell'educazione. La sua ricerca è stata rivolta sia ai fondamenti teorici della Pedagogia e della Didattica, sia alla progettazione, culturale e curricolare, del Sistema di istruzione.

Per saperne di più

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura dell'alunno*, Torino, Utet.
- Cambi, F., Callari, M. & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità* Roma, Carocci.
- De Bartolomeis, F. (1969). *Che cos'è la scuola attiva*, Torino, Loescher.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ferriere, A. (1947). *La scuola attiva*, Firenze, Giunti-Marzocco.
- Freinet, C. (1979). *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Granese, A. (2010). *L'albero della conoscenza e l'albero della vita*, Roma, Armando.
- Honorè, H. (1977). *Pour une théorie de la formation: dynamique de la formativité*, Paris, Payot.
- Illich, I. (1973). *Descolarizzare la società*, Roma, Armando.
- Lyotard, J. F. (1985). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli.
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Franco Angeli.
- Mialaret, G. (1968). *Una scuola nuova per un mondo nuovo*, Torino, SEI.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Parkhurst, H. (1992). *L'educazione secondo il piano Dalton* (a cura di F. Frabboni), Firenze, La Nuova Italia.
- Popper, K. R. (1970). *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi.

• Presso case editrici spagnole ha pubblicato:

El primer abecedario: el ambiente (in coll. con A. Galletti e C. Savorelli), Barcelona, Fontanella 1980; *La educaciòn del nino de cero a 6 anos*, Madrid, Cincel 1986; *Nuevas orientaciones para el curriculum de la educaciòn infantil* (in coll. con Piero Bertolini), Barcelona, Paidòs Educador 1990; *El Libro de la Pedagogia y la Didáctica*, Barcelona, Editorial popular, 2001, voll. 3; *La Escuela del Laboratorio*, Madrid, Editorial Popular 2005.

• Tra le opere dell'ultimo triennio, citiamo, *La scuola rubata*, Milano, FrancoAngeli 2011; *Dialogo su una scuola possibile* (in coll. con C. Scurati), Firenze, Giunti 2011; *Povera ma bella. La Scuola fabbrica di futuro*, Trento, Erikson 2011; *La sfida della didattica*, Sellerio, Palermo 2011; *Una scuola condivisa*, Napoli, Liguori 2011; *Il problematicismo pedagogico e didattico*, Trento, Erikson 2012; Idem, *Longlife/Longwide. Per un trattato europeo della Formazione* (in coll. con M. Baldacci e U. Margiotta), Milano, Bruno Mondadori 2013; Idem, *Manuale di pedagogia e di didattica* (in coll. con F. Pinto Minerva), Roma Laterza 2013 (Nuova edizione); Idem, *La ricerca in Pedagogia* (in coll. con M. Baldacci et al.), Milano, De Agostini 2013; Idem, *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*, Trento, Erickson 2013; Idem (a cura di, in coll. con G. Wallnoefer), *La scuola europea tra istruzione ed educazione*, Milano, Franco Angeli 2013; Idem, *La Scuola comprensiva*, Trento, Erickson 2014; Idem, *Felicità e scuola*, Roma, Anicia 2014.

Articolo concluso il 10 ottobre 2014

Frabboni, F. (2014). La grande bellezza. Maria Montessori e la pedagogia al femminile. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 109-116.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Franco Frabboni

Università degli Studi di Bologna

Italia

Mail: franco.frabboni@unibo.it



Franco Frabboni è un pedagogista italiano. Fino al suo recente pensionamento è stato docente di Pedagogia all'Università di Bologna, di cui fu Preside della Facoltà di Scienze della Formazione e Presidente dell'IRSAE dell'Emilia Romagna. La sua ricerca scientifica ha riguardato diversi ambiti dell'educazione e della formazione, di particolare importanza sono i suoi lavori sull'analisi della relazione fra la scuola e la cultura della città e del territorio.

E' stato Direttore dell'ultima edizione della storica rivista di sinistra "Riforma della scuola" negli anni Novanta e oggi ne dirige la nuova versione online con il poeta Davide Ferrari. Fra i suoi scritti segnaliamo *La scuola della Riforma* (a c. di, Franco Angeli, Milano 1998); *Verso una scuola maggiorenne* (La Nuova Italia, Firenze 1998); *Insegnare all'Università* (con M. Callari Galli, Franco Angeli, Milano 1999); *Manuale di didattica generale* (Laterza, Roma-Bari 2000); *Manuale di Pedagogia generale* (con F. Pinto Minerva, Laterza, Roma-Bari 2000). Per la Bruno Mondadori, nella collana Scienze dell'educazione, ha pubblicato: *Pedagogia* (con L. Guerra e C. Scurati, 1999); *Didattica generale* (1999); *Il Piano dell'offerta formativa* (2000); *La scuola di base* (con A. Alberti e P. Tinagli, 2001); *La dimensione curricolare* (con E. Bertonelli, P. Boscolo, G. Rodano, C. Scurati, 2002), *Didattica generale e Didattica disciplinare. La Matematica* (2005) e *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (2009), scritto con Massimo Baldacci.



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 117-123

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 17-12-2014

Fecha de aceptación: 18-12-2014

Promoting alternative education in Romania.

Mónica Maier

Italia

Abstract

Understanding the specificity of educational alternatives in Romania is conditioned by the clarifying of issues regarding the appearance of pedagogical theories, and the providing of information concerning the dissemination of these ideas into the world and into Romanian space, focusing on its triple specificity: compared to the traditional school, to other educational alternatives, and to the primary version of the personal alternative. Most controversies were generated by the fact that in Romania, unlike the majority of Western systems, the educational alternatives became a part of the national education system. Because of this, the sub-system cannot be exempted from the application of regulations, an aspect considered by its representatives as an intrusion and violation of the specificity of alternative

Promoción de la educación alternativa en Rumanía.

Mónica Maier

Italia

Resumen

La comprensión de la especificidad de alternativas educativas en Rumanía está condicionada por la clarificación de cuestiones relacionadas con la aparición de las teorías pedagógicas, y la información relativa a la difusión de estas ideas en el mundo y en el espacio rumano, centrándose en su especificidad triple en comparación con el escuela tradicional, con otras alternativas educativas, y con la versión primaria de la alternativa personal. La mayoría de las controversias se generaron por el hecho de que en Rumanía, a diferencia de la mayoría de los sistemas occidentales, las alternativas educativas se convirtieron en una parte del sistema educativo nacional. Debido a esto, el subsistema no puede quedar exento de la aplicación de la normativa, un aspecto considerado por sus representantes como

education. The Ministry of Education uniformly and unconditionally supports the development of educational pluralism, and the existence of educational alternatives in the national education system represents a confirmation of the benefits of the student-centered education and a validation of the effectiveness of promoting education for freedom.

una intrusión y violación de la especificidad de la educación alternativa. El Ministerio de Educación de manera uniforme y sin condiciones apoya el desarrollo del pluralismo educativo, y la existencia de alternativas educativas en el sistema nacional de educación representan una confirmación de los beneficios de la educación centrada en el estudiante y una validación de la eficacia de potenciar la educación para la libertad.

In the 21st century, we are witnessing more than ever a careful search of the educational system, as a result of the late changes in society and the influences exerted on Romania by the Western countries. One of these influences materialized by introducing educational alternatives in the national education system, most of them based on private initiatives. Regarded at first with a certain reservation, these private initiatives became appreciated by most of the people involved in the educational process. Although until recently Romanian society avoided the Western educational alternatives, nowadays we can notice a preference for these systems, and those in charge with elaborating and implementing educational policies have made a step forward. In this regard, in 2004 the Ministry of National Education (M.E.N.) and the National Council for Accreditation and Evaluation (C.N.A.E.) were referring to the five existing alternative educational forms in Romania: Waldorf School (1990), Montessori School (1993), Freinet School (1995), Step by Step Alternative (1996), and Jenaplan (1996).

After the 1990s, the evolution of the educational alternatives in Romania was the most eloquent example of upward reform, namely from teachers toward the authorities of the educational system, born from the teachers' need for this kind of school, as an answer to the present needs of the children and the educational community, of a new type of society. This is the reason why the responsible structures of the competent authorities appeared later on, the legal vacuum being filled on the way, in successive stages, the educational alternatives being threatened even today. Following a decade of educational pluralism, the Ministry of National Education took the initiative of a general perspective on the relatively scattered pieces of the mosaic of the educational alternatives in our country. In 2002, The General Direction for Evaluation, Prognosis and Development, part of the same Ministry, initiated an institutional evaluation of the educational alternatives in Romania, and published a consistent volume describing the state of the educational alternatives of those times, informing on the main features of the different pedagogical models existing in the Romanian education system, and on the legislation responsible with their organization and functioning.

We can ask: "Why alternative education?" The arguments bringing forward the answer to this question lay in the position of our country among the European countries, regarding the parents' freedom in choice of the educational route for their children. There is an emphasis on the future necessity of providing option freedom for parents concerning the educational route of their children, their involvement in the educational

community's life and activity being in stake, with predictable impact on educational success.

Nowadays, there is an attempt of taking a critical view on the postmodern cultural context, from the contemporary educational perspective and a historical view on the educational alternatives phenomenon: from their beginning and appearance on national level, to their actual configuration. From this perspective, we can state that our country's situation in Europe is a good one, central, meaning that there is a certain degree of freedom for parents to choose the future school for their children, although these choices cannot be taken into consideration all the time. There is a mid-way meeting between demand and supply. Parents do not have absolute freedom in choosing school for their children, like in Belgium, Ireland, Netherlands, but they are not facing extreme compulsion, like in Greece, Portugal or France, where children are ascribed to a certain school, and the options of the parents are not taken into consideration. Beyond the possibility of choosing or not a school or the other, there is the issue of the criteria selecting the options. Although three decades ago, parents took their children to the nearest school, neighborhood school or village school, where children were ascribed, nowadays selection criteria diversified very much. Recent studies made by the Institute of Educational Sciences reveal the importance of objective criteria, such as: the educational offer, the quality of the educational services, good communication between teachers and families, etc.

More and more, parents in our country make use of their possibility of choice. Especially in urban areas, where the educational offer is more diversified, parents are willing to make an extra effort (financial, time, involvement) to support school activities, to consolidate the educational community and to increase educational success rate. There are, on one hand, even better trained, more involved and informed parents, when it comes to opportunities offered by the education system, and more aware of their freedom of choice, when it comes to the educational route of their children. On the other hand, teachers – better trained, involved and informed as well – make professional options, often giving up the idea of leveling and standardizing teaching activity, searching for their own way or relevant pedagogical models to adhere to. Alternative educational models supply this kind of particular profiled schools, meeting in this way the needs of parents, teachers and especially of children.

Alternatives to traditional education system are relatively few in Romania. For instance, The Montessori alternative is not widely spread. Montessori educational institutions can be found in few cities, like Bucuresti, Timisoara, Cluj, Drobeta Turnu Severin, or Miercurea Ciuc, and they are supported by The Alternative Pedagogical Association in Drobeta Turnu Severin. When it comes to kindergartens, the alternative systems (Freinet, Montessori, Jena, Step by Step, Waldorf) are relatively outspread, but in the case of primary schools and the following ones, approvals are difficult to attain, the authorities are reserved and even parents show certain reluctance toward these alternatives.

From the perspective of the researches concerning the educative and instructive effects of the educational alternatives, we notice that in Romania there are several research projects evaluating the results of the alternative educational system, especially that of Montessori alternative. These results show that children attending this educational system from primary to middle and high school become more independent and responsible in actions and thinking. They become responsible

citizens of the society much earlier than expected. Moreover, they develop earlier and more efficiently learning habits, overtaking the level of curricula in traditional schools. Longitudinal studies reveal the lack of any form of violence in the behavior of the adults who attended Montessori alternative system in preschool.

All the six educational alternatives which exist in our country (Waldorf, Curative Pedagogy, Step by Step, Montessori, Freinet, Jenaplan) have several common features:

- they are flexible, very open to communication and collaboration with all educational partners (especially with parents);
- they promote holistic and full potential development of children, individualization of the process;
- they stimulate healthy social relationships among all the members of the educational community.

The above mentioned features are based on a well-formed theoretical argumentation which legalizes current practices and differences of emphasis occurring in the teaching process.

We ought to mention that M.E.N. manifested interest and understanding toward the existence of educational alternatives in the national education system. As well, the Institute of Educational Sciences scientifically and logistically sustained the alternative education, involving in the training process of the teachers, too. These concerns appeared once with the establishing, on the 1st of August 1996, of the Office for Private Pre-University Education System, turned in 1997 into Direction for Post-Secondary, Private and Alternative Educations. Thus, was established the organizational structure to administrate the specific issues of this sub-system in full expansion.

A new stage for the future of the educational alternatives represented the establishing, in 1999, of the National Committee for Educational Alternatives. In 2000, the Legislation for Establishing and Functioning of the National Committee for Educational Alternatives was approved. Although imperfect, containing only twelve articles, it bought solutions to the issues concerning the establishing, organizing and functioning of the alternatives.

Between 1999 and 2000 the educational alternatives crossed three stages: anomic, organizational and functional strengthening, and proper accreditation.

The anomic period stretched between 1991 and 1995 until the Law of Education appeared. In this period the alternative education developed without a proper legal framework and without initiators meeting the criteria of legality and legitimacy. This period is called anomic because the system developed without the approval of the M.E.N., and only later was made a selection of the operators supplying educational services. As a conclusion, this stage meant that the alternatives surpassed the actions of the proper institutions, which generally intervened post factum.

The introduction of the evaluating and accrediting system of the alternative education was determined by the mixed action of circumstantial and long-termed factors.

- From the circumstantial factors, we can mention:
 - the explosive and chaotic growth of the number of institutions and students, at the beginning of the 1990s;
 - the emerging of a large number of schools promoting the educational alternatives, in the absence of a legal organizational and operational framework;
- From the long-termed factors, we cite:
 - the generalization of the competitive mechanisms in the entire society, including the field of education;
 - the need of increasing efficiency in the use of public funds, in the conditions of the underfunding of the educational system;
 - the use of objective criteria in the distribution of public funds to schools, through their qualitative performance analysis;
 - increasing international mobility of students and graduates and the need for equivalence and recognition of qualifications and diplomas;
 - the ensuring of quality study programs offered by Romanian schools;

Promoting the alternative education system in these conditions should lead at:

- encouraging educational institutions to define clearly their tasks;
- stimulating educational institutions, classes and groups to evaluate correctly their resources and capacities needed to achieve their assumed tasks;
- conferring legal basis for recognition by the State of diplomas and certificates offered by the alternative education institutions.

The accreditation period is the period of maturity, organizational and functional consolidation of the alternative education. It started in 2000 and it is still in progress, until all the private or public alternative educational institutions that meet national standards will be accredited. In this period all the units, classes and groups which promote educational alternatives are identified, the illegally functioning initiatives are discouraged and are accepted as educational alternatives market operators only the legally credible, efficient, effective, and accredited ones.

M.E.N. crystallized its strategy regarding the field of educational alternatives, the following objectives being targeted:

- designing the legislative framework and specific regulations for the subsystem;
- integrating the educational alternatives in the national educational system, by promoting freedom in education, diversification of education and providing basic education for all;
- identifying all the possible ways of properly supporting the subsystem (financial, logistics, performance focused evaluation, public support);
- taking part in the new generation of European programs, by taking over the effective methods and working techniques, developing international partnerships, taking over the community aquis, etc.

Synthesizing the impact that alternative education has on Romanian society, we mention:

1. **Economically**, the emerge of the alternative education system involves the establishing of a dynamic balance between the different educational forms, as well as the identification of additional funding sources for its specific activity. Unfortunately, the alternative education system, although enjoying organizational and functional autonomy and enough freedom of action in the field, has never fully took advantage of these. Financially, federations, associations, plans and programs have been involved in the initial stage, when there were interests to promote and implement alternatives, but later giving up some obligations which they have incurred in financially supporting the activities of the subsystem. There must be mentioned that, unfortunately, in the opinion of some initiators, financial involvement resumes only to taxes, without regard to their supportability by the students' families.
2. **Socially**, especially in terms of demography, dramatic changes occurred after the 1980s. The main implication of population decline in education is the rapid drop in number of the people contained by each age group, school year and cycle (in absolute values minus 1.1 million students are recorded in 1995 compared to 1985). In these conditions, stimulating access to education for children and young people becomes a priority, opening new perspectives for alternative education. There would be necessary for educational alternatives to direct their concerns to design programs and projects for disadvantaged children, for those with special needs, and Roma children. The development of the alternative education does not take sufficiently into account residence, because units, classes and groups are created predominantly in urban areas, and the rural areas – sub-served - are less targeted by initiators. We acknowledge that the expansion and development of alternative schools do not take sufficiently into account social indicators, they having, in many cases, atypical evolutions. Most often the decisive factor represents the presence of people who are interested in the educational alternatives, noting, that often this interest is animated by people who followed an internship in the field and want to find placement for the dissemination of information, in the place of residence, even if the initiative is inadequate to local realities.
3. **Technologically**, alternative education records some issues induced in the system by the general context. It is clear both for initiators and evaluators, that without investment in technology there will not evolution, because instruction base, especially computer instruction, is indispensable. After more than a decade of educational pluralism in Romania, we can say that alternative education, although recording notable successes, has not entirely met expectations, has not exhausted expansion possibilities, and remained short, when it comes to quality.

Alternative education can contribute, through specific forms, to the strengthening of the role of school, as the main institution of education and teaching, and to ensure its role as an educational resource center for the community. Despite the obstacles generated by legal framework deficiencies, financial difficulties inherent in times of transition, old mentality, alternative education has seen an upward trend, becoming eventually a component of the system.

Article finished 30th september 2014

Maier, M. (2014). Promoting alternative education in Romania. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 117-123.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Monica Maier

**Universitatea Tehnica din Cluj-Napoca
Romania**

Mail: monicamaier11@clicknet.ro



Monica Maier is a professor in the Centrul Universitar Nord din Baia Mare, in the Department of Specialitate cu Profil Psihopedagogic. She has published around 34 articles in specialized journals and her interests are psychology, pedagogy and sociology.

