



Formare il «nuovo Maestro» secondo Maria Montessori

Formar al «nuevo Maestro» según Maria Montessori

Training the «new Teacher» according to Maria Montessori

Martine Gilsoul, ITALIA

RIASSUNTO

È noto quanto Maria Montessori fosse esigente nei confronti del maestro. In questo articolo si presenta la sua visione delle caratteristiche che devono animare il «nuovo Maestro» per consentire «al bambino nuovo» di potersi sviluppare in modo armonioso ed equilibrato. Dato che la peculiarità della pedagogia montessoriana è cambiare la modalità relazionale tra l'adulto e il bambino, sono messi in risalto alcuni aspetti concreti e universali condivisibili da tutti gli insegnanti. Questi possono essere applicati ovunque e possono anche facilitare la didattica, anche senza applicare tutto il Metodo Montessori, giacché l'autoeducazione del bambino è legata all'autodisciplina dell'adulto.

Per formare i maestri Maria Montessori aveva scelto di organizzare i Corsi internazionali di formazione che duravano diversi mesi. Per chiarire gli elementi essenziali, vengono studiate le conferenze riguardo al nuovo maestro pronunciate durante questi corsi. Da esse vengono ricavati i tre livelli di formazione: materiale, scientifica e spirituale. Alcuni aspetti imprescindibili vengono più approfonditi, quali lo spogliarsi dei preconcetti, il cambiare le attitudini morali e l'essere un osservatore gioioso, aspetti che la Montessori considerava essenziali per risolvere il problema dell'educazione. Basandosi anche su alcuni racconti di allieve, sono proposte alcune modalità scelte da Hélène Lubienska de Lenval durante il suo Cours Pédagogique, e sono presentate alcune scelte pedagogiche di Adele

Costa Gnocchi, che aprirà la Scuola Assistenti all'Infanzia dove saranno approfondite le intuizioni della Montessori per il bambino piccolo fino a tre anni.

Parole chiave: Montessori, Educazione Indiretta, Rispetto, Osservazione, Conversione

RESUMEN

Es conocido lo exigente que Maria Montessori ha sido en relación a los maestros. En este artículo se presenta su visión de las características que debería poseer el “nuevo maestro” para permitir al “nuevo niño” desarrollarse de manera armoniosa y equilibrada. Considerando que la finalidad de la pedagogía montessoriana es cambiar la modalidad de interacción entre el adulto y el niño, se pueden destacar algunos aspectos concretos y universales que puedan compartir por todos los maestros. Sin necesidad de aplicar completamente el Método Montessori, estos elementos pueden ser útiles en todo tipo de circunstancia y facilitar la didáctica, puesto que la autoeducación del niño depende de la autodisciplina del adulto. Para formar a los maestros, Maria Montessori decidió organizar los cursos internacionales de formación con una duración de varios meses. Para aclarar los aspectos esenciales, en este artículo se toman en consideración las conferencias relativas al “nuevo maestro” que se pronunciaron en estos cursos. A partir de ellas se pueden derivar los tres niveles de formación: material, científica y espiritual. Se profundiza sobre algunos aspectos fundamentales como liberarse de los prejuicios, cambiar la actitud moral y ser un alegre y atento observador, aspectos que Maria Montessori consideraba primordiales para

resolver el problema de la educación. Basándose en algunos relatos de sus alumnas, también se exponen algunas modalidades adoptadas por Hélène Lubienska de Lenval presentadas durante su Cours Pédagogique y además se presentan algunas opciones pedagógicas de Adele Costa Gnocchi, que abrirá la Escuela de Asistentes de la Infancia donde se estudiará a profundidad la visión de Maria Montessori para el niño pequeño, hasta los tres años de edad.

Palabras clave: Montessori, Educación Indirecta, Respeto, Observación, Conversión

ABSTRACT

It is well known how much Maria Montessori demanded of teachers. This article presents her vision of the characteristics which should animate the “new teacher” in order to allow the development of the “new child” in a harmonious and balanced manner. Given that the goal of the Montessori pedagogy is to change the manner of relating between adult and child, some concrete and universal characteristics are highlighted which are common to all teachers. Even without applying the entire Montessori methodology, these elements can be useful in all circumstances and can facilitate teaching, given that the self education of the child is linked to the self discipline of the adult.

To train teachers, Maria Montessori chose to organize international training courses lasting several months. To clarify the essential elements, the conferences regarding the topic of the new teacher during these training courses are presented here. These elements are divided into three levels of training: the material level, the scientific level, and the spiritual level. Some essential aspects are covered in depth, such as the denuding of preconceptions; changing of moral attitudes; being a joyful observer; all approaches that Maria Montessori considered essential to solve the problem of education. Finally, on the basis of stories of students, there are presented some methods chosen by Helene Lubienska de Lenval taken from her Cours Pédagogique, and some pedagogical methods taken from Adele Costa Gnocchi, who will open the Scuola Assistenti all’Infanzia, where they will delve deeper into Montessori insights regarding the small child up to three years of age.