EXPERIENCIAS



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 127-146

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 04-11-2014

Fecha de aceptación: 18-12-2014

I materiali sensoriali Montessori oltre le aule scolastiche

Enrica Baldi

Italia

Riassunto

Quest'articolo descrive due esperienze molto diverse effettuate in Italia. La prima riguarda l'introduzione di un laboratorio basato sull'uso dei materiali sensoriali Montessori all'Università dell'Immagine di Milano, fondata dal fotografo Fabrizio Ferri, che offriva a creativi di varia provenienza professionale e geografica una formazione post-secondaria biennale, organizzata in cinque laboratori, ciascuno dedicato a uno dei cinque sensi, condotto da un docente responsabile. Quello da me condotto aveva il titolo: "Angolo del ristoro sensoriale" ed era trasversale agli altri cinque. La seconda riguarda invece l'utilizzazione di incastri solidi, torre rosa e scala marrone, nel percorso rieducativo di una ragazza di vent'anni, affetta da grave ritardo mentale con tratti autistici. In entrambi i casi i risultati sono stati molto positivi. Nel primo, la percezione sensoriale degli studenti dell'Università dell'Immagine, si è raffinata e perfezionata. Nel secondo, il caso di ritardo mentale con tratti autistici, ha

Los materiales sensoriales Montessori más allá del aula

Enrica Baldi

Italia

Resumen

En este trabajo se describen dos experiencias llevadas a cabo en Italia: la introducción de un laboratorio para el uso de los materiales sensoriales Montessori en la Universidad de la Imagen de Milán (UI) que ofrecía a los "creativos" de diversas procedencias profesionales y geográficas la formación post-secundaria según un programa experimental de dos años, organizado en cinco laboratorios, cada uno dedicado a uno de los cinco sentidos. El que yo dirigí se titulaba "Rincón de descanso sensorial" y fue transversal a los otros cinco. Se denominaba: "Rincón de descanso sensorial" y fue transversal a los otros cinco. El segundo se refiere al uso de encajes sólidos, torre rosa y escalera marrón, en la rehabilitación de una chica de veintiún años, que sufría un retraso mental severo con rasgos autistas. En ambos casos los resultados fueron muy positivos: las percepciones sensoriales de los estudiantes de la UI se han afinado y perfeccionado; la introducción de los materiales en la

suscitato nella ragazza un interesse che si è esteso all'ambiente esterno e alle persone che interagivano con lei. Ha inoltre migliorato la manualità fine, rendendo più efficaci le indicazioni per svolgere correttamente le mansioni della vita quotidiana nella propria casa, in cui in precedenza aveva scarsissima autonomia. Con lei il percorso Montessori è iniziato in uno studio di musicoterapia e ha interagito con quelle sedute, per proseguire poi a casa sua, con varie attività di vita pratica, volte a migliorare il coordinamento del corpo nello spazio, il coordinamento oculo-manuale, i movimenti raffinati delle dita e la discriminazione visiva. Queste attività hanno fatto progredire molto la sua autonomia

rehabilitación sensorial de la chica ha despertado un interés que se ha extendido al entorno externo y a las personas que interactuaban con ella. También ha mejorado los movimientos finos de los dedos, lo cual le facilita llevar a cabo las tareas de la vida cotidiana, en la que antes tenían muy poca autonomía. Con ella el proceso Montessori comenzó en un estudio de musicoterapia, para seguir a continuación en su casa, con varias actividades de la vida práctica, para mejorar la coordinación del cuerpo en el espacio, la coordinación óculo-manual, la motricidad de los dedos y la discriminación visual. Estas actividades han mejorado su autonomía.

Parole chiave: Formazione, Creativi, Percezione, Ritardo Mentale, Autismo, Riabilitazione.

Palabras clave: Formación, Profesionales creativos, Percepción, Retraso mental, Autismo, Rehabilitación.

Montessori sensorial materials beyond class rooms.

Abstract

This paper deals with two different experiences carried out in Italy. The first concerns a Sensorial Materials workshop, which I directed in Milano at the University of Image (UI) founded by photographer Fabrizio Ferri. UI offered a post-secondary education to creative professionals, from various backgrounds and geographical areas, according to a two-year experimental program, organized in five workshops, each of them dedicated to one of the five senses and directed by a professional of the field. My workshop title was: "The corner of sensory relief" and interacted with the other five. The second relates to the use of solid insets, pink tower and brown stairs for the rehabilitation of a twenty-one years-old girl, who suffered from severe mental retardation with some autistic features. In both cases the results were very positive. In the first one, the sensory perceptions of UI students have been refined and perfected; in the second, the girl affected by mental retardation showed a great interest in the above-quoted materials. The girl has spread her interest to external environment and to the people who interacted with her. The fine movements of her fingers were also enhanced, allowing her to perform various tasks in her daily life, which previously she was unable to carry out. Her Montessori rehabilitation began during some music therapy sessions. Then it was carried out at home, where various Practical life activities were introduced. Thanks to them she improved her body coordination in space, her eye-hand coordination and visual discrimination. These activities strengthen considerably her autonomy.

Keywords: Post-secondary Education, Creative Professionals, Perception, Mental Retardation, Rehabilitation.

creativi dell'Università dell'Immagine

Nel giugno 2004 sull'edizione spagnola di *Le monde diplomatique* apparve un articolo di Ignacio Carrion¹, dal titolo "La universidad del placer" (L'università del piacere), in cui erano descritte le attività che si svolgevano all'Università dell'Immagine (UI)² e si segnalava anche il mio ingresso nel team didattico di questa istituzione, ricordando che applicavo per la prima volta a studenti adulti alcuni elementi del metodo Montessori, ideati invece per bambini in età pre-scolare.

Durante il Corso di differenziazione didattica Montessori 3-6 anni avevo notato che l'uso dei materiali sensoriali³ mi provocava specifiche sensazioni fisiche e psichiche: un senso di calore e di grande energia; un gioioso senso di sollievo e, nelle notti seguenti, sogni significativi⁴. Al mattino attendevo con trepidazione di accedere nei locali della formazione per costruire quella che chiamo La Grande Torre Rosa e Marrone, e mi appagava stendermi a terra, con la testa vicina alla base e guardarla dal basso, come immagino Costantin Brancusi⁵ contemplasse la sua "Colonna dell'infinito". La coscienza che quei materiali avevano effetti profondi su di me mi indusse a decidere di lavorare con un solo materiale alla volta, per non sovrapporre le impressioni. Mi sono inoltre ritagliata il ruolo del bambino nelle esercitazioni collettive, cercando di rintracciare in me le percezioni e le sensazioni di una bambina che guardasse e maneggiasse quegli oggetti, accuratamente fotografandoli come poteva vederli lei. E già nel corso di quella formazione avevo espresso la convinzione che i materiali sensoriali avessero un'efficacia anche sugli adulti. Decisi quindi di verificare quell'intuizione nel laboratorio alla UI, cercando il modo migliore di proporre materiali per bambini della scuola dell'infanzia a giovani donne e uomini tra i 21 ai 30 anni, di varie nazionalità (italiani, svizzeri, tedeschi, spagnoli, baschi, argentini), già laureati in varie discipline⁶, che si stavano specializzando in un'università così prestigiosa!

¹ Giornalista spagnolo che scrive su *El País* su questioni internazionali. Ha però un personale interesse e una particolare sensibilità per i processi educativi

² L'Università dell'Immagine (UI), fondata nel 1998 a Milano dal fotografo Fabrizio Ferri e diretta da Tania Silvia Gianesin, era la scuola di formazione della Fondazione Industria Onlus, progettata e fondata con il sostegno di aziende legate al mondo dei sensi e dell'immagine; si rivolgeva a tutti coloro che desideravano lavorare ed esprimersi con i mestieri dell'immagine, linguaggio globale del nuovo millennio. Il programma biennale educava a conoscere ruolo e funzione dei sensi nel percorso creativo e promuoveva rapporti diretti con il mercato del lavoro. Purtroppo nel 2006 la UI ha interrotto le attività.

³ I materiali sensoriali Montessori derivano da quelli ideati da Itard e Séguin nell'800 per l'educazione di giovani adulti che mancavano di qualche percezione sensoriale o soffrivano di ritardo mentale. Concepiuti su base multisensoriale e secondo criteri scientifici, sono organizzati in modo progressivo e la loro efficacia applicata alla scuola dell'età è stata verificata in ogni etnia e cultura.

⁴ Ad esempio, fin dalla prima volta l'uso dei blocchi degli incastri solidi ha suscitato in me sogni di pacificazione con persone con cui avevo avuto contrasti, risalendo nel tempo fino alla scuola elementare. Recentemente ho addirittura sognato di vedere conversare amabilmente due amiche, che nella realtà avevano avuto una discussione animata che le aveva allontanate.

⁵ Costantin Brancusi (1876 – 1957), scultore rumeno che ha portato nella scultura del '900 tutta la materialità e l'essenzialità delle sculture della sua terra.

⁶ Tra cui: musicologia, grafica editoriale, filosofia, illustrazione e design, Belle Arti, Master in cinema, Ingegneria industriale elettronica, Scienze della comunicazione, Mosaico, Fotografia, Biologia.

Nella brochure della UI si leggeva:

I creativi che l'Università dell'Immagine auspica, sono aperti a una concezione di immagine basata sull'integrazione di tutti i sensi, e non su una specializzazione in uno di essi; su una creatività a tutto campo e su una forma mentale aperta a ogni spunto; dunque attenta non solo e non tanto alla conoscenza tecnica specifica, quanto e soprattutto alla correttezza e precisione dei diversi linguaggi e ai contenuti e alle idee che essi devono veicolare in modo originale: una cultura cioè basata su una motivazione etica della creatività e della professionalità. (...)

Le cinque aree ritenute necessarie per costruire l'immagine sono corrispondenti ai cinque sensi: visione, sapore, suono, odore, esperienze tattili. Queste stesse sono le aree di studio dell'Università dell'Immagine, integrate da materie di collegamento e di passaggio da un senso all'altro, da un'area all'altra, che indagano le sinestesie e i rapporti tra i sensi e affinano le capacità e la precisione della comunicazione. Le lezioni, le esercitazioni e le prove didattiche sono interdisciplinari, stimolano la produzione di immagini, prendendo spunto dall'ascolto di un suono, dalla degustazione di un cibo, dall'analisi di una parola, dalla sensazione tattile di una stoffa (Fondazione Industria Onlus, 2002).

Decidemmo di dare il nome di "Angolo del ristoro sensoriale" al mio laboratorio, la cui finalità era quella di risvegliare, sviluppare e perfezionare le loro percezioni, incentivando l'uso individuale e collettivo di materiali appositamente selezionati⁷ secondo i seguenti principi:

- I materiali sensoriali sono *astrazioni materializzate* di ciò che è presente nel mondo e richiamano le forme della realtà, fissate e ordinate nella memoria inconscia;
- Ogni materiale concentra l'attenzione su una qualità percepibile dai sensi: le tre dimensioni (altezza, lunghezza, profondità), i colori, le forme, il tatto, le sensazioni termiche e muscolari, base della memoria muscolare, su cui si fonda l'apprendimento della scrittura;
- I materiali sono per lo più caratterizzati da gradazione o appaiamento: *gradazione* è la relazione tra le componenti di un insieme secondo l'andamento di una variabile (es. torre rosa, scala marrone, aste della lunghezza) o di più variabili (es. grande/piccolo e basso-grosso/alto-fino negli incastri solidi e nei cilindretti colorati); *appaiamento* è l'individuazione di due elementi identici all'interno di due insiemi;
- L'attività di apprendimento attraverso i materiali sensoriali è *multisensoriale e motrice*; nessun senso lavora isolatamente dagli altri, e i movimenti connessi a ciascun materiale originano un'attività psico-fisica rigeneratrice e appagante, che fa lavorare normalmente⁸ la totalità dell'organismo;

⁷ Nel laboratorio ho utilizzato: incastri solidi e cilindretti colorati; torre rosa, scala marrone e aste della lunghezza; incastri piani e le tre serie dei cartoncini delle figure geometriche; triangoli costruttori e triangoli rettangoli blu; solidi geometrici; tavolette del liscio/ruvido e del ruvido in gradazione; scatole dei tessuti; lettere smerigliate e cilindri dei rumori; spolette colorate; tavolette bariche, tavolette e barilotti termici; figure ornamentali.

⁸ Normalmente, cioè secondo la fase di sviluppo naturale che l'essere umano attraversa in quel momento. Da qui il termine "normalizzazione" come raggiungimento dello stato di pienezza ed equilibrio delle facoltà sensoriali e intellettive dell'individuo nella fase di

- I materiali sensoriali rendono possibile *percepire e distinguere, conoscere e riconoscere*; le sensazioni distinte secondo ciascun materiale sono accompagnate da un'esattezza di presa e di movimento che precisa meglio la sensazione;
- L'uso corretto del materiale, presentato dall'educatore attraverso l'analisi dei movimenti, provoca delle reazioni psichiche profonde e alla fine degli esercizi l'allieva o l'allievo hanno "*una chiave che apre il mondo, per cui lo si capisce meglio e ciò rianima l'istinto meraviglioso a osservare e riconoscere*".

Nel vasto e suggestivo ambiente della UI i materiali erano collocati a vista nella zona a essi dedicata e ciascuno poteva utilizzarli quando lo desiderava, secondo l'attrazione che un certo materiale esercitava in quel momento. Da parte mia, ne ho eseguito le *presentazioni*⁹ secondo una sequenzialità precisa, in cui essi interagivano e si completavano. Ognuno era poi libero di svilupparne tutte le configurazioni e rappresentarli in disegni, dipinti, oggetti tattili e sonori, ottenuti con altri materiali. Da parte mia, ho incentivato l'interazione tra i materiali sensoriali e il loro uso collettivo con modalità di gioco.

Nel primo incontro iniziai presentando i quattro blocchi degli incastri solidi: mi ascoltavano, allibiti dalla lentezza dei miei movimenti; e il fatto che di volta in volta uno di loro partecipasse accanto a me alla presentazione, non alleviava il loro stupore e il loro disagio. Ricorsi allora all'uso libero del corpo nell'ambiente, non solo per vivacizzare la lezione, ma anche per cercare di risolvere un problema che mi era subito parso evidente: erano incapaci di disporre secondo un ordine casuale i cilindretti degli incastri sul tavolino per bambini che avevo fatto acquistare, insieme a due seggioline; non partire dalla casualità degli elementi è nel processo creativo un limite grave, perché contraddice l'ispirazione artistica. Chiesi loro di muoversi nella stanza liberamente, ma a occhi chiusi e con un sottofondo musicale. Quando la musica s'interrompeva, chiedevo loro di guardare in che zona della stanza si trovassero e chi avessero vicino. Dopo aver ripetuto l'esercizio più volte, apparve subito evidente che i più occupavano sempre lo stesso spazio, e si trovavano vicine le stesse persone. Allora diedi in mano a ciascuno di loro, che mantenevano gli occhi chiusi, un cilindro e, al cessare della musica, li feci mettere in fila davanti al tavolino per poggiarvi sopra – sempre a occhi chiusi – il cilindro che avevano in mano. Finalmente ottenemmo una disposizione veramente casuale: la differenza era evidente.

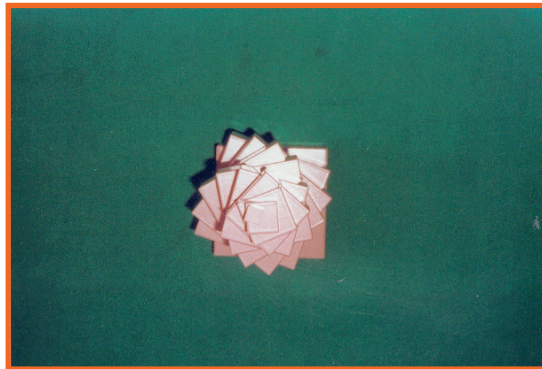
Il movimento aveva rallegrato i partecipanti, e dopo pranzo presentai a tavolino le corrispondenti quattro serie dei cilindretti colorati. Riprendemmo il lavoro nello spazio, e a ciascuno diedi in mano un cilindretto per ricomporre le serie attraverso l'allineamento delle persone disposte in due file. La cosa divenne più complicata, ma assai più divertente, quando furono entrambe le mani a tenere un cilindretto colorato, per cui al semplice allineamento delle persone secondo la sequenza dei cilindretti, si sostituì un groviglio di corpi, perché ciascuna mano dovevano trovarsi accanto a quella di chi aveva il cilindretto seguente. Ma ci riuscirono, con grande divertimento.

Passai poi a presentare la torre rosa, invitandoli a dividersi in gruppi e a lavorarvi sviluppo che attraversa.

⁹ Con il termine "presentazione" Montessori intende la dimostrazione dell'utilizzo di un materiale, compiuta con gesti chiari e misurati (analisi dei movimenti), accompagnati dal minor numero di parole possibile ("*le parole tue sien conte*").

a turno. Notai che cominciavano subito da cose difficili, ad esempio costruendo forme con la serie di cubi suddivisa in due, oppure montando la torre capovolta, senza tuttavia poter mai utilizzare più di sette cubi, pena il crollo. Di nuovo ricorsi al movimento e, mentre si muovevano, davoa ciascuno un cubo. Poi, al cessare della musica, chiedevo di prendere coscienza della sua forma, consistenza e dimensione, per costruire collettivamente la torre impilando i cubi dal più grande al più piccolo. Successivamente chiesi loro di fare lo stesso esercizio tendendo il cubo nascosto nelle mani (o dietro la schiena, se era troppo grande) e di individuare il proprio turno basandosi solo sul riconoscimento tattile.

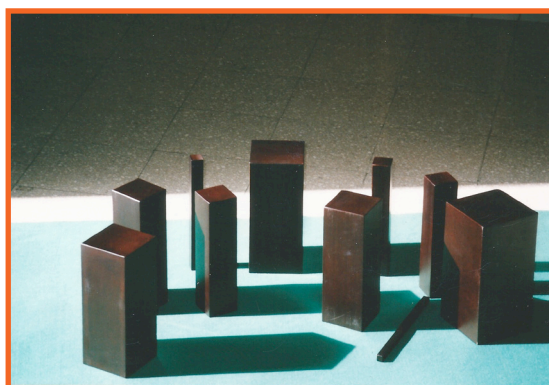
La settimana seguente ripresi la torre rosa e il rispetto della sequenza tra i cubi suggerì configurazioni delicate, ma non di meno originali, quale “il fiore” che una ragazza ottenne facendo ruotare di un grado minimo ciascun elemento: infatti vista dall’alto la torre appariva tale.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 1. **La rosa della torre rosa**

Introdussi allora la scala marrone i cui prismi, disposti in verticale in una sequenza a zig zag su un tappeto verde, ispirarono una ragazza a improvvisare una danza come fosse unaninfa tra gli alberi.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 2. **Il bosco dei prismi**

Li misi però in guardia dal cominciare sempre dalle cose più difficili e complesse, perché si precludevano un'esplorazione semplice del materiale in tutte le direzioni. Un'altra ragazza iniziò allora semplicemente ad allineare sul tappeto i cubi a una certa distanza l'uno dall'altro, e una terza ad affiancare a ciascun cubo il corrispondente prisma della scala marrone.

Ultimato l'allineamento sul tappeto, sorse la curiosità di sovrapporli ordinatamente, e nacque così la Grande Torre Rosa e Marrone, alla cui costruzione tutti parteciparono con grande pazienza, con crescente interesse e nel più assoluto silenzio.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografie 3 e 4. La grande torre rosa e marrone

Nel primo incontro la reazione emotiva più diffusa – oltre allo sbalordimento – è stata il *fou rire*, di cui solo alla fine del corso sono stata pienamente informata: una ragazza arrivò perfino a chiudersi in bagno per ridere in piena libertà, con le lacrime che le scorrevano giù per le guance. C'era anche un'irrequietudine generale che forzò una ragazza a invocare un urgente impegno di lavoro per allontanarsi un'ora prima della fine. Ma fu proprio lei, nell'incontro successivo, a dirmi di quanto durante la settimana le fosse piaciuto muoversi lentamente, incurante dei lazzi dei suoi amici; e perfino in sogno le era capitato di parlare e sentire Fabrizio Ferri parlare molto lentamente, ricevendone un senso di calma beatitudine. Ci fu poi il caso di un ragazzo, che avevo fatto sedere accanto a me durante la presentazione a tavolino dei cilindretti colorati: man mano che si allineavano sotto i nostri occhi le quattro serie dei cilindretti, gli sussurravo: non è bello? L'unica risposta che ne ricevevo era: ... che ansia! E così fino alla fine. Ma la volta successiva lo stesso ragazzo mi venne incontro sorridendo: si ricorda l'altra volta quant'ansia avevo? Beh, quando sono uscito da qui è svanita, e da allora non è più tornata. Mi sento meglio su tutto, e sono contento.

Al terzo incontro li sottoposi a piccoli, semplici test scritti. Chiesi di darmi una definizione personale di torre rosa e, tra le risposte, queste quelle che mi stupirono di più:

- Moduli magici impilabili, ma che possono essere instabili e cadere possibile segno-simbolo del senso-significato della vita
- Rappresenta la complessità della completezza

- Cubi in scala proporzionalmente graduati con cui si possono costruire oggetti che riportano a una memoria
- Relativamente alla scala marrone, invece:
- Blocchi possenti, che dilatano lo spazio
- Ripetizione di un sentire misurato in scala
- Pazienza e tranquillità
- Circa gli incastri solidi:
- La gioia delle infinite possibilità di incontro/incastro/unione
- Infine, per i cilindretti colorati:
- Non sopporto gli angoli, le cose spigolose e squadrate. Mi piacciono le cose modellabili e che si trasformano. I cilindretti cambiano, nel senso che hanno misure variabili e sono in un certo senso sempre in movimento: rotolano, non hanno angoli che li ostacolano.

Relativamente alla torre rosa, una ragazza mi raccontò un sogno: era in una città sconosciuta, in mezzo a molta gente. A un tratto vedeva dal cielo una mano immensa calare uno dopo l'altro i cubi della torre rosa, che erano grandi come l'edificio che ospita l'Università dell'Immagine; e ogni volta che un cubo poggiava al suolo c'era una piccola scossa di terremoto. Tutti fuggivano spaventati, solo lei rimaneva calma e tranquilla: sapeva che era la torre rosa!

Più tardi, quando avevamo già lavorato su quasi tutti i materiali, posi loro una semplice domanda: che cosa stai imparando? Tra le risposte, queste le più significative:

- Mi sento come se mi fossi appena svegliato e fossi pronto a partire per un viaggio, stiamo per partire tutti insieme
- A essere consapevole, a prendere contatto con la realtà, a incarnarmi nel mio essere e nelle mie sensazioni per comunicarle e condividerle con gli altri
- Equilibrio di me con gli oggetti, a non immaginare prima, ma limitarmi a vedere il risultato passando dal caos all'ordine spaziale
- Essere più cosciente delle forme primarie di ciò che c'è intorno a me
- A esercitare la pazienza: consapevolezza dei movimenti è pazienza: le infinite possibilità, il non dare mai niente per scontato
- Nelle mie dita scorre un'energia che dorme, se la sveglio scorre, prude, fa scintille.

Infine, a conclusione del corso, posi loro un questionario più completo per capire in che modo avessero tratto vantaggio dall'esperienza del laboratorio. Queste le risposte più interessanti:

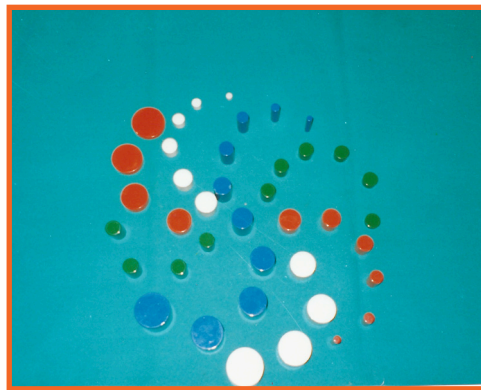
- Rallentando si ascolta di più... questo mi ha fatto pensare molto
- Ho cercato di capire la natura come qualcosa che ha un ritmo diverso

- Percepo la mia cucina come un cubo e il forno come un cubo più piccolo incastrato dentro
- Gli esercizi hanno messo in evidenza in me il fastidio per il movimento troppo veloce e mi piace il contrasto delle temperature, ad esempio quando lavo i piatti
- Ho rivissuto in sogno traumi emotivi reali, ma in modo ordinato, come se uscissero dai cassetti in cui li avevo rinchiusi
- Mi ha influenzato nel tatto, ho sviluppato un amore profondo per tutti i tipi di materiali: sentirli, afferrarli, muoverli...
- Ricordo di più i miei sogni e con più chiarezza
- Lavorare con l'evidenza è stata l'esperienza più interessante, dal punto di vista percettivo è interessante lavorare con l'evidente e non con la complessità tipica degli adulti
- Ho trovato un punto di vista diverso, i materiali sensoriali ti aiutano a cercare nuove prospettive
- Ho acquistato una consapevolezza nei miei movimenti, nel silenzio, nel mio carattere che mi ha aiutato nel campo creativo
- Ha dato più dimensioni alla mia conoscenza¹⁰
- Mi emoziono di più davanti alle cose ed è come se tutto fosse una continua esplorazione e scoperta
- Mi ha dato la certezza che il non avere avuto da piccola la possibilità di utilizzare i miei tempi, mi ha regalato un'ansia per la vita
- Gli esercizi coi materiali sensoriali mi svuotano la testa, spostano l'attenzione sul corpo e solo nella testa vuota c'è spazio perché le idee atterrino
- Penso sia grazie all'uso dei materiali sensoriali che mi viene ora più spontaneo dare una scala di importanza e di valore a tutti gli stimoli creativi che mi pervadono
- Adesso è normale per me fare il paragone tra la struttura architettonica di uno spazio e alcuni materiali sensoriali
- Nelle immagini cerco l'equilibrio in maniera emotiva, senza ragionare sulla costruzione logica, conosciuti i materiali sensoriali e le loro possibili combinazioni, vorrei riprendere a dipingere; già vedo materializzarsi gigantografie colorate... ma in gradazione
- Trovo di estrema importanza un corso come questo all'interno di un'istituzione che si occupi di processo creativo; mi riferisco in particolare a esperienze di percezione e consapevolezza dello spazio e del tempo, di oggetti e materiali, del coordinamento psicocorporeo; di come possono influire in una dinamica di elaborazione creativa, conseguentemente a una nuova dinamica di equilibrio generale
- E' stata una grande lezione di umiltà, bisogna superare l'ostacolo di voler capire subito il perché; abbiamo tutti fretta di capire, invece bisogna prima

¹⁰ Giudizio particolarmente significativo perché espresso da una ragazza ingegnere elettronico.

accettare, e ascoltare: forse solo a quel punto si può sentire, e il capire diventa secondario. Sento un grande rispetto per l'individuo, per i suoi tempi, per lasciargli vivere le cose. C'è nei materiali sensoriali una grande lezione di pazienza, di concentrazione e raccoglimento. C'è la sfida ad andare avanti anche se non sai dove ti può portare. C'è un mondo incredibile dietro, ma se non avessi imparato prima la lezione dell'umiltà non lo avrei mai conosciuto.

L'angolo del Ristoro Sensoriale aveva creato molta curiosità anche negli altri docenti, per cui in chiusura del corso organizzammo una lezione aperta a loro, ai rappresentanti delle aziende che a livello internazionale costituivano la Fondazione Industria¹¹ e a chi, pur non appartenendo alla UI, avesse interesse all'argomento. Io effettuavo la presentazione di ogni materiale, e uno studente o studentessa prendeva posto accanto al materiale per assistere chi poi desiderava usarlo. L'esperienza si è rivelata stimolante e positiva per tutti: un informatico passò più di un'ora con gli incastrati solidi e a valutare tutti i possibili movimenti dei solidi geometrici a forma arrotondata, chiamandomi accanto a sé a ogni nuova scoperta; e un medico si addormentò profondamente sul tappeto mentre stava lavorando con la torre rosa. Un docente statunitense, dopo essersi impadronito della torre rosa, passò un'ora a farla e disfarla, con una concentrazione assoluta. Un esperto internazionale di creazione di nuovi profumi, dopo aver composto sul tappeto un vortice con le quattro serie dei cilindretti colorati, raccomandò insistentemente allo studente che lo assisteva di inviargliene la fotografia per e-mail.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 5. **Il vortice dei cilindretti**

Infine, un giovane dirigente di una delle aziende statunitensi che partecipavano alla Fondazione Industria, era stato particolarmente attratto dalle aste della lunghezza e, dopo la mia presentazione, vi lavorò a lungo. Poi mi disse: quando tu hai fatto quel gesto (percorrere l'intersezione delle aste in tutta la lunghezza con la punta dell'indice e del medio congiunte), era come se improvvisamente vedessi una possibilità della mia vita che non avevo saputo cogliere, ed è stato così ogni volta che l'ho ripetuto io. Nel dire questo, era molto emozionato e aveva le lacrime al bordo degli occhi.

¹¹ Ricordo che l'Università dell'Immagine era la scuola di formazione della Fondazione Industria Onlus e quindi era particolarmente importante che l'ente finanziatore capisse il valore di quanto veniva insegnato alla UI.

Con quell'incontro "aperto" si concluse la mia collaborazione con la UI, che l'anno successivo fu costretta a chiudere le sue attività. Ho in seguito realizzato un altro laboratorio di materiali Montessori per adulti creativi alla NABA (Nuova Accademia di Belle Arti), sempre a Milano, che confermava i risultati e le reazioni degli studenti riferite in questo articolo.

Un caso di ritardo mentale grave

Tutti chiamavano Jenny "la bambina", malgrado avesse vent'anni. Ne dimostrava in effetti non più di dodici perché era molto piccola (un metro e quaranta d'altezza circa) e vestiva in modo infantile, con kilt scozzesi o pantaloni comodi, e portava il cerchietto per tenere fermi i capelli. La diagnosi era: forte ritardo mentale con tratti autistici. Non parlava, anche se emetteva qualche suono e diceva alcune parole con voce melodiosa. Quando la madre mi presentò a lei come una sua amica, pur nell'apparente immobilità dello sguardo, nei suoi occhi vidi un lampo di diffidenza e una domanda precisa: posso fidarmi di te?

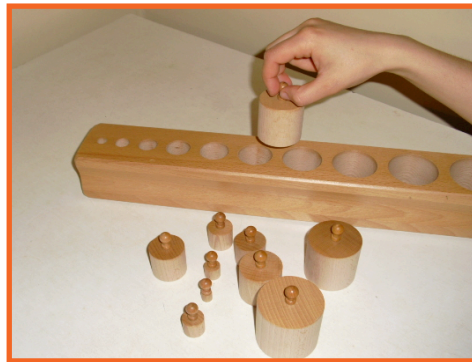
La prima volta che l'ho incontrata, durante una seduta di musicoterapia, la sua unica attività era quella di strappare in strisce gli opuscoli pubblicitari dei supermercati che, entrando nello stabile, il portiere le offriva. Passava poi i brandelli che ne risultavano ad Agnese, l'assistente domiciliare che l'accompagnava, perché le gettasse nel cestino; come seppi più tardi, anche a casa quella era l'unica attività che svolgevano insieme. Mi avevano informato che era soggetta a improvvisi attacchi di collera e di autolesionismo, durante i quali due adulti a fatica riuscivano a tenerla, ma non ne ho avuto esperienza, perché durante i nostri incontri non si sono mai verificati. Se ha avuto qualche manifestazione di nervosismo, è passata proseguendo serenamente il lavoro insieme.

Ho cominciato con molta prudenza, prima di tutto collocando nella stanza i materiali: i primi che introdussi furono gli incastri solidi. Ed ecco come reagì Jenny.

Blocco degli incastri solidi grande/piccolo

Siede sul divanetto con le cuffie alle orecchie, passando i brandelli delle pagine che strappa ad Agnese, seduta accanto a lei, che li butta nel cestino. Io poggio sul tavolino il blocco degli incastri del grande/piccolo e glielo avvicino. Poi siedo nella poltrona di fronte.

Dopo la prima mezz'ora d'ascolto, l'assistente del centro di musicoterapia, Cinzia, cambia il nastro e in quella pausa propongo a Jenny di lavorare insieme. Sembra annuire con lo sguardo e mi siedo al posto di Agnese per iniziare la presentazione. Ma, appena inizio a estrarre i cilindri, lei riprende gli opuscoli pubblicitari e ricomincia a strappare le pagine; io le resto seduta accanto. A un tratto mi coinvolge in questa attività, porgendomi le strisce di carta per buttarle nel cestino. Una volta esauriti i fogli, per un po' osserva il blocco degli incastri, poi ne estrae alcuni cilindri. Intervengo anch'io e li tiriamo fuori uno a uno, poggiandoli sul tavolino; li mischiamo, sempre tenendoli per il pomello, poi io ne prendo uno a caso e lo sollevo, mostrando chiaramente la presa delle tre dita (pollice, indice e medio) e, facendolo scorrere sopra il blocco, cerco di individuare il foro corrispondente.



Fonte: Elaborazione propria

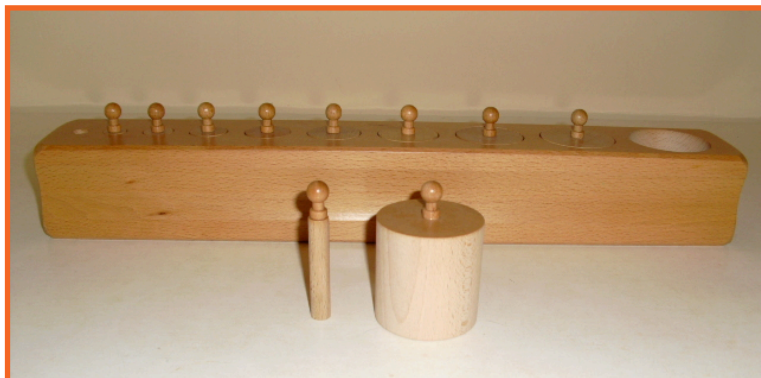
Fotografia 6. **Presca delle tre dita**

Jenny osserva attentamente i miei movimenti e, dopo che ho reinserito un cilindro, fa lo stesso con un altro. Continuiamo così: prima io, poi lei. Solleva i cilindri con la mano destra, a volte con la presa corretta sul pomello, talaltra afferrando direttamente il cilindro, per poi rimmetterli subito nel foro corrispondente, senza il movimento di ricerca scorrendo da sinistra a destra sopra il blocco, che le ho mostrato prima. Una volta inseriti tutti i cilindri, applaude ed emette stupita dei piccoli singulti, guardandomi. Ripetiamo più volte l'esercizio e mostra di essere particolarmente attratta dal cilindro più piccolo, che tiene per un po' racchiuso tra le mani, prima di inserirlo nel foro corrispondente.

Io mi allontano e Jenny continua a lavorare da sola: estrae i cilindri e batte ogni cilindro sul tavolo prima di reinserirlo velocemente. Del cilindro più piccolo si stupisce ogni volta. Per tutta la durata degli esercizi la mano sinistra, contratta, rimane inerte nel grembo. Al nuovo cambio di nastro torno a sedermi accanto a lei, che mi osserva e, quando io finisco di inserire lentamente un cilindro, ne prende un altro e lo inserisce a colpo sicuro nel foro; quando sbaglia ha un piccolo sussulto di sorpresa, poi da sola individua il foro giusto in quello successivo o in quello precedente. Completato il corretto reinserimento di ogni cilindro, è soddisfatta e felice; di nuovo applaude contenta, guardando verso Agnese e Cinzia.

Quando la terza banda di ascolto finisce, sta ancora lavorando con gli incastri e sembra non voler alzarsi. Agnese la informa che è tempo di andare e le toglie la cuffia. L'aiuta a rimettersi il cappotto e attende dietro di lei che raggiunga la porta, di fronte alla quale però Jenny si ferma, senza accennare ad aprirla. Solo quando Agnese le apre la porta, si muove per uscire.

Presentazione del blocco grosso/fino



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 7. **Blocco degli incastrati grosso/fino**

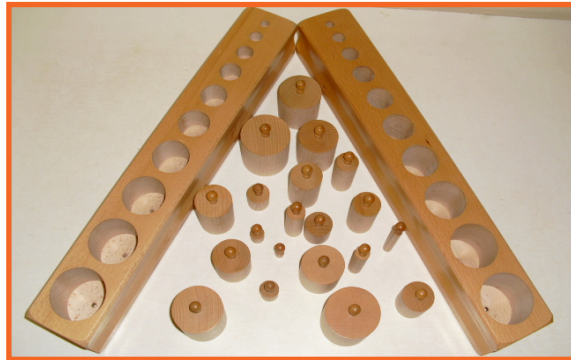
Introduco nell'ambiente questo nuovo materiale, poggiando il blocco sul tavolino. Jenny è seduta al solito posto, e sembra in attesa. Le avvicino il tavolino, mi siedo accanto a lei e iniziamo insieme a estrarne i cilindri uno per ciascuna; a lei capita il "fino" ed emette una piccola esclamazione: sembra stupita di vederlo così diverso dal "piccolo" che già conosceva. Lo tocca con entrambe le mani, poi lo poggia sul tavolo. Dopo aver estratto tutti i cilindri, li mischiamo e iniziamo a reinserirli, prima io, poi lei. Non appena inserito l'ultimo cilindro, applaude; poi guarda Agnese e Cinzia, molto contenta.

Io mi sposto sulla poltrona dirimpetto e la lascio lavorare da sola. Tira fuori tutti i cilindri con la mano destra, poi inizia a toccarli con entrambe le mani: sembra studiarne le dimensioni prima di rimetterli ciascuno al suo posto. A volte sbaglia e allora cerca la collocazione giusta. Mentre lavora emette ripetutamente dei suoni inarticolati: sembra che stia parlando ai cilindri. Li rimette dentro, sempre con la mano destra, non badando alla presa corretta né al rumore che produce (io cerco sempre di compiere tutte le operazioni senza fare rumore). Una volta inserito correttamente il cilindro, indugia sul pomello, toccandolo e osservandolo. Ogni volta che termina di inserire tutti i cilindri, applaude. A un tratto ruota il blocco, da parallelo a perpendicolare al bordo del tavolino, e inizia a estrarre i cilindri, poggiandoli sul tavolo a destra del blocco; poi li reinserisce tutti.

Rimette il blocco nella posizione iniziale e, dopo aver estratto ogni cilindro con la mano destra, lo tocca con entrambe le mani; poi, tenendolo per il pomello, lo stringe all'estremità con la mano sinistra e lo fa prima dondolare, poi ruotare, infine lo poggia sul tavolo; dopo averli estratti tutti, li rimette uno a uno nel foro corrispondente. A volte estrae solo quelli centrali per reinserirli subito dopo, come se avesse deciso di lavorare solo con quelli; quando Cinzia si muove nella stanza, sospende il lavoro e la osserva.