Key words: Montessori, Indirect Education, Respect, Observation, Conversion

INTRODUZIONE

«**Q**uindi l’adulto più vicino al bambino, come la madre o l’educatore, è quello appunto che rappresenta il massimo pericolo per la formazione della personalità infantile. [...] Il primo passo per risolvere in totalità il problema dell’educazione, non deve dunque

essere fatto verso il bambino, ma verso l’adulto educatore: occorre chiarire la sua coscienza, spogliarlo di molti preconcetti, renderlo umile e passivo: infine, cambiare le sue attitudini morali» (Montessori, 1931b, p. 6).¹

Se Maria Montessori usa sempre parole molto dolci e comprensive quando parla del bambino, non si può dire lo stesso quando tratta dell’adulto e dell’insegnante in particolare. Sono spesso parole durissime e colpevolizzanti. Si potrebbe pensare che sono rivolte solo agli insegnanti che hanno deciso di seguire il suo Metodo, e che quindi sono d’accordo nel mettersi da parte, nel lasciare che i bambini «facciano ciò che vogliono». Ma forse esistono alcune modalità pedagogiche proposte da Maria Montessori che se messe in pratica possono facilitare il lavoro dell’educatore?

Come dice Hélène Lubienska de Lenval, «il Metodo Montessori può essere applicato ovunque, perché non dice: insegna questo, ma dice: insegna così. (La didattica montessoriana non è che un’applicazione tecnica del Metodo). Così invece di occuparsi esclusivamente di quello come dev’essere, e cosa deve imparare il bambino, si rivolge piuttosto al maestro, insegnandogli come dev’essere lui, affinché il bambino si possa sviluppare da solo. [...] L’autoeducazione e l’autodisciplina creano invece un rapporto di collaborazione fra di essi accomunandoli come due lavoratori uniti in un medesimo sforzo per produrre il massimo rendimento di risorse» (Lubienska, 1931, p. 32).

Durante gli ultimi decenni, molte cose sono migliorate nella scuola, nella formazione degli insegnanti e nella comprensione dei bisogni del bambino. La relazione educativa non è più così autoritaria come lo era all’epoca della Montessori. Ma anche animato da una buona fede, se non capisce l’importanza per il bambino di agire, l’adulto rischia di sostituirsi a lui. «Lasciate che i bambini vengano a me». Invece, in pratica, capiamo molto spesso: “Portatemi i bambini”. È ciò che facciamo tutti: portiamo i bambini, anche con metodi diversi, e anche con molta buona volontà. Ma gli adulti possono essere un ostacolo quando provano di portare i bambini» (Montessori, 1956, p. 32, trad. mia). Questa considerazione ci ricorda quanto la formazione delle persone che lavorano con i bambini piccoli sia importante. Non si deve limitare ad una semplice cultura teorica dell’infanzia. È importante che l’educatore abbia interiorizzato alcuni principi concreti per non fermarsi a mezzi superficiali, ma rispondere ai bisogni interiori del bambino.

Nel suo corso di Londra del 1920, Maria Montessori racconta di essere stata incoraggiata a proseguire

re il suo studio per la fascia di età dopo i sei anni, ma di avere invece sentito la necessità di uno studio più preciso e attento del bambino piccolo: «Nei primi tre anni di vita, sono poste le fondamenta della salute fisica ma anche psichica. In questi anni, il bambino non solo cresce in statura, ma passa tramite grandi trasformazioni. [...] Il bambino deve essere salvaguardato affinché queste attività [linguaggio e movimento] possano svilupparsi in libertà. [...] L'insegnante necessita per poterlo guidare della storia dettagliata, della comprensione illuminata di questi tre primi anni di vita. [...] Non possiamo progredire nella cura dell'umanità se non poniamo questa fondazione salda: la comprensione e la cura del bambino» (Radice, 1920, p. 69-70, trad. mia). Il rispetto del bambino non è nelle grandi parole, che possono finire in mera retorica, ma si nasconde nei piccoli gesti di cura e di scambio quotidiano.

Inizierò con una breve presentazione di quattro elementi caldamente auspicati da Maria Montessori che mi sembrano poter facilitare una relazione educativa rispettosa del bambino. In un secondo momento prenderò in considerazione le modalità di formazione scelte durante i corsi internazionali, approfondendo i tre livelli sempre presenti nella preparazione dei maestri montessoriani e necessari per favorire un equilibrio della professionalità dell'educatore: cioè la preparazione materiale, scientifica e spirituale. Il contributo di alcuni discepoli che hanno proseguito il lavoro di formazione completerà il quadro.

IL NUOVO MAESTRO RISPETTO DEL BAMBINO E DELLA SUA AUTONOMIA

Maria Montessori presenta tre principi da osservare per distinguere le espressioni sottili e delicate della vita infantile, per poterle riconoscere in tempo, prima che si manifestino in modo violento: «Il punto più importante è rispettare