Ogni volta che finisce di reinserire tutti i cilindri, cerca il mio sguardo o quello di Agnese. A un tratto inizia a guardarmi a lungo, come se mi chiamasse; vado a sedermi accanto a lei e inizio una nuova presentazione con i due blocchi disposti ad angolo. Comincio a tirar fuori i cilindri da un blocco e lei partecipa; poi, quando tiriamo fuori i

cilindri dell'altro, emette piccoli singulti, articola suoni, felicemente sorpresa di vedere tutti quei cilindri insieme sul tavolo. Prende il "piccolo" e il "fino", li mette uno accanto all'altro e, stupita, sorride.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 8. **Blocchi degli incastri ad angolo**

Dopo aver mescolato insieme i cilindri, sempre tenendoli per il pomello e usando una particolare cautela per non fare rumore, ne inserisco uno a caso; lei prende invece il "piccolo", lo mette nel foro del "fino" e, poiché hanno la stessa larghezza ma diversa altezza, il cilindretto scompare nel foro. Mi guarda meravigliata; io capovolgo il blocco e il "piccolo" cade sul tavolo!

Emette qualche singulto e muove la testa guardandosi intorno. Il suo sguardo si ferma su un quadretto, che è lì da sempre ma che evidentemente non aveva mai notato prima, in cui è raffigurato un passerotto, e ride. Lo guarda e ride, facendo capire ad Agnese di guardarlo anche lei. Agnese guarda prima il quadretto poi Jenny, sorridendole calorosamente e annuendo con la testa. Jenny si mostra così felice che Agnese si alza dalla sua poltrona e va ad abbracciarla. C'è un certo scompiglio nella cuffia, ma Jenny è più felice di prima. Quando quell'ondata di gioia festosa si acquieta, l'attenzione di Jenny torna ai due blocchi di incastri disposti ad angolo e ai cilindri in piedi in quello spazio.

Incominciamo a inserirli insieme, poi a un certo punto lei inizia a passarmi i cilindri come se reinserirli fosse compito mio. Obbediente io ne inserisco un paio, poi le chiedo se vuole continuare lei. Inserisce i successivi, a volte individuando la giusta larghezza ma non l'altezza, poiché – come capita a tutti – confonde i due blocchi. Persiste però nel voler inserire alcuni cilindri nei fori del blocco non pertinente, incurante se affondano o fuoriescono, col risultato che poi non sa dove inserire quelli che sono rimasti sul tavolo. Le chiedo se posso aiutarla, e prendo il pomello di uno dei cilindri inserito nel blocco sbagliato, per metterlo nel foro dell'altro blocco. Sistemo così i cilindri mal collocati, e andiamo avanti. Lei ora è più veloce, ma, quando non capisce dove va messo un cilindro, si ferma e io le indico il foro corrispondente; gli ultimi li passa direttamente a me. Quando ne rimane uno solo sul tavolo, le chiedo se vuole inserirlo lei: lo prende e lo inserisce. Mi guarda sorridente: ogni cilindro è ora al suo posto! Io la lascio lavorare da sola con i due blocchi.

Appena mi sono alzata, Jenny impugna con entrambe le mani le estremità del blocco del grande/piccolo come ha visto fare a me, lo posa sul divanetto accanto

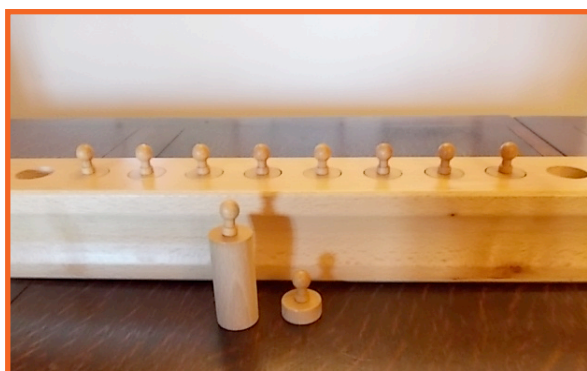
a sé e continua a lavorare solo con quello del grosso/fino. Estrae un cilindro dopo l'altro: tenendo il pomello con la mano destra, prima lo capovolge, poi lo passa nella sinistra e, sempre capovolto, con pollice e indice della destra ne sfrega energicamente l'estremità. Infine capovolge di nuovo il cilindro e lo reinserisce nel blocco tenendolo per il pomello. Fa così con tutti i cilindri.

Quando l'ultima mezz'ora d'ascolto finisce, Jenny, che indossa ancora le cuffie, continua a lavorare agli incastri. Quando Agnese le ricorda che devono andare via, lei rimette gli ultimi cilindri nel blocco, mi porge prima un blocco, poi l'altro, per rimetterli a posto e, dopo che Agnese l'ha aiutata a togliersi la cuffia e a indossare il cappotto, esce dalla stanza azionando lei stessa la maniglia, seguita da Cinzia e Agnese. In prossimità della porta d'ingresso, va diretta al vassoio delle caramelle, ne prende una ed esce. In precedenza, era sempre stata Cinzia ad offrirmi le.

Nella settimana seguente, a causa di alcune crisi che ha avuto, non ci siamo incontrate e, poiché in quella successiva Cinzia non era a Roma, c'è stata una sospensione di due settimane delle sedute. Evidentemente convinta che quella lunga interruzione fosse stata causata da Cinzia, nel primo incontro le schiaffeggia il dorso della mano quando le passa accanto, e non mostra interesse per gli incastri, concentrandosi invece a lacerare le pagine degli opuscoli. Quando le avvicino il tavolino con i due blocchi, si porta la mano destra davanti al viso, coprendosi gli occhi. Agnese mi spiega che in genere fa così quando si vergogna o è stanca. Sembra effettivamente nascondersi, evitando di guardarmi. Le allontano il tavolino e rimango a sedere nella poltrona di fronte fino alla fine della seduta.

Presentazione del blocco degli incastri solidi alto/basso

Jenny ha con sé i soliti opuscoli pubblicitari, ma li sfoglia senza strapparli. Dopo la prima mezz'ora d'ascolto inizia a emettere dei suoni, si guarda intorno e sembra stupirsi di quello che vede intorno a sé, sorride. Mi guarda da lontano e sorride; vado da lei e la invito a fare conoscenza con il blocco di alto/basso.



Fonte: Elaborazione propria

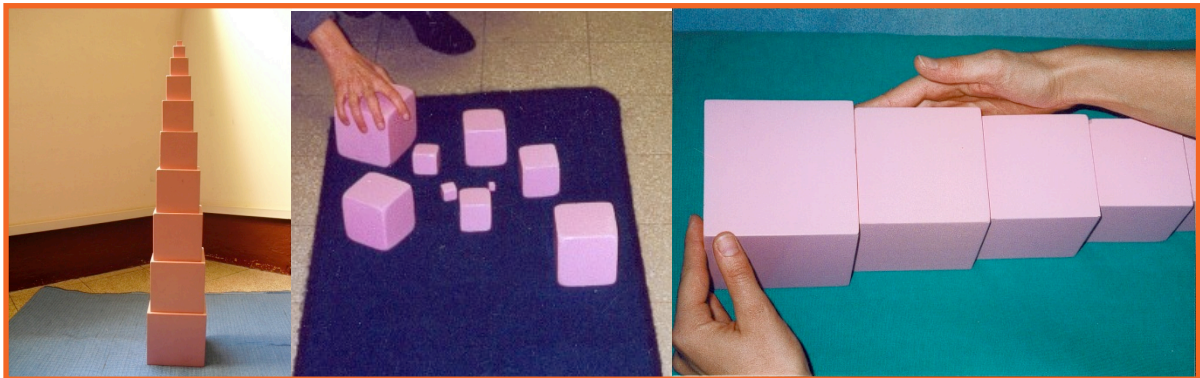
Fotografia 9. **Blocco degli incastri alto/basso**

Jenny tira fuori i cilindri e poi li rimette dentro, a volte confondendo l'inserimento: poiché sono tutti dello stesso diametro ma di diversa altezza, è facile notare l'errore perché o il cilindro scompare nel foro o sporge più o meno vistosamente, ed è in grado di correggersi da sola. Gli ultimi due li lascia però in fori non corrispondenti

e mi porge il blocco per farmelo portare via. Sembra aver perso interesse per gli incastrati e le propongo allora di lavorare con la torre rosa. Chiedo a Cinzia di farne la prima presentazione. Agnese mi ha fatto notare che Jenny sembra manifestare un piacere e un'attenzione particolari nell'osservare Cinzia: l'ha conosciuta prima di me e Cinzia non solo è molto più giovane di me, ma è anche più piccola; credo che le sembri più "amica".

Presentazione della torre rosa

Cinzia dispone l'apposito tappetino al centro della stanza e vi trasporta uno a uno i cubi muovendosi secondo l'analisi dei movimenti; Jenny l'osserva attentamente un po' incuriosita, un po' perplessa. Poi Cinzia la invita accanto a lei, che le si siede accanto sul pavimento a gambe incrociate. Cinzia ricostruisce la torre, poi le chiede se vuole farlo lei. Jenny è molto attirata dal "piccolo". Quando Cinzia la invita a disporre i cubi partendo dal più grande, che pone lei stessa al centro del tappeto, Jenny non riesce a individuare in sequenza la dimensione degli altri. E' Cinzia quindi a disporre i cubi uno sull'altro, e a un tratto Jenny sorridendo avvicina il viso al suo, estrofina la propria guancia contro la sua, producendo così una specie di carezza. Cinzia, stupita e commossa, le sorride con tenerezza. Agnese m'informerà poi che Jenny non ha manifestazioni d'affetto attive. L'unica è quella protendersi in avanti per essere abbracciata.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografie 10, 11, 12. Torre rosa in verticale, cubi sul tappeto, torre rosa in orizzontale

Viste le difficoltà che mostra a collocare i cubi in sequenza verticale, Cinzia le propone di costruire la torre "coricata" sul tappeto. Jenny la osserva mentre dispone i cubi in orizzontale e, quando tocca a lei, dopo una serie di tentativi riesce a collocarli in sequenza. Ma subito dopo si copre gli occhi con la mano: credo stia dicendo che è stanca e non vuole continuare. Cinzia riporta i cubi sul tappeto grande e l'accompagna a sedere sul divanetto, evitando che inciampi nei lunghi fili della cuffia.

Nell'incontro successivo presento la torre rosa ad Agnese in modo che, non essendo direttamente coinvolta, Jenny possa liberamente osservare i nostri movimenti. Inginocchiate a terra tra la finestra e il tappetino, in modo da essere rivolte verso di lei, dopo aver ricostruito la torre rosa, propongo ad Agnese di ricostruirla: tutti i cubi sono di nuovo sul tappeto e Agnese ha appena appoggiato la mano sul cubo più grande per iniziare la costruzione, quando Jenny si toglie la cuffia, si alza dal divano e si avvicina a passi decisi, mostrando chiaramente di volerlo fare lei. Agnese le cede il

posto e Jenny siede a gambe incrociate al bordo del tappetino, accanto a me. Prima di allontanarsi Agnese le rimette la cuffia.

Jenny inizia a lavorare: non individua il cubo più grande e inizia dal penultimo, ma poi mette correttamente i due successivi. E' molto attratta dal piccolo, me lo mostra e lo poggia su ogni cubo che colloca; poi lo toglie per mettere il cubo successivo. Non correggo gli errori nella sequenza, e Jenny indugia a toccare ciascun cubo, percependo bene gli spigoli e gli angoli.

Dopo un po' le propongo di ricostruire la torre rosa in orizzontale. Jenny guarda, ma non partecipa attivamente, anche se la volta precedente l'ha fatto correttamente.

Poiché è terminata la mia ora, mi allontanano e saluto Jenny con un cenno della mano. Quando sono sulla porta ripeto il saluto, e Jenny risponde festosamente con lo stesso gesto della mano.

Più tardi Cinzia mi riferisce che, dopo che sono uscita, per quanto non lavorasse attivamente coi cubi, Jenny non mostrava di voler tornare sul divano. E, quando la musica dell'ultimo nastro è finita, Cinzia le ha tolto la cuffia. Poiché avevo lasciato nella stanza la borsa degli oggetti che le avrei presentato in incontri successivi, Jenny ne ha voluto vedere il contenuto e l'ha svuotata sul tappetino, tra i cubi rosa. Quando le è capitato in mano il mio taccuino, ha fatto dei ghirigori circolari al centro di una pagina con una penna rossa, ugualmente trovata nella borsa; poi, soddisfatta, ha restituito penna e taccuino a Cinzia perché li mettesse via.

Presentazione della scala marrone



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 13. La scala marrone

Jenny siede a gambe incrociate ai bordi del tappetino che ho steso per terra, e su cui pongo, uno dopo l'altro, tutti i prismi. Li allineo a ricostruire la scala e poi la invito a scomporla per ricostruirla. Le è difficile distinguere le varie dimensioni e non sembra interessata. Dopo alcuni tentativi, si copre gli occhi con la mano. Non è il caso di insistere e riporto uno a uno i prismi sul tappeto grande, accanto alla torre rosa: poi la invito a tornare sul divano mentre preparo il tavolino con i nuovi materiali che ho portato per potenziare la sua percezione della mano. Seduta sulla poltrona di fronte, attendo che Cinzia le metta le cuffie e Jenny mi guarda a lungo negli occhi con un misto di curiosità, timore e diffidenza, prima di distogliere lo sguardo.

Mi siedo accanto a lei con il tavolino davanti, su cui ho messo due vassoietti di alluminio: uno per me, uno per lei. Sul primo faccio scendere da un flacone un po' di blu, sull'altro di rosso. In mezzo, un foglio da disegno abbastanza spesso da assorbire il colore e abbastanza grande da contenere due mani. Poi, a palmo aperto, poggio sul colore blu prima la mano destra poi quella sinistra, e subito dopo premo prima l'una poi l'altra sul foglio, imprimendo bene le impronte. Guardiamo il foglio, e Jenny mostra curiosità e interesse. Poi le chiedo se vuole fare lo stesso e lei esegue tutte le operazioni senza difficoltà. Sembra veramente a suo agio, probabilmente per una consuetudine ai colori acquisita nel laboratorio creativo; guarda con curiosità mista a soddisfazione l'impronta delle sue mani, ma io vedo bene che c'è molta differenza tra la destra e la sinistra, che è più contratta e il palmo non poggia bene sul foglio.

Nell'incontro successivo proseguo sulla stessa strada, ma in modo più accurato: su un foglio da disegno tagliato a metà, disegno il contorno della mia mano sinistra, poi premo la prima falange dell'indice destro sul giallo degli acquarelli e la imprimo sulle prime falangi della cinque dita sul disegno. Jenny mi osserva e quando ho finito la invito a fare lo stesso. L'aiuto disegnando io il contorno della sua mano sinistra, poi le indico l'astuccio con gli acquarelli. Dopo una prima incertezza, lei preme l'indice sul nero e inizia a colorare diffusamente il palmo, usando poi altri colori per le dita, lungo le quali traccia strisce continue anziché punteggiare i polpastrelli. Per bagnare i colori ho usato una boccetta col contagocce, che però lei non riesce a usare: non so se perché non capisce come funziona, per quanto io glielo abbia mostrato, o perché non ha abbastanza forza tra indice e pollice per premere la pompetta.



Fonte: Elaborazione propria

Fotografia 14. La mano di Enrica e quella di Jenny

Sul suo foglio scrivo in basso a destra "Jenny" e lei ripassa il suo nome con uno scarabocchio, mostrando molta soddisfazione nel farlo.

A questo punto posso fare un primo bilancio dei nostri incontri: i materiali sensoriali si sono rivelati uno strumento per acuire l'attenzione, aprire la comunicazione e migliorare il coordinamento motorio e l'autonomia.

Circa l'autonomia: Jenny, prima di iniziare i nostri incontrimaneva seduta passivamente e stracciava le pagine degli opuscoli pubblicitari che si portava da casa o che le offriva il portiere salendo. Adesso invece cerca di gestire da sola la cuffia, mostra di voler partecipare al lavoro coi diversi materiali che le offro, si alza ed esce da sola dalla stanza, aprendo e chiudendo la porta; nota particolari dell'ambiente, si serve

delle caramelle all'ingresso. Complessivamente ha mostrato un crescente piacere negli incontri, indulgiando nella stanza dopo la fine della seduta di musicoterapia e anche dopo essersi tolta la cuffia.

Circa la comunicazione: il suo sguardo è diventato via via più espressivo, indulgiando nel mio senza incertezze o ritrosie: mi guarda negli occhi sempre più a lungo e risponde al mio saluto con la mano non meccanicamente, ma con intenzione. Ha inoltre mostrato sempre più chiaramente i suoi stati d'animo: tristezza, gioia, disapprovazione. Anche nella vita quotidiana la madre riferisce che, accanto alla persistenza delle crisi di collera, Jenny manifesta ora una vera tristezza, con lacrime e pianto addolorato, cosa che in precedenza è avvenuta solo molto raramente, anni addietro.

Le attività cui Jessica ha preso più piacere è stata sicuramente la manipolazione dei cilindri degli incastri solidi e l'uso dei colori con la mano e con le dita, manifestando soddisfazione e gioia: si trattava per lei di nuove acquisizioni che, fissandosi nel cervello, le davano il felice sentimento della conquista.

La difficoltà per la torre rosa e la scala marrone è consistita nel fatto che purtroppo non potevamo effettuare liberamente il trasporto di ogni singolo cubo o prisma da un punto all'altro dell'ambiente, perché non potevamo muoverci agevolmente, sia per le dimensioni ridotte della stanza sia per il lungo filo collegato alla cuffia, che ci intralciava nei movimenti¹².

Poiché il ciclo di sedute di musicoterapia si è concluso, con la madre decidiamo di continuare l'applicazione del metodo Montessori a domicilio, concentrandoci soprattutto sulle attività di vita pratica. Quest'applicazione del metodo Montessori a casa di Jenny è proseguita per circa due anni, con risultati inattese e sorprendenti.

Riferimenti bibliografici

Fondazione Industria Onlus (2002). *L'Università dell'Immagine*. Brochura. Milano: Fondazione Industria Onlus, Milano

¹² Nell'uso di questi materiali il momento del trasporto è invece molto importante perché, fin dal primo momento della presa, permette una precisa percezione e discriminazione sensoriale dei cubi e dei prismi, e favorisce un'esplorazione finalizzata dello spazio.

Articolo finito il 24 ottobre 2014

Baldi, E. (2014). I materiali sensoriali Montessori oltre le aule scolastiche. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 127-146.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Enrica Baldi

**“tenera mente – onlus”
Italia**

Mail: enicabaldi@tenera-mente-onlus.org



Laureata in Filosofia, scopre il metodo Montessori al Tibetan Children's di Daharmsala, India, che ospita circa 2.500 minori tibetani rifugiati e in cui dal 1972 è adottato il metodo Montessori nelle classi pre-scolari. Tornata stabilmente in Italia, consegue i titoli di Differenziazione didattica 3-6 anni, Educatrice 0-3 anni e Formatrice di formatori 0-3 anni. Organizza e dirige formazioni Montessori di operatori/trici in orfanotrofi in Romania e Camerun. Fonda “tenera mente onlus”, associazione che promuove il metodo Montessori in situazioni di particolare disagio psico-sociale per minori, unitamente alla “pedagogia teatrale” di Peter Brook. Altri autori di riferimento dell'associazione sono: Alfred Tomatis (pedagogia dell'ascolto), Bruno Bettelheim (terapia ambientale), Janusz Korczak e Alice Miller (rapporto adulto-bambino), Francine Shapiro (EMDR per il recupero del trauma).



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 147-152

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 17-12-2014

Fecha de aceptación: 18-12-2014

La formazione Montessori Nazionale ed Internazionale a Perugia La formación nacional e internacional Montessori en Perugia National and international Montessori training in Perugia

Le ragioni storiche del Montessori in Umbria

La tradizione montessoriana in Umbria affonda le sue radici nel lontano 1909 allorché Maria Montessori, su incoraggiamento dei baroni Alice e Leopoldo Franchetti scrisse *“Il metodo della pedagogia scientifica”* (oggi intitolato *“La scoperta del bambino”*) riportando le esperienze della prima *“Casa dei Bambini”* aperta a S. Lorenzo nel 1907 a Roma.

In questa prima Casa, Maria Montessori mise in pratica i suoi lunghi studi come medico psichiatra e le sue sperimentazioni con i bambini *“frenastenici”*, come allora venivano chiamati, creando le fondamenta di ciò che diventerà il *“suo metodo”*.

Già dalla denominazione di *Casa dei Bambini* scaturisce il profondo significato di luogo dove i bambini sono i padroni della casa, di loro stessi, della loro vita, delle loro attività, premesse, queste, per un armonico sviluppo della persona, premesse riconosciute e confermate nel tempo. La fusione di questi due elementi, l'apertura della *Casa dei Bambini* e la pubblicazione del testo che ne riporta le esperienze, segnano l'inizio della diffusione nel mondo del pensiero e dell'azione educativa iniziata a tracciare dalla Dottoressa di Chiaravalle.

E' così forte l'interesse suscitato che il testo viene tradotto in quindici lingue e si moltiplicano le scuole sul modello di quella di Via dei Marsi a Roma.

Si avverte di conseguenza la necessità di una formazione di insegnanti montessoriani e si apre quindi a Città di Castello, sempre nel 1909 il primo corso, con partecipanti provenienti da diverse parti del mondo a cui ne seguirono tanti altri.

Ha inizio il lungo viaggio di Maria Montessori tra Spagna, Inghilterra, Francia, Olanda, Stati Uniti, America Latina, India ed ha anche avvio l'apertura di scuole, di associazioni, di centri di formazione molti dei quali tutt'ora proseguono il cammino iniziato dalla Dottoressa.

Al primo corso di Città di Castello, ospitato alla Montesca, parteciparono insegnanti dell'Asilo Santa Croce, storica scuola dell'Infanzia di Perugia sorta nel 1861, ancora di rilevante importanza, che furono le artefici della trasformazione metodologica della scuola che è diventata nel tempo contesto pedagogico didattico dei corsi di formazione nazionali ed internazionali susseguiti in Perugia.

Dopo il lungo soggiorno indiano Maria Montessori rientra in Italia e partecipa all'ottavo congresso, organizzato a San Remo, con interventi molto attuali sulla "Ricostruzione del mondo" ponendo ancora l'accento sul Bambino come colui che è il soggetto di attuazione di cambiamenti sociali e portatore di pace nel mondo.

Questo congresso si conclude con una mozione per l'istituzione di un *Centro Internazionale di Studi Pedagogici* individuando come sede l'Università per Stranieri di Perugia assegnandone la Presidenza a Maria Montessori.

L'obiettivo che si prefigge il *Centro* è lo studio scientifico del bambino, l'approfondimento dei problemi educativi mediante l'osservazione del bambino in un luogo-laboratorio dove la pratica si interconnette con la teoria dello sviluppo in un circolo virtuoso.

Con questo Congresso si riallacciano, rafforzandosi, i legami, anche se mai interrotti, tra la Dottoressa e Maria Antonietta Paolini, legami così profondi da essere familiarmente chiamata "Pao": per lunghi periodi e in diversi luoghi avevano infatti, a partire dal 1930, lavorato e vissuto insieme.

Intenzionalmente fu proprio la Dott.ssa Paolini a proseguire l'eredità pedagogica e culturale a Perugia, dopo la scomparsa di Maria Montessori.

Nel settembre del 1949 Montessori effettuò presso l'Università per Stranieri un ciclo di affollate conferenze che suscitarono un profondo interesse e grande eco.

Tra le giovani maestre presenti vi era Sara Concas la quale, affascinata dal pensiero montessoriano che metteva al centro dell'azione educativa il bambino, frequentò nel 1950 il XXIX corso internazionale diretto da Maria Montessori (con circa 90 studenti italiani e stranieri) conseguendo il diploma che le permise di essere la prima insegnante di *Scuola Elementare Montessori* a Perugia: oggi *Scuola Primaria Montessori* frequentata da oltre 600 bambini.

Inizia così il lungo cammino della *Casa dei Bambini*, della *Primaria*, della formazione degli adulti in Perugia, formazione che necessitava e necessita di due importanti aspetti: l'aspetto speculativo, con lo studio per la conoscenza, approfondimento e nuova scoperta sullo sviluppo del bambino; e l'aspetto metodologico-didattico.

Fin dal passato, cardine della formazione è stata la dimensione osservativa e nel 1950 si è esercitata presso la *Scuola Santa Croce* dove fu realizzata, allo scopo, un'aula laboratorio strutturata con una particolare "balconata interna" che si snoda su tutto il perimetro dell'aula chiamata *Aula Maria Montessori*; ciò per permettere agli studenti di osservare la spontanea operosità dei bambini senza disturbarli; osservazione propedeutica all'interazione degli studenti con i bambini. L'apposita targa sulla quale fu incisa la denominazione di *Aula Maria Montessori*, fu affissa in presenza della Dottoressa in occasione del suo 80° compleanno (31 agosto 1950) allorché la municipalità di Perugia, con il Sindaco Manna, le conferì la cittadinanza onoraria.

A tal proposito nella pergamena che Le fu donata si legge: “*A Maria Montessori/ che con la giovinezza perenne/ d’un apostolato educativo/ per cui da tutto il mondo ha plauso/ compie il suo ottantesimo anno/ Perugia/ offre la propria cittadinanza/ onore che non eguaglia/ quello che essa le rende/ creandovi un centro permanente/ del metodo di insegnamento/ intellettuale e morale/ che suggellato dal nome di lei/ sa con arte originale e sapiente/ del fanciullo far uomo.* firmato: per decreto comunale del XXXI agosto MCML, il sindaco, Manna)

Il XXIX corso (1950) si concluse alla fine di settembre e le corsiste furono esaminate anche dal Dott.re Mario Montessori che fin da quando si ricongiunse alla madre è stato un suo stretto spirituale, geniale e gioioso collaboratore che ha apportato significativo contributo allo sviluppo del pensiero , della didattica e del movimento montessoriano nel mondo.

Maria Montessori torna nuovamente a Perugia nell’estate del 1951 per un nuovo ciclo di lezioni che si svolgevano nell’aula IV dell’Università per Stranieri come sempre molto seguite da un attento pubblico. Tra un intervallo e l’altro l’intenso lavoro delle lezioni e del consolidamento delle scuole continuava con Maria Antonietta Paolini.

Nel 1952 la Dott.ssa Montessori è attesa ,invano, a Perugia per ulteriori incontri: con la sua scomparsa la cattedra e il compito di proseguire il suo operato passano a Maria Antonietta Paolini.

Per oltre quarant’anni la “Signorina Paolini”, come i bambini , le maestre, le allieve, i suoi collaboratori e i cittadini di Perugia affettuosamente la chiamavano, è rimasta a Perugia e da allora la sua vita e le sue opere si intrecciano con lo sviluppo del pensiero montessoriano nella città. Sono anni di fermento e fertilità montessoriana: l’*Asilo Santa Croce* si trasforma in *Casa dei Bambini*, si aprono scuole dell’infanzia statali ad indirizzo Montessori, si moltiplica la Scuola Elementare.

Sotto la direzione di Maria Antonietta Paolini dal 1952 al 1994 sono anni prosperosi per la scuola e per la formazione degli adulti. Vengono svolti corsi nazionali (*Opera Nazionale Montessori*) ed internazionali (*Association Montessori International*) ai quali partecipano centinaia di studenti italiani e stranieri.



“*Maestra delle Maestre*” , Maria Antonietta Paolini, custode e divulgatrice insieme del pensiero di Montessori ha saputo toccare l’animo e risvegliare la consapevolezza della responsabilità che gli adulti hanno verso il bambino, l’uomo, la società tutta, il mondo.

La città di Perugia in segno di riconoscenza per la preziosità del lavoro svolto Le ha assegnato il riconoscimento più prestigioso annoverandoLa nell’Albo d’Oro (libro in cui si iscrivono personaggi di rilievo per la città).

Dalle parole che ha pronunciato, in tale occasione, si avverte la forza di spirito, la profonda convinzione e il coraggio con cui ha

affrontato e portato avanti l'affermazione dell'idea Montessori in Perugia e contemporaneamente la diffusione nel mondo.

“La fede in Dio e la fede nel bambino come educatore dell'umanità, sono state le fedi che hanno riempito di luce la mia vita. Ho cercato in questi lunghi anni di ascoltare la voce dei bambini. Quella dei bambini di Perugia, ma anche quella dei bambini del mondo. Perché Perugia è anche il mondo. La particolare sintonia che ho avuto con questa città d'arte e di cultura, che oggi mi iscrive nel suo libro più prestigioso, è forse dovuta a questa vocazione internazionale della città. Non è un caso, credo che il *Centro Internazionale Montessori*, per il quale spendo ancora le mie energie, veda studenti di tutto il mondo venire a Perugia, a studiare e raccogliersi intorno al bambino e al messaggio di Maria Montessori. Un messaggio che parla una lingua internazionale e che diventa più credibile, proprio perché parte da questa città che ha una vocazione internazionale. Perugia, città del passato e del futuro. Credo che solo chi ha un passato possa costruire degnamente il futuro. Perugia e il centro Maria Montessori hanno lavorato per l'infanzia e per la pace, perché tra le vie della pace quella dell'educazione, come ci ricordava recentemente anche Mario Montessori Junior è forse quella che può dare i frutti migliori. La mia speranza, che è anche la mia certezza, è che questo legame continui ancora a dare buoni frutti per il futuro“.

Dopo che Maria Antonietta Paolini ha lasciato Perugia per tornare nella sua città natale, Urbino, il filo conduttore, al quale Lei faceva spesso riferimento, è passato nelle delicate e sapienti mani di Sara Concas, maestra moderna, spendendo le sue competenze umane e professionali nella direzione dei corsi nazionali ed internazionali.

La conduzione dei corsi ha proseguito parallelamente fino al 2000 anno in cui La Sig.ra Concas ha iniziato a dedicarsi solamente ai corsi nazionali che ancora seguitano a svolgersi in Perugia con la gestione dell'*Associazione Montessori Maria Antonietta Paolini* grazie all'accordo tra l'*Opera Nazionale Montessori* e il MIUR.

Dopo una lunga pausa, proprio perché Perugia ha avuto un significativo passato montessoriano e per non disperdere la grande eredità di Maria Antonietta Paolini e di Sara Concas, coloro che le sono state vicino e operativamente attive hanno sentito il dovere morale e la responsabilità intellettuale di proseguire la Loro opera.

Come spesso sostiene il Professor Raniero Regni, “il corso di Perugia può tornare a dare il suo contributo a livello internazionale perché la comunità scientifica e la comunità di pratica create dalla stessa Montessori attraverso Paolini e Concas sono ancora vive in alcune delle loro allieve”.

Con questo profondo sentimento e motivazione nel 2013 è stato fondato il “*Montessori Training Center Perugia*” per gestire corsi internazionali A.M.I.

L'Associazione come è siglato nello Statuto “non ha fini di lucro ed ha come scopo quello di svolgere attività di formazione, ricerca educativa e promozione nell'ambito della prospettiva pedagogica di Maria Montessori a livello nazionale ed internazionale al fine di contribuire al pieno sviluppo dell'essere umano perseguito attraverso una educazione come <aiuto alla vita>”.

Senso e nucleo centrale della formazione montessoriana

Abbiamo avuto la fortuna di essere state parte di quella comunità di pratica, precedentemente accennata, formata da quell'insieme di persone che hanno ricevuto, introiettato, sperimentato, rielaborato l'imprinting formativo e metodologico iniziale estendendolo e dilatandolo con proprie esperienze .

La nostra formazione di partenza non si è limitata ad un accumulo di informazioni e conoscenze teoriche ma la teoria è stata supportata dalla pratica intesa come azione che rinforza l'apprendimento che si fa competenza.

L'essere state allieve di grandi Maestre è per noi l'aver ricevuto un grande dono.

“Il dono dei grandi maestri è promuovere una tale partecipazione da far diventare patrimonio personale ciò che essi insegnano”. (Wenger E., Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità).

Con questo bagaglio esperienziale stiamo proseguendo la formazione montessoriana a Perugia con lo sguardo fedele al passato, con occhi attenti al presente, con coscienza e consapevolezza di essere trampolino di lancio per coloro che saranno portatori del pensiero montessoriano nel mondo proseguendone la ricerca.

Siamo convinte che la formazione è trasformazione interiore, è sentire la delicatezza, la grandezza del compito di “aiutare la vita” mediante l'educazione dei bambini di oggi che saranno gli uomini di domani. Pertanto questo compito non si può raggiungere trasmettendo solo conoscenze perché l'apprendimento non è solo sapere e saper fare, ma essere e saper essere; l'apprendimento diventa così l'unione tra prassi e teoria, costruendo in termini attuali il “circolo virtuoso” e proseguendo e/o interpretando il concetto di Montessori riassunto nelle parole di “educazione dilatatrice” e “educazione permanente.”

La Dottoressa Montessori ha fatto della ricerca e sperimentazione i cardini della sua opera così il centro di formazione di Perugia con diverse personalità, accomunate da uguali finalità e legate da sincera amicizia, con la propria comunità di pratica, cerca, umilmente, di continuare il lavoro iniziato, con attenzione verso le nuove ricerche e scoperte attuali.

Articolo finito il 2 ottobre 2014

Gigliarelli, L. & Dorantes, S. (2014). La formazione Montessori Nazionale ed Internazionale a Perugia. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 147-152.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Luana Gigliarelli**Associazione Montessori M. A. Paolini Perugia****Italia*****Mail: luanagigliarelli@libero.it***

Luana Gigliarelli ha trabajado en el Centro Internacional Montessori de Perugia con la Dra. M. A. Paolini, discípula y estrecha colaboradora de María Montessori. Posee el diploma Montessori italiano para enseñanza primaria (de 3 a 6 años) y el de Educación Infantil (0-3 años) de la Opera Nazionale Montessori de Roma. Su labor más destacada la constituyen más de treinta y cinco años de experiencia docente como profesora Montessori en la “Casa dei Bambini Santa Croce” de Perugia, una de las primeras escuelas infantiles de Italia y de las más prestigiosas. Su amplia experiencia la ha llevado a colaborador en diferentes centros y en cursos de reciclaje para maestros Montessori en varias ciudades italianas como Bolonia, Bolzano, Foggia, Gubbio, Perugia, Terni y Roma, y en 2012 incluso en Hong Kong. Habitualmente realiza actividades de formación de maestros y de coordinación de cursos Montessori (0-3) y (3-6) en la Opera Nazionale Montessori. Es miembro fundadora del Centro de Formación Montessori de Perugia (Asociación Montessori Internacional) y presidenta de la Asociación Montessoriana María Antonietta Paolini de Perugia (Opera Nazionale Montessori). Actualmente sigue estudios de licenciatura en la Universidad LUMSA de Roma.

Sylvia Dorantes Perez**Direttrice, MontessoriTraining Center Perugia****Italia*****Mail: luanagigliarelli@libero.it***

Sylvia Dorantes es especialista en formación de profesorado y profesora en el Centro de Formación Montessori de Perugia. Desde 1977 se dedica a la educación Montessori. Tiene el Diploma Primario Montessori (niveles de 3 a 6 años) de la Asociación Montessori Internacional (AMI), expedido por el Centro Internacional Montessori de Perugia, dirigido por la Dra. M. A. Paolini, discípula y colaboradora directa de la Dra. Montessori. Durante veinte años la profesora Dorantes ha sido ayudante, traductora y tutora de los estudiantes de prácticas.

También posee el Diploma Primario Montessori (3-6), expedido por la Opera Nazionale Montessori de Roma. Continuó su formación en dicha institución, donde obtuvo los siguientes títulos: Certificado de Profesora de Primaria (3-6) y curso de formación Montessori para maestros de infantil (0-3 años).

Es diplomada en Magisterio por el Estado italiano y posee el título de maestra de la Universidad de Perugia para impartir clases en jardines de infancia.

En los últimos años ha impartido clases en los cursos internacionales del Centro Montessori Internacional de Perugia. Igualmente, ha dirigido, coordinado y colaborado como formadora de maestros en diferentes cursos Montessori organizados por la Opera Nazionale Montessori.

Desde hace quince años es profesora Montessori en una “Casa dei Bambini” pública.



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 153-160

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 04-09-2014

Fecha de aceptación: 10-10-2014

Il metodo Montessori per bambini in difficoltà sociali ed economiche: i progetti di “tenera mente - onlus”

El método Montessori para para niños con dificultades sociales y económicas: los proyectos de “tierna mente - organización sin fines de lucro”

The Montessori method for children with social and economic difficulties: the projects of “YoungMind –A Nonprofit organization”

Quando nel giugno del 2009 mi arresi all’insistente offerta di alcuni amici di fondare l’associazione “*tenera mente - onlus*”, ero ancora esitante. Perché fondare un’altra, ennesima, associazione a sostegno di bambini in situazioni di marginalità sociale ed economica? E quale poteva essere il valore aggiunto di un ente composto da persone diverse per età, esperienza e formazione? .

Nonostante non fossi un’esperta di educazione, osservando il metodo attraverso gli occhi di mia figlia, che avevo appena iscritto a una scuola elementare Montessori, ben presto mi sono convinta che quello è un modo unico per educare un bambino, un mezzo straordinario per consentire una crescita armoniosa, uno strumento particolarmente efficace per assicurare che ogni bambina, ogni bambino possano accedere alle proprie risorse fisiche, emotive, intellettuali e culturali, per accrescerle ed espanderle. Armata, perciò, della consapevolezza di quanto la nostra proposta fosse efficace e pertinente ai tempi di oggi, e che promuovere l’applicazione del metodo Montessori nelle scuole pubbliche/statali italiane e nel mondo - soprattutto in quello cosiddetto “in sviluppo” - fosse una *mission* in cui tutti ci identificavamo ugualmente, ho ben presto capito, purtroppo, che il perseguimento dei nostri obiettivi sarebbe stato più difficile di quanto immaginassi.

Nonostante più di un secolo di comprovata efficacia del metodo in tutto il mondo, tra bambini con varie caratteristiche sociali, etniche e culturali; nonostante che le recenti scoperte delle neuroscienze abbiano confermato gli assunti di quella che fu una scienziata multiforme e multidisciplinare; mi sono resa conto di quanto il metodo Montessori sia ancora così sconosciuto o misconosciuto. E non solo dai genitori, i primi “fruttori” del metodo, le cui scelte educative avranno un inevitabile

impatto sulla vita dei loro figli, ma anche da coloro che, per ipotesi, dovrebbero essere maggiormente addentro al campo dell'educazione: insegnanti, educatori/trici, decisori politici a livello locale e nazionale, inclusi i cosiddetti "esperti" (che certo del Montessori non lo sono).

Ma forse è bene che io faccia un passo indietro e fornisca al lettore una descrizione più accurata di quello che *"tenera mente-onlus"* intende perseguire. Citando dal nostro sito¹ *"l'associazione promuove il diritto di bambine, bambini e adolescenti al pieno e armonioso sviluppo della personalità"*. Devo confessare che il mio ruolo professionale e la mia esperienza nel campo dei diritti umani hanno fortemente influenzato la formulazione di questo obiettivo, che riecheggia la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Da questo punto di vista, l'associazione *"tenera mente - onlus"* non sembra differenziarsi da centinaia di altri enti a sostegno di infanzia ed educazione, a partire dai più sconosciuti fino a UNICEF e Save the Children.

Tuttavia, l'occhio più attento, ma soprattutto avvezzo al mondo dell'associazionismo e degli organismi internazionali, noterà, già a partire dal sito dell'associazione, alcune, ma significative, differenze. *"tenera mente -onlus"*, infatti, descrive, con allegra trasparenza e scientifica precisione, i suoi "autori di riferimento"². Rendendo manifesta la sua metodologia, l'associazione fa "outing" dei suoi strumenti, della sua esperienza, del suo specifico campo di *expertise*. Si tratta di una precisazione tutt'altro che banale e scontata, perché fa riferimento all'universo di valori cui l'associazione si ispira e che vuole perseguire. Non un generico "cosa" ma un preciso "come", che viene fatto periodicamente oggetto di approfondimento attraverso il sito e la newsletter dell'associazione, che diventano strumenti di "awarenessraising" e di conoscenza, creando intorno a essa una "learning community", benché virtuale.

Lo strumento principale, la via maestra delle metodologie dell'associazione è, come ho detto, il metodo Montessori. Attorno ai suoi principi fondamentali – tra gli altri, il rispetto per il bambino, il concetto montessoriano di "libera scelta" nel percorso educativo, l'ambiente maestro, la figura dell'educatore/trice quale "facilitatore e coordinatore" del processo spontaneo e individuale di apprendimento – altri approcci metodologici sono pure perseguiti, scelti tra quelli che sono complementari e sinergici rispetto ai principi montessoriani. Ad esempio, il "metodo Tomatis", dell'otorinolaringoiatra francese Alfred Tomatis³ che, lavorando sulla fisiologia dell'orecchio per ampliare la capacità di ascolto, consente sia una maggiore apertura al dialogo e alla comprensione dei bisogni dei bambini e della comunità educante che si crea intorno a loro, sia facilita l'apprendimento delle lingue straniere, rafforzando la creazione di scuole multilingue, dove le caratteristiche culturali di diversi popoli, interiorizzate dal bambino attraverso il linguaggio, rafforzano la vocazione intrinsecamente "multiculturale" del metodo Montessori. Oppure la "terapia ambientale", come elaborata dallo psicanalista austriaco Bruno Bettelheim, che riecheggia, sinergicamente, il concetto di ambiente-maestro di Maria Montessori. E, ancora, una "pedagogia teatrale" ispirata al lavoro di Peter Brook, in cui il regista-coordinatore ricorda le caratteristiche della maestra montessoriana, che non impone un sapere pre-costituito (un libro, un esercizio o, nel caso specifico, la messa in scena di un testo teatrale), ma rende il bambino "protagonista" del proprio percorso di

¹ www.tenera-mente-onlus.org

² <http://www.tenera-mente-onlus.org/riferimenti-scientifici/>

³ <http://www.tenera-mente-onlus.org/tomatis/>

apprendimento, come ogni attore sarà protagonista dell'elaborazione e della messa in scena del testo all'interno del gruppo-équipe teatrale cui appartiene. O, infine, la realizzazione di "materiali didattici" *ad hoc*, quali strumenti attraverso i quali la mente apprende, applicati al campo delle nuove tecnologie, come propone Seymour Papert che, ispirandosi alla pedagogia scientifica di Piaget, approda alla robotica educativa e alla programmazione Scratch.⁴

Fin qui le differenze tra "tenera mente - onlus" e altre associazioni/organismi che si occupano di infanzia marginale ed educazione. Ma qual è la differenza tra "tenera mente - onlus" e gli altri enti e associazioni che esistono in ambito montessoriano? Come l'Opera Nazionale Montessori, "tenera mente - onlus" si propone di formare educatori/trici; come l'AMI (Associazione Montessori Internazionale) "tenera mente - onlus" promuove il metodo a livello internazionale. Dove si differenzia, allora, "tenera mente - onlus"? La differenza, anche qui tutt'altro che scontata e banale, può essere sinteticamente espressa nella formula "vocazione sociale".

Per spiegare tale vocazione è necessario ricordare brevemente come Maria Montessori scoprì il suo metodo, in quale ambiente, in quali circostanze. Prima con i bambini oligofrenici, i cosiddetti "idioti", che venivano rinchiusi insieme agli adulti al Santa Maria della Pietà, il manicomio della Roma dei primi anni del '900. E poi a San Lorenzo, uno dei quartieri più malfamati della capitale, quando, nello sforzo di "bonifica" del territorio, si rese necessario creare in ogni caseggiato un luogo in cui accogliere in un luogo sicuro i figli delle donne di servizio, prostitute, lavoratori saltuari o anche alcolizzati, comunque appartenenti a classi sociali marginali, affinché non rimanessero nei cortili senza alcun controllo o sorveglianza, mettendo in pericolo se stessi e danneggiando coi loro giochi i caseggiati appena ristrutturati e dipinti.

E poi, dopo una diffusione quasi prodigiosa delle sue proposte pedagogiche nel mondo, la consacrazione del metodo quale metodologia d'insegnamento adottabile nelle scuole di Stato in Italia. L'Opera Nazionale Montessori nacque con l'intento non solo di preservare, continuare e diffondere il metodo, ma di farlo anche nell'ambito della scuola pubblica italiana. Ed è nell'estremo tentativo di salvare questa funzione pubblica del suo metodo che va letta la "concessione" della direzione dell'Opera Nazionale Montessori a Benito Mussolini, in un momento storico in cui l'insegnamento montessoriano – intrinsecamente volto a costruire un ambiente educativo di collaborazione, di rispetto dell'altro e di pace - non poteva che porsi in netto contrasto con l'ideologia fascista, tanto da costringere presto Maria Montessori all'esilio dall'Italia. A quanto mi risulta ancora oggi solo l'Italia e l'Ucraina riconoscono il metodo Montessori come differenziazione didattica applicabile nelle scuole pubbliche e dunque come forma di insegnamento gratuita e accessibile a tutti. Rispetto al pensiero di Maria Montessori, doveva essere così.

"Educazione" per Maria Montessori non è semplice "alfabetizzazione" o apprendimento di un sapere già costituito attraverso una trasmissione rigida di contenuti secondo relazioni di potere diseguali. Educazione è piuttosto un vero e proprio "aiuto alla vita", lo strumento attraverso cui l'umanità è messa in grado di evolvere. Di fronte a una simile concezione dell'educazione, non è pensabile che Maria Montessori potesse pensare di relegare il suo metodo a una classe sociale, a un'élite, a un gruppo ristretto. In questo senso, Maria Montessori colse, prima ancora

⁴ <http://www.tenera-mente-onlus.org/seymour-papert-e-maria-montessori/>, <http://www.tenera-mente-onlus.org/open-day-codemotion-kids/>.

che si formulasse il principio di universalità dei diritti umani, la caratteristica intrinseca del diritto all'educazione, vale a dire la sua accessibilità universale e il suo essere strumento di costruzione di una società equa e pacifica.

Vi è un altro esempio di adozione del metodo Montessori quale strumento educativo generale, a sostegno della crescita di tutti i bambini: è il caso del popolo tibetano in esilio in India, che ha adottato il Montessori sia nei Tibetan Children's Villages (TCV) che ospitano minori lontani dalle famiglie o orfani, sia negli altri insediamenti, nei quali i bambini vivono con le loro famiglie. Nel Villaggio madre di Dharamsala, sede del governo tibetano in esilio⁵, il metodo Montessori è stato introdotto fin dai primi anni '70. Trovo particolarmente significativo che il metodo sia stato adottato da un popolo soggetto a genocidio culturale, e dunque particolarmente bisognoso di preservare i propri valori e le proprie caratteristiche culturali e linguistiche; valori e caratteristiche profondamente radicate nella compassione verso ogni essere vivente – e quindi verso la natura di cui è ospite – in una visione di pace che più che essere una scelta è un dato di realtà da cui tutto si origina. Chi ha visto i due bambini tibetani del Villaggio, che a Chiaravalle hanno ritirato il premio Educazione e Pace⁶ discutere fra loro nella casa natale di Maria Montessori per decidere quale danza e quale canto offrire al pubblico l'indomani, si è reso conto di quanto fossero capaci di mettersi d'accordo con calma e metodo, ciascuno valutando le argomentazioni dell'altro, con pazienza e senza facili concessioni.

Ed è al TCV-Dharamsala che il metodo Montessori si è imposto come criterio della vita quotidiana nel rapporto adulti-minori e dei minori tra loro, oltre che come sistema educativo nelle classi pre-scolari. La vita pratica montessoriana è uscita dalla Casa dei Bambini del Villaggio e si è diffusa nelle 43 Homes, in cui la Home Mother, coadiuvata dai fratelli e dalle sorelle più grandi, mostrano ai più piccini come lavarsi i propri indumenti, come apparecchiare e sparecchiare, come servire a tavola, come lavare e sciugare le stoviglie, spazzare per terra e come coltivare le piante in "serre" costruite con i paracadute offerti dal vicino campo militare. Quanti dei genitori occidentali permettono che i loro bambini si autogestiscano la vita quotidiana, organizzando per loro spazi e arredi delle giuste dimensioni?

Tutto ciò dunque aiuta a spiegare la "vocazione sociale" di "*tenera mente - onlus*": rendere accessibile e gratuito, perché fornito dallo Stato, un metodo educativo di qualità, intrinsecamente multiculturale – e dunque rispettoso delle caratteristiche e dei valori di ogni popolo – volto alla costruzione di una personalità pacifica e collaborativa, che stimola la curiosità e l'interesse del bambino ad apprendere, che lo rende autonomo e intraprendente nel suo percorso educativo, e che consente la costruzione naturale di una "learning community" in costante evoluzione.

Tuttavia, nel tempo il metodo si è sempre più relegato nell'ambito privato, nelle scuole a pagamento, diventando così appannaggio delle classi abbienti. Secondo il modo in cui la diffusione del metodo è avvenuta, tale processo di "privatizzazione" è comprensibile. Tra i fattori che nel tempo hanno influito, oltre all'attuale clima di disinvestimento nella qualità e quantità di risorse nell'educazione a seguito della cosiddetta "crisi", ci sono gli alti costi che gli educatori/trici devono sostenere per essere formati al metodo; il costo aggiuntivo, rispetto a una scuola "tradizionale",

⁵ Vedi: Enrica Baldi: *Sensibilità e misura. Esperienze Montessori nel mondo*, Edizioni Nuova Cultura, 2008, pagg. 7-13.

⁶ Vedi: "Maria Montessori e il XXI secolo", Atti del Congresso Internazionale, Chiaravalle 16-17-18 novembre 2000, edizioni Opera Nazionale Montessori.

dei materiali didattici montessoriani, gran parte dei quali sono essenziali; l'aggiuntivo, e spesso elevato, "costo" dell'azione politica, inevitabile e necessaria, affinché il metodo sia riconosciuto nel sistema scolastico statale o venga inserito nelle scuole italiane pubbliche future o già esistenti.

Qui si delinea il campo di azione di "*tenera mente - onlus*" nonché gli ostacoli, operativi e culturali, che l'associazione affronta quotidianamente dal 2009. L'associazione ha scelto come campo privilegiato di azione il nido e la scuola dell'infanzia - la Casa dei Bambini, con linguaggio montessoriano - concentrandosi nella fascia di età 0-6 anni, per le seguenti ragioni: 1. da un punto di vista operativo è più facile che non la scuola elementare, considerando i costi relativamente contenuti per numero di ore di formazione di educatori/trici e per quantità di materiali di sviluppo montessoriani, nonché la maggiore flessibilità dei dirigenti scolastici nel consentire l'uso di metodologie non tradizionali. Di solito, infatti, la pre-scuola pubblica, laddove esiste, non rientra nel *Syllabus* obbligatorio statale, vale a dire non è soggetta al completamento di un "programma" obbligatorio, ma al più flessibile raggiungimento di alcune "skills", obiettivi educativi, consentendo perciò una maggiore autonomia nell'introduzione di metodologie educative "alternative"; 2. dal punto di vista del risultato, in questa fascia di età l'impatto dell'introduzione del metodo è immediatamente visibile e produce un drastico e positivo cambiamento, quello che Maria Montessori chiama "la conversione della maestra" e la "conversione del bambino", accompagnata spesso anche dalla "conversione dei genitori" che vengono investiti da un naturale sentimento di ammirazione verso il percorso di crescita del proprio figlio/a. Il periodo che va da 0 a 6 anni, infatti, è quello in cui la mente del bambino è naturalmente "assorbente", vale a dire capace di raggiungere più facilmente obiettivi accademici che di solito le scuole "tradizionali" richiedono in un momento successivo. Per esempio, i bambini montessoriani al termine della scuola materna sono in grado di leggere, scrivere e svolgere le operazioni aritmetiche fondamentali; mentre nel sistema didattico tradizionale tali competenze vengono generalmente insegnate nei primi anni della scuola elementare, quando la mente del bambino ha superato il periodo sensitivo relativo all'apprendimento della scrittura e della lettura, rendendo perciò tale processo più difficile.

La trasformazione che si produce a seguito dell'introduzione del metodo nello spirito degli adulti - in primo luogo degli educatori - e in quello dei bambini, si manifesta nella creazione di una gioiosa comunità che apprende e che raggiunge risultati maggiori di quelli tradizionali. Tali risultati dovrebbero rappresentare la base del consenso affinché la cittadinanza e i rappresentanti politici decidano che il metodo venga inserito sistematicamente nella pre-scuola pubblica, in una prima fase, e nella scuola dell'obbligo, in una seconda fase. Il perseguimento di tale obiettivo strategico passa attraverso la realizzazione di corsi di formazione al metodo Montessori per formatori di educatori/trici, l'adattamento degli ambienti scolastici secondo i principi montessoriani, e la predisposizione di centri di produzione dei materiali sensoriali e di sviluppo montessoriani, di cui deve farsi carico lo Stato o l'autorità locale.

I vantaggi nell'applicazione del metodo compensano ampiamente gli eventuali maggiori costi per l'avviamento di una scuola Montessori. I costi relativi all'investimento in risorse umane - formazione degli insegnanti - e strutturali - adattamento di ambienti scolastici e acquisto di materiali didattici - sono presto ammortizzati poiché l'applicazione del metodo, tra l'altro, consente: di ridurre il numero di educatori/trici

per numero di bambini, con una evidente maggiore capacità di risposta a parità di costi ai crescenti bisogni delle famiglie in termini di servizi per l'infanzia; di ridurre i costi di manutenzione dell'ambiente scolastico e di rinnovo/sostituzione dei materiali didattici a seguito del maggiore rispetto che i bambini manifesteranno verso l'ambiente-classe e gli oggetti che vi si trovano.

Ma soprattutto l'introduzione del metodo consente un guadagno immateriale, e inestimabile, in termini di maggiore motivazione e soddisfazione del personale docente; di facilitazione del processo di apprendimento dei bambini, con conseguente diminuzione dell'impatto di disturbi dell'apprendimento e della sfera emotiva, inclusi disturbi quali la dislessia e la disgrafia, con evidente risparmio di costi sanitari e sociali a livello della famiglia e dello Stato; di sostegno efficace a un'armoniosa e naturale integrazione fra bambini di origine differente, sia essa etnica, religiosa, nazionale, o di appartenenza di classe economica o sociale, con evidenti vantaggi in termini di coesione sociale; di promozione di un ambiente rispettoso delle differenze di genere, con evidente impatto a lungo termine nelle relazioni interpersonali adulte.

Per dirla con le parole di Maria Montessori: *“Questo è il potere del bambino: tutti sono vicini a lui, qualunque sia il loro sentimento religioso e politico, e tutti lo amano. Da questo amore proviene la forza che il bambino ha di unire le genti. Si comprende, forse per la prima volta, cosa sia veramente l'amore, quando i bambini manifestano il loro spirito. Questo spirito nella sua rivelazione trasforma l'educatore [e più in generale l'adulto].”*

Dal 2009 *“tenera mente - onlus”* fa ogni giorno di questi intendimenti la ragione della propria esistenza e la base delle proprie azioni che, coerentemente alla sua vocazione sociale, si indirizzano non solo all'ambito scolastico, ma anche a quei luoghi difficili in cui tuttavia esiste una prossimità di vita e di relazione tra il bambino e l'adulto; vale a dire orfanotrofi, laddove ancora esistono; case-famiglia; centri di accoglienza per minori in condizioni di fragilità, come nel caso dei minori stranieri non accompagnati; in famiglia, per affrontare casi specifici di difficoltà e disagio.

In termini geografici, *“tenera mente - onlus”* propone i suoi interventi nella periferia di Roma e Provincia, alleandosi con Virtus⁷ Italia onlus, storica associazione romana, da tempo attiva a sostegno delle fragilità sociali ed economiche di quartieri come Rebibbia, Ponte Mammolo e zone limitrofe della periferia romana; in paesi che attraversano processi delicati di transizione economica e sociale e che necessitano di un sostegno specifico nella ricostruzione di un'identità e di una coesione sociale a seguito di eventi traumatici, quali Armenia⁸, Bosnia-Erzegovina⁹, Ruanda¹⁰; in società impegnate in un intenso sforzo di sviluppo, ma ancora sospese tra modernità e tradizione, come Albania, Marocco e Moldova; nei “non-luoghi”, i campi di rifugiati

⁷ Nel 2012-2013 *“tenera mente - onlus”* ha effettuato una sensibilizzazione al metodo Montessori per le educatrici dei nidi gestiti da Virtus Italia, che ospitano circa 800 bambini di varie nazionalità.

⁸ Vedi: <http://www.tenera-mente-onlus.org/progetto-armenia/>

⁹ Vedi: <http://www.tenera-mente-onlus.org/rapporto-missione-esplorativa-a-tuzla/>. A questa missione esplorativa ha partecipato anche la dott.ssa Federica Iannacci, che aveva in precedenza curato la documentazione video delle formazioni Montessori da me condotte a “Casa Sperantei” a Campina, in Romania, e nella scuola “Sant'Angela Merici” a Ngounderé, in Camerun. Socia fondatrice di *“tenera mente - onlus”*, Federica Iannacci ne cura il sito.

¹⁰ Con “Progetto Rwandaonlus” è in corso l'individuazione di un progetto per l'introduzione del metodo Montessori in alcune scuole dell'infanzia a Kigali, basato sulla costruzione in loco dei materiali di sviluppo.

o la zona C della Striscia di Gaza, dove abitano i beduini; in paesi che, pur facendo parte dell'Unione Europea, hanno la necessità di migliorare l'offerta formativa scolare e pre-scolare, e soprattutto di raggiungere e coinvolgere le minoranze etniche, come Romania, Bulgaria, Italia.

Nel suo percorso "*tenera mente - onlus*" lancia il suo messaggio all'opinione pubblica, come in occasione del racconto multi-mediale "Montessori 3.0"¹¹o della conferenza ospitata dall'Università Sapienza di Roma nel maggio 2013, intitolata "Alla scoperta del bambino: la sfida di Montessori oggi"¹²; alle comunità straniere in Italia, perché promuovano l'adozione del metodo nelle scuole dei paesi di origine e nel paese di accoglienza; ad altre onlus e ONG che per medesima vocazione sociale comprendono il ruolo cruciale dell'educazione soprattutto in questo momento di crisi; ad alcuni decisori politici in Italia e altrove.

Tuttavia il messaggio sembra cadere su un terreno poco fertile. Nonostante le generali, quanto generiche, dichiarazioni sulla necessità di sostenere metodi educativi efficaci, scientificamente basati, volti a stimolare la curiosità, l'amore per lo studio, lo spirito di iniziativa e il raggiungimento dei cosiddetti "academic achievements", è difficile riscontrare un serio interesse a dialogare su proposte concrete. In Italia, la carenza di una progettualità in questo senso si manifesta in un preoccupante analfabetismo di ritorno, per non parlare delle posizioni poco lusinghiere nelle rilevazioni OCSE.¹³

Dal mio personale osservatorio di esperta di diritti umani, l'impressione sempre più forte che ne traggio è che l'accesso gratuito a un'educazione di qualità abbia abbandonato l'area del diritto, per arroccarsi in quella del privilegio. Agli svantaggiati, che non abitano più solo i cosiddetti "paesi in via di sviluppo o in transizione" ma che una globalizzazione senza regole sta facendo riemergere ovunque nelle nostre società opulente, restano solo le briciole di un approccio paternalistico, in un misto di carità e nuove segregazioni. Oggi solo il denaro sembra poter comprare un'educazione di qualità, spesso Montessori, visto l'enorme successo che il metodo raccoglie nel mondo, soprattutto negli Stati Uniti e, di recente, anche in Cina.

Le proposte di "*tenera mente - onlus*", basate sull'osservazione oggettiva dei risultati di un metodo elaborato scientificamente dalla prima donna che in Italia si laureò in medicina e psichiatria, assumono sempre più la natura di un manifesto politico, ben al di là delle iniziali intenzioni di coloro che fondarono l'associazione nel 2009. In una civiltà che mercifica tutto, e che ha fatto dei bambini e dell'educazione ulteriori oggetti di consumo, non è sorprendente come l'Umanesimo proposto da Maria Montessori trovi difficoltà ad essere accolto. Non bastano più le aperte dichiarazioni di gratitudine nei confronti della "Signora dell'educazione"¹⁴ di premi Nobel o di nuovi imprenditori come i fondatori di Google e Amazon, o l'esistenza di un'agenzia delle Nazioni Unite dedicata a Maria Montessori, o le centinaia di nuove scuole Montessori che ogni giorno vengono realizzate in ogni parte del mondo.

¹¹ Vedi: <http://www.tenera-mente-onlus.org/montessori-3-0/>

¹² Vedi: <http://www.tenera-mente-onlus.org/alla-scoperta-del-bambino-la-sfida-di-montessori-oggi/><http://www.tenera-mente-onlus.org/alla-scoperta-del-bambino-la-sfida-di-montessori-oggi/>

¹³ <http://www.internazionale.it/news/scuola/2013/12/03/litalia-delude-nei-test-pisa/>

¹⁴ Vedi: R. Dulbecco: "Presentazione", in Terry Malloy: *Montessori e il vostro bambino*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 1999.

E' forse alla luce di questa trasformazione genetica, da diritto a privilegio, che riesco finalmente a spiegarmi le difficoltà che le proposte di "tenera mente - onlus" incontrano nel trovare sostegno politico ed economico per la loro realizzazione.

Guardando mia figlia che cresce curiosa del mondo, rispettosa degli altri e dell'ambiente, protagonista del suo percorso di educazione e di crescita, mi assale una grande malinconia pensando all'immenso capitale umano, di sviluppo e civiltà che ogni giorno viene perso e a quanto il nostro mondo cosiddetto civile abbia bisogno oggi più che mai di Maria Montessori.

Articolo finito il 3 settembre 2014

Albano, T. (2014). Il metodo Montessori per bambini in difficoltà sociali ed economiche: i progetti di "tenera mente - onlus". . *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), 153-160.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Teresa Albano

Organizzazione Internazionale per le Migrazioni

Italia

Esperta di diritti umani, promotrice e coordinatrice dei progetti di "tenera mente – onlus". Esperta per i temi della tratta e dei minori, OIM-IOM.

EN LA RED



Vol. 3 (3), Diciembre 2014, 165-172

ISSN: 2255-0666

En la red

Por **Lucía Casal de la Fuente**

Gracias a las anteriores publicaciones de RELAdEI sabéis que el objetivo de esta sección es ofrecer sugerencias cautivadoras relacionadas con la Educación Infantil que se pueden ver en internet. De acuerdo con el tema monográfico dos webs han sido escogidas; “Montessori para todos”, en castellano y “Montessori Connections”, en inglés. Al final se aportan datos interesantes sobre otras webs que también han atraído mi atención, pero sólo sobre algunos apartados. Me refiero a “Experiencias de una madre Pikler”; “Creciendo con Montessori” y “Montessori en casa”.

Tampoco es novedad para nuestras lectoras y lectores que la persona que habitualmente se encarga de esta sección es nuestra colaboradora Ángeles, pero esta vez no podía encargarse de ello. Consecuentemente, he decidido embarcarme en la aventura de escribir una contribución para la sección “En la Red” de esta revista. Sin ser el ámbito de trabajo en el que me muevo habitualmente y con toda la humildad que se merece, asumo con gusto la tarea en esta ocasión.

Para muchas escuelas y profesionales de la Educación, hoy en día y más de un siglo después, Maria Montessori sigue siendo uno de los ejemplos más populares en las prácticas educativas diarias. ¿Podemos hablar de pedagogía montessoriana en el siglo XXI? Sí, pero (quizás) adaptada al mismo. Veamos algunos ejemplos.



montessori
paratodos.es

Fuente: Montessori para todos

Imagen 1. Cabecera web de “Montessori para todos”

Montessori para todos

Montessori para todos es una web en la que podemos encontrar:

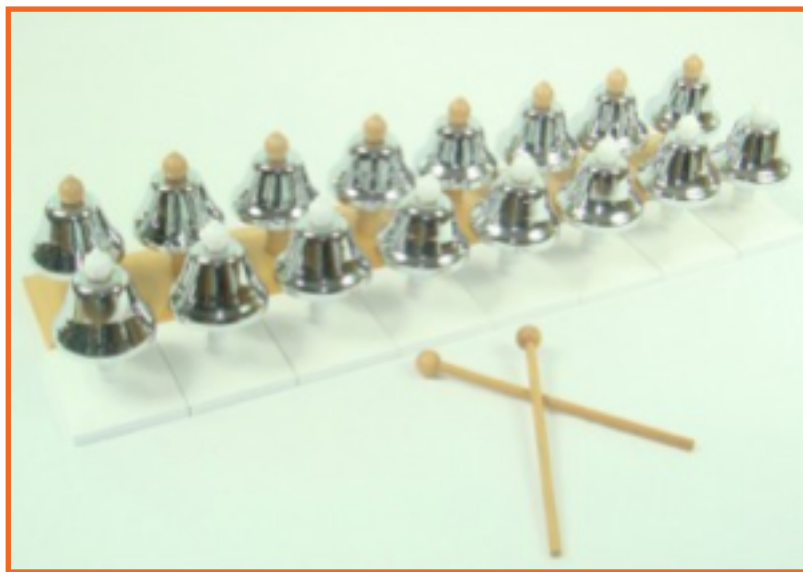
- **Material Montessori.** Son productos importados con posibilidad de compra *on line*. El público puede proponer algún producto para incluir en catálogo. Este material está dividido en:
 - o Vida práctica.
 - o Sensorial.
 - o Lenguaje.
 - o Geografía.
 - o Botánica y zoología.
 - o Música y arte.
 - o Matemáticas.

En el capítulo X de la Pedagogía Científica de Montessori, titulado “El material para la educación de los sentidos” se hace referencia al ejercicio para el discernimiento de los oídos.

La señorita Macheroni, directora de una escuela en Milán, ha hecho fabricar una serie de trece campanas sostenidas por un pie de madera barnizada. Las campanas son idénticas en apariencia, pero cada una de ellas, al ser golpeadas, da una de las trece notas siguientes: la, la sostenido, si, do, do sostenido, re, re sostenido, mi, fa, fa sostenido, sol, sol sostenido, la. [...] consiste en una doble serie de trece campanas y de cuatro martillitos. Golpeando una campana de la primera serie se ha de encontrar cuál de la segunda reproduce el mismo sonido (Montessori, 2003, p. 234).

Maria Montessori encontraba un problema en este conjunto de campanas y es que los niños no golpean con la misma intensidad cada campana, lo cual justificaba que se confundieran bastante a la hora de discernir los sonidos, y por eso no lo encontraba muy práctico.

Sin embargo, yo soy de las que opina que si enseñamos a los niños a usar bien este material, puede ser y es muy útil en las prácticas de educación musical del s. XXI. Actualmente estoy trabajando en un proyecto de investigación titulado “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar” (Ministerio de Economía y Competitividad Español, referencia EDU2012-30972). Me encuentro actualmente analizando una de las buenas prácticas que he realizado para el mismo, y el profesor Tomás Rábanos de la compostelana Escuela de Música Alfaia lo sigue usando en sus clases, dando resultados muy positivos en la educación del oído de sus alumnas y alumnos.



Fuente: Montessori para todos

Imagen 2. **Set de campanas Montessori**

- Una selección de **juguetes** que siguen los principios Montessori de autocorrección, autonomía, destrezas, etc.
- **Material educativo**, que mediante el juego y la manipulación, ayuda tanto a los adultos como a los niños a desarrollar una nueva visión del lenguaje, matemáticas, ciencias, arte, etc..
- **Libros**, para adultos y para niños.
- Un **blog**, en el cual se comparten textos, reflexiones, actividades, etc.

Para las personas que estén interesadas, existe la posibilidad de inscribirse en su newsletter para estar actualizadas con las novedades.

“Montessori para todos” está en Facebook, Pinterest, Twitter, Google+ e Instagram.



Fuente: Montessori Connections

Imagen 3. Cabecera web de “Montessori Connections”

Montessori Connections

Esta web trata de dar visibilidad y de crear redes a nivel nacional (Estados Unidos) e internacional de grupos que trabajan bajo la filosofía montessoriana. Se exponen en el siguiente cuadro las secciones y contenidos a los que podemos acceder en esta página web.

SECCIÓN	INFORMACIÓN QUE OFRECE
Educación <i>montessoriana</i>	Datos de Maria Montessori, las bases de su modelo educativo, información sobre los materiales educativos que ella proponía, la educación familiar según su filosofía, etc.
Recursos <i>montessorianos</i>	Puntos de venta de materiales, libros (<i>tienda on line</i>), etc.
Colectivos cuyo eje central es la pedagogía de Montessori	Asociaciones u organizaciones divididas en dos categorías: aquellas que tienen su sede en Estados Unidos y aquellas que trabajan en otros lugares del mundo ¹
Asesoras y asesores	Personas físicas especialistas en la pedagogía <i>montessoriana</i> . Tenemos la posibilidad de enviar nuestra información si queremos figurar en su base de datos.
Publicaciones	Referencias sobre publicaciones con temática <i>montessoriana</i> . Al igual que en los dos apartados precedentes, cubriendo un formulario es posible facilitarles referencias de publicaciones para que puedan sumarlas a sus listas.
Contacto	Contacto con las personas que gestionan la página web rellenando un formulario <i>on line</i> .
Calendario de eventos	Jornadas, congresos, cursos, actos, etc. con temática relacionada con Montessori, a la cual asimismo se puede solicitar la inclusión de eventos.
Escuelas Montessori	A través de un buscador de escuelas, tanto en Estados Unidos, Canadá o resto del mundo (internacional) podemos buscar información sobre esas escuelas, añadir escuelas o actualizar los datos de las mismas.
Formación del profesorado	Tenemos diferentes opciones de búsqueda de cursos (<i>on line</i> , promocionados por universidades, etc.), y es posible también añadirlos o actualizarlos para sus bases de datos en dos categorías: Estados Unidos o internacional (resto del mundo).
Anuncios	Acceso a anuncios con oportunidades para poner los nuestros.

Fuente: Elaboración propia con información de Montessori Connections

Cuadro 1. Secciones y contenido de la web “Montessori Connections”

¹ Por sorpresa para nosotros, no hemos encontrado en esta categoría ninguna vinculada a España, sin embargo existe la posibilidad de añadirse para poder figurar en la lista, con lo cual desde aquí hacemos un llamamiento e invitamos a que aquellas personas que nos estén leyendo, se animen a hacerlo, pues creemos que es un interesante “escaparate” para darse a conocer y poder crear redes.

A continuación, y tal y como he especificado en la introducción de esta sección, hablaré de algunos apartados de webs que me han llamado especialmente la atención sin detenerme por secciones como he hecho con las dos anteriores.



Fuente: Experiencias de una madre Pikler

Imagen 4. Cabecera web de "Experiencias de una madre Pikler"

Experiencias de una Madre Pikler

Se trata de un blog cuyo nacimiento ha venido motivado por la lectura que una madre de mellizos realizó del libro "Movimiento en Libertad". La óptica original sobre el desarrollo motriz de los niños de Emmi Pikler, pediatra húngara, la cautivó. Así (afirma en su blog), cambió su enfoque sobre la crianza y decidió crear este espacio en forma de blog para compartir con otras madres experiencias, alegrías, dudas y logros sobre sus bebés.

A fecha de hoy (diciembre 2014) no podemos observar entradas más recientes que las que fechan de 2013, con lo cual entendemos que quizás este blog no se vaya a actualizar más, pero hemos decidido incluir y referenciar esta entrada donde una madre se interesa por Montessori y le dedica tres entradas.

- En la más antigua la madre escribe sobre:
 - o Su estado de felicidad debido a que a pesar de que sus hijos no tenían casi ninguna posibilidad de ser admitidos en el único jardín de infancia *montessoriano* de Buenos Aires, donde viven, hoy (en 2011) se les abría la posibilidad para el 2013. Esto nos hace pensar que una escuela infantil *montessoriana* para todo lo grande que es la ciudad de Buenos Aires se queda en una cantidad muy reducida con respecto a las demandas familiares que optan por ese modelo educativo. Este es sólo el ejemplo de una madre.
 - o La pedagogía tradicional y montessoriana. Expone un cuadro comparativo sobre la educación tradicional y la educación que propone Montessori.
- En la más reciente escribe sobre las diferencias entre los métodos High Scope, Waldorf y Montessori: las enuncia, describiendo los aspectos positivos, haciendo hincapié desde las primeras líneas en lo que une a estos tres métodos: la reivindicación de los niños como personas únicas e irrepetibles, que aprenden a ritmos diversos y que tienen sus áreas personales de interés variopinto.



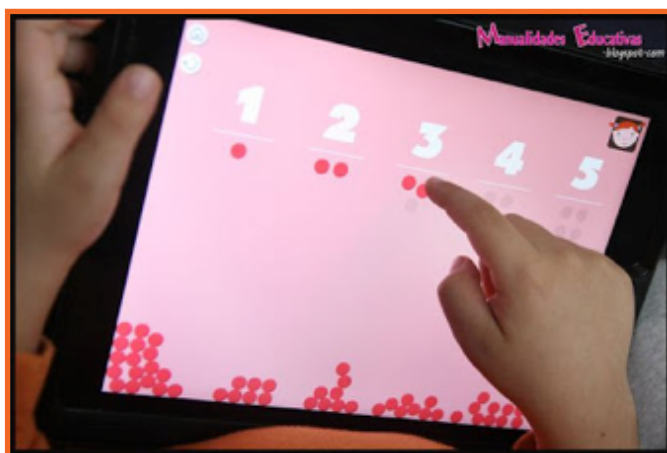
Fuente: Creciendo con Montessori

Imagen 5. Cabecera web de “Creciendo con Montessori”

Creciendo con Montessori

En la presentación de esta sección “En la Red” de este número nos hacíamos esta pregunta: “¿Podemos hablar de pedagogía montessoriana en el siglo XXI?” y contestamos: “Sí, pero (quizás) adaptada al mismo”. Ese “quizás” ha sido metido entre paréntesis porque puede ser muy discutible. Sabemos que los múltiples profesionales del mundo educativo tienen pareceres muy heterogéneos. Sin embargo, si observamos el panorama educativo desde el foco de aquellas personas que opinan que sí debemos adaptar el método a los tiempos que corren, no podemos dejar de lado las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Es por ello que destacamos de esta web su apartado sobre Apps Educativas dentro de la filosofía montessoriana. Sus entradas más recientes nos ilustran Apps aplicadas a la infancia, como “Primeras operaciones Montessori App”, en la cual se puede ejercitar la suma y resta con las barras rojas y azules Montessori, los contadores rojos Montessori y las tablas de trabajo para la suma y la resta.



Fuente: Creciendo con Montessori

Imagen 6. Ejemplo de la App “Primeras operaciones Montessori App”

“Creciendo con Montessori” está presente también en Facebook, Pinterest y Youtube.



Montessori en Casa

Fuente: Montessori en Casa

Imagen 7. Cabecera web de “Montessori en Casa”

Montessori en casa

Cuando empecé a buscar por la red webs que podrían ser interesantes sobre Maria Montessori me encontré con un sinfín de páginas en las que se vendía material *montessoriano*. En un primer momento me negué rotundamente a publicitarlas, puesto que entiendo que esta revista no debe publicitar gratuitamente a nadie; sin embargo, al encontrar otros apartados que resultaban ricos en contenido, decidí citar alguna. De “Montessori en Casa” me quedo con su apartado “Montessori DIY”, porque en él se ofrecen tutoriales en inglés y castellano sobre cómo construir materiales *montessorianos* (con la posibilidad incluso de descargar imprimibles de forma gratuita) con recursos caseros al alcance de la mayoría de las familias. Lo destaco porque soy una gran defensora de la utilización de los recursos o materiales simples para confeccionar otros, puesto que los materiales más elaborados no permiten desarrollar la creatividad en las niñas y niños, argumento secundado también por Guerra (2013) y Labovitz, McCreedy & Chesin (2011), entre muchos otros.

“Montessori en casa” está en Facebook, Pinterest, Twitter, Google+ y LinkedIn.

Y hasta aquí hemos llegado. Espero que resulte útil esta entrada y que haya aportado algo.

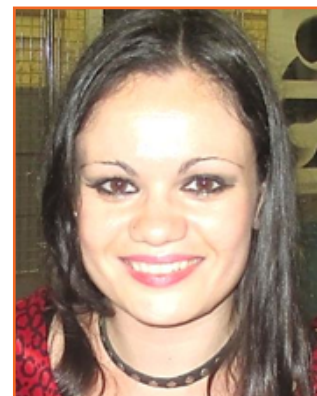
A todas las lectoras y lectores de RELAdEI os deseo un próspero año 2015.

Referencias bibliográficas

Guerra, Monica (2013). L'ambiente educativo. En Monica Guerra (coord.), *Progettare esperienze e relazioni* (pp. 41-46). Parma: Edizioni Junior.

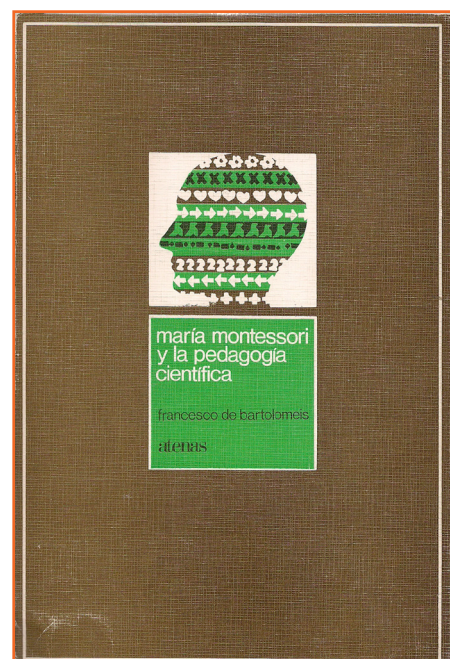
Labovitz, Deborah; McCreedy, Paula & Chesin, Sigale (2011). Convirtiendo objetos ordinarios en juguetes y tesoros. *Paso a Paso*, 16 (4). Recuperado de <http://goo.gl/4IVClq>

Montessori, Maria (1915, 2003). *El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lucía Casal de la Fuente**Universidade de Santiago de Compostela (Galicia)****España*****Mail: lucia.casal@usc.es***

Psicopedagoga con especialidad en terapia familiar y en procesos de formación. Realizó trabajos sobre cantoterapia y discapacidad intelectual. Su tesis doctoral está orientada hacia la didáctica del canto en la Educación Infantil. Ha realizado estancias predoctorales en Italia y en la República Checa. Con experiencia docente en música y canto, actualmente trabaja como investigadora y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC gracias a un contrato predoctoral del Ministerio de Economía y Competitividad español.

RECENSIONES



María Montessori y la pedagogía científica

Título: María Montessori y la pedagogía científica

Autoras/es: Francesco de Bartolomeis

Fecha de la edición: original, 19612; traducción, 1979

ISBN: 84-7020-096-8

Número de páginas: 164

Formato: 12 x 18

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color

Editorial: Sociedad de Educación Atenas

Lugar: Madrid

Idioma: Español

Para entender a Montessori, hay que seguir y superar a Montessori.

(Leonor Serrano)

A más de uno le sorprenderá que publiquemos una reseña de esta obra, ya que es lo habitual que estos comentarios de presentación se refieran a libros recién aparecidos, cuando ya han pasado más de 40 años de su primera edición en lengua italiana. Sin embargo, lo consideramos bien justificada si atendemos tanto a la personalidad de su autor como a la orientación de su contenido.

Francesco De Bartolomeis es un pedagogo italiano, nacido en 1918, profesor de Pedagogía en la Universidad de Turín desde 1956 hasta 1988, cuyas obras son conocidas también fuera de su país, que ha hecho importantes contribuciones a la renovación de la pedagogía y de la práctica en las escuelas tanto a través de sus estudios como de la realización de propuestas pedagógicas concretas, ocupándose, entre otros temas, de los problemas de la escuela activa, de la psicopedagogía de la infancia y de la adolescencia, de la reforma de la escuela y de la educación a través del arte.

También nos interesó el enfoque del estudio que comentamos sobre esta obra clave de la pedagogía montessoriana porque ofrece una visión poco habitual, abiertamente crítica; nos encontramos con que la inmensa mayoría de publicaciones que conocemos sobre esta pedagogía o bien se limitan a ofrecer una presentación o descripción ordenada y aséptica de los postulados y propuestas de la autora, o bien ofrecen guías de trabajo para la puesta en práctica de este método, imbuidas de comentarios y valoraciones absolutamente elogiosos de sus ventajas y ajenas a cualquier atisbo de crítica.

Iniciamos este comentario con la frase con la que Leonor Serrano (1890-1942), inspectora de primera enseñanza en Barcelona, contemporánea de María Montessori, concedora, defensora y difusora de su obra, comienza su libro *El Método Montessori*¹. Superar a Montessori para entenderla y seguirla: este parece el programa del autor para la publicación que comentamos. A lo largo de sus páginas trata de demostrar que buena parte de las técnicas puestas a punto por María Montessori ha perdido actualidad y las pretensiones de los montessorianos ortodoxos resultan perjudiciales. En cambio, según él, es de la mayor actualidad volver a los orígenes de la apasionada polémica suscitada por Montessori con sus alegatos científicos a favor de la liberación de la infancia. Nuestro autor hace un recorrido por todos los temas de la obra, entrelazando el reconocimiento del valor y vigencia de la obra montessoriana, con comentarios que relativizan o desmitifican informaciones inexactas sobre la novedad u originalidad de ciertas aportaciones y aceradas críticas a ciertos aspectos del método al que se ha visto constreñida la realización de esta pedagogía.

El contenido del libro de Bartolomeis está organizado en nueve capítulos a través de los cuales estudia otros tantos temas; comienza por las relaciones entre antropología y psicología y pasa a tratar el origen de las Casas de los niños; aborda después cuatro temas que representan aspectos muy visibles de la propuesta de Montessori, como son: la educación sensoriomotora, materiales y ejercicios, aprendizaje de la lectura y la escritura, la mente absorbente y los períodos sensitivos. El libro se completa con otros tres capítulos sobre cuestiones más globales o filosóficas: el niño

¹ Serrano, L. (1928). *El Método Montessori*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.

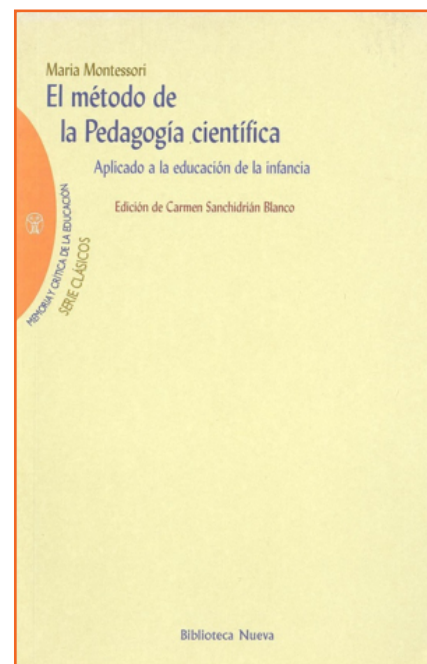
padre del hombre, las influencias de un psicoanálisis sin libido, y cultura, didáctica y formación moral.

No es aquí el lugar de entrar en el detalle del análisis y valoraciones que hace De Bartolomeis sobre la emblemática obra de Montessori, por otra parte de fácil lectura. Con la intención de hacer partícipe al lector del tono crítico adoptado por él, ofrecemos algunos ejemplos de sus afirmaciones, recogidas en el último capítulo, dedicado a la cultura, didáctica y formación moral, en el que analiza, entre otras cosas, el currículo propuesto por Montessori. “Es un método que no sabe nada de la formación del sentido del tiempo y del espacio, [...]no sabe nada de educación literaria, estética o artística, de didáctica de las ciencias, de procesos más evolucionados de socialización en relación al trabajo escolar, etc.”. Al tratar sobre el dibujo: “Frecuentemente se confunde el dibujo con el ejercicio de preparación a la escritura. [...] La coordinación motriz sobreviene según modelos fijos y no libremente; de ahí que sea un hecho técnico-mecánico no expresivo”. Y al abordar el lenguaje: “Es muy significativo el hecho de que la educación del lenguaje, que incluye elementos marcadamente afectivos y sociales, no recibe ninguna atención especial por el método montessoriano”.

De forma resumida, podríamos concluir afirmando que la revisión que De Bartolomeis hace de la pedagogía montessoriana, con la que todavía se pueden identificar quizás muchos pedagogos y educadores en la actualidad, se hace usando las herramientas que ofrece la moderna psicología de la infancia y de la educación y desde la perspectiva que ofrece la práctica de más de medio siglo de escuela activa, concebida como ámbito de socialización, por alguien que ha apostado por la experimentación y los talleres, y por indagar sobre el color de los pensamientos y los sentimientos de los niños como auténticos artistas. Pero De Bartolomeis reconoce explícitamente que con todas las críticas que se puedan hacer al modo en que Montessori seleccionó los materiales y concibió los ejercicios, hay que reconocer que ella sintió profundamente el valor de la actividad autónoma del niño; en otras palabras, reconoció que ya no se trata de enseñanza, sino de aprendizaje.

Lois Ferradás Blanco

Universidad de Santiago de Compostela (España)



El método de la Pedagogía Científica

Título: El método de la Pedagogía Científica aplicado a la infancia

Autora: Maria Montessori

Fecha de la edición: 2003

ISBN: 978-84-974-2052-5

Número de páginas: 357

Formato: 14 x 21 (ejemplo)

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Biblioteca Nueva

Lugar: Madrid

Idioma: Español

Mujer de “*grande bellezza*” como denomina Franco Frabboni en este número: Maria Montessori, médica italiana, es conocida por haber huido de la psicología de laboratorio y por la creación de su Pedagogía Científica, que explica, desarrolla y ejemplifica en este libro. Y esta pedagogía científica, así denominada, es uno de los aspectos que más destacaría del libro: sus esfuerzos por contribuir a hacer de la Pedagogía una ciencia.

Podemos preguntarnos por qué ha triunfado esta mujer. Quizás estas líneas nos ayuden a entenderlo.

Al igual que en el apartado “En la Red” de esta revista, y en el apartado “Editorial”, firmado por Quinto Battista Borghi, nos preguntamos por qué el legado Montessori hoy sigue vigente en muchas de nuestras escuelas. Carmen Sanchidrián deja claro en la “Introducción” del libro que estamos recensionando (pp. 9-81) que Maria Montessori era muy inteligente porque en aquel momento ya gritaba a los cuatro vientos y entendía la necesidad de cambiar todo para que algo cambiase en la escuela, y por lo tanto, sabía que era importante buscar una armonía entre familias, profesorado, materiales, arquitectura... de las escuelas. Ese “en aquel momento YA” nos hace entender por qué se dice de ella que sus pensamientos e ideas iban adelantadas a la época que vivió. A todo esto, si sumamos su buen papel comunicador (herramienta imprescindible para poder expandir una teoría o ideario) y sus posibilidades y/o apoyos económicos, que le permitieron moverse por muchos rincones del mundo para hacerse conocer, podremos entender la magnitud que ha alcanzado su pensamiento y su doctrina.

La lectura de este libro ha emanado en mí sentimientos contradictorios: puedo discrepar en algún argumento de un párrafo concreto y, en la lectura de otras líneas, concordar plenamente y admirar el trabajo de Maria Montessori.

Por un lado, este libro me ha gustado porque es explicativo y ejemplificador. Me gustan los libros que van al grano, que ayudan a resolver problemas con los que nos encontramos a diario y que atañen a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y este es uno de ellos. Usa múltiples ejemplos para hacer entender a quien la lee adonde pretende llegar. Por ejemplo, el premio y el castigo (que los entiende como corrupción) y sus consecuencias, los incentivos (p. 103) o el progreso (p. 104), en el cual ejemplifica lo que ello significa desde el punto de vista del adulto y del niño.

Esta última idea resulta clave en este libro, pues en él se insiste en separar al niño del adulto en cuanto a que cada uno tiene su identidad propia. De hecho, Montessori ha sido una de las figuras pioneras en reivindicar la identidad inherente del niño, con sus menesteres y cualidades, en detrimento de la consideración del niño como “adulto en pequeño”.

Me han atraído también sus interesantes reflexiones sobre la vocación (p. 105), que siguen teniendo sentido aún algo más de 100 años después de esta publicación, al igual que muchos de sus argumentos; así como también los planteamientos que desarrolla de los conceptos de libertad y autonomía.

Por otro lado, algunos de sus argumentos son bastante discutibles. Por ejemplo, el hecho de que considere los movimientos de la escritura más sencillos que los necesarios para articular los sonidos (p. 72); la aceptación de que no se debe hacer entender al niño que no ha entendido algo o cuando trata la teoría de la gimnasia respiratoria. En este último caso aconseja inspirar profundamente subiendo los hombros rápidamente levantando el pecho y bajando el diafragma. Hoy en día ya se sabe que la respiración de la relajación es justo lo contrario con respecto a los

hombros, que deben permanecer relajados y en su posición baja, sin tensión, y el pecho, de moverse, lo ha de hacer al mínimo nivel posible.

De todos modos, si pongo en balanza ambos bloques de argumentos, pesan más los positivos que los no tan positivos, sin duda alguna.

Cierro esta reseña gritando que toda persona que pretenda dedicarse a la enseñanza debería obligatoriamente pasar por la lectura profunda y reflexiva de esta gran obra maestra, con su debida contextualización.

Lucía Casal de la Fuente

Universidade de Santiago de Compostela (Galicia)



Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos

Título: Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos

Autoras/es: Rosa García-Ruiz

Fecha de la edición: 2013

ISBN: 978-84-8102-684-9

Número de páginas: 147

Editorial: Editorial de la Universidad de Cantabria

Lugar: Santander

Idioma: Español

Aún pareciendo un título habitual en materia de educación, la obra *“Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos”* se posiciona ya desde su portada con fuerza y brío. Los infinitivos con los que la autora Rosa García-Ruiz comienza, enseñar y aprender, llegan con fuerza, expresando una acción, como todo infinitivo, pero nos sitúan ante unas circunstancias particulares que esa forma verbal de por sí no haría. Nos sitúa ante el *quién*: enseñan y aprenden los docentes y alumnado, aunque no en este orden necesariamente; ante el *cómo*, a través de proyectos; e incluso me atrevería a decir que ante el *cuándo*, veremos más adelante el por qué.

Nada más abrir sus primeras hojas se viene a la mente la expresión *“Piensa globalmente, actúa localmente”*, atribuida en muchos y diferentes contextos, pero que llevada a esta ejemplar, pudiera resumir su contenido. Parte de consideraciones y postulados más generales que sitúan al lector en el concepto y enfoque actual de la Educación Infantil (*“La Educación Infantil en el contexto actual”*, capítulo 1; y *“El modelo de Educación Infantil en España”*, capítulo 3), para acercar experiencias educativas y elementos y variables que sustentan estos modelos (*“Modelos o experiencias educativas en Educación Infantil”*, capítulo 2; y *“Elementos para la construcción de un modelo de Educación Infantil”*, capítulo 4). La autora comienza con una cita de Albert Einstein: *“La imaginación suele ser tan importante como el conocimiento”*. Pues bien, hasta aquí, estos capítulos conformarían el *conocimiento*, sentando las bases para que tanto docentes en activo como futuros educadores, echasen una ojeada al marco en el que nos encontramos. Y digo ojeada consecuentemente, puesto que la autora inicia su texto suponiendo la mirada compleja que conlleva la Educación Infantil (p.7). Pero aún situándose en capítulos más generales y de carácter teórico, en ese primer capítulo acerca experiencias, programas no formales de atención a la infancia tanto en Latinoamérica como en la Unión Europea, incluso las tendencias y perspectiva de futuro, de ahí que anteriormente mencionase que incluso responde al *cuándo*. Es más, a pesar de hacer un repaso histórico sobre ello, las referencias bibliográficas que utiliza son asaz actuales, moviéndose entre lo que fue y lo que está siendo en la actualidad, contestando indudablemente al *cuándo*.

El partir de la consideración que la Educación Infantil es un derecho y por lo tanto es *“un esfuerzo compartido y comprometido”* (p.9), nos sitúa ante un tercer capítulo que se desvincula del componente más legislativo de la política educativa, una materia en constante permuta, para presentar los principios, rasgos, funciones, metas y consideraciones de esta etapa en España, para confluir en el desarrollo del contexto curricular de base. Presenta así objetivos más generales, las competencias, y las áreas de experiencia con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes. Sería el momento de tomar el capítulo 4, para considerar el otro elemento del currículum como son las orientaciones metodológicas, que recoge conceptos que deben trabajar *“en sintonía”* (p.75), como son el centro y su equipo docente, el concepto de infancia, la vida cotidiana, el ambiente y la familia. Estos principios, entre otros, son los que la autora vincula con las experiencias y modelos que expone en el capítulo 2 (Reggio Emilia, High Scope, Módena, Spectrum y Frabonni), descubriendo sus avances más significativos, actividades y materiales de enseñanza, que cruzan voluntariamente el aprendizaje.

Estos primeros capítulos rondan principios de programación, lo que la autora señala como la doble dimensión del programar, "*identificando un modelo convencional*" (p.39), pero que se desarrolla en las aulas según cada estilo didáctico docente, entrando en juego la segunda palabra citada por Einstein, "*imaginación*". En la página 47 recoge las palabras de Magaluzzi "*corremos el riesgo de programar a los niños y abortar su creatividad*" y puede que para contrarrestar los efectos en los docentes de ese marco teórico y convencional, los capítulos 5 "*Propuestas didácticas para enseñar y aprender en Educación Infantil*" y 6 "*Los proyectos de trabajo en Educación Infantil*" muestran el lado más creativo y práctico de entender la enseñanza y el aprendizaje. Así, se acerca a osadas desde lo más global a una franja donde convergen propuestas como los centros de interés, unidades didácticas globalizadas, talleres y rincones (capítulo 5) que oscilan entre el alumnado y el docente, que enseñan y aprenden, ahora sí, respectivamente. Y "*superando los límites*" (p.99) de ese conocimiento y de la imaginación, se adentra en los proyectos de trabajo (capítulo 6) para mostrarle al lector una visión holística y de amparo para su conceptualización y contextualización. Esa mirada compleja de la obra en sí misma, encuentra su máxima visualidad en estas últimas líneas acerca de los proyectos, que, a golpe de vista, cobijan el aprender valores, a mirar esa complejidad, a gestionar la información y a aprender a aprender (p. 102), objetivos que localmente necesitamos para enseñar y aprender, y globalmente "*dotan de sentido a la etapa*" (p. 7). Una obra que nos permite conocer el entramado de la etapa de Educación Infantil, y nos insta a imaginar todas las posibilidades que de ello se puede derivar, para lo que la autora se vale de un banco de imágenes ejemplificando el trabajo por proyectos. Me quedo con una de ellas (p.135) en la que se le pregunta al alumnado antes de comenzar el proyecto, que sabe sobre un centro de interés específico, a lo que un alumno contesta "*No lo sé, no sé nada*". Pueda que así se sienten docentes y futuros profesionales de la educación acerca de los proyectos, pero todo empieza con una duda, y esta obra pretende resolver unas cuantas acerca de la Educación Infantil.

M^a Beatriz Páramo Iglesias

Universidad de Vigo (España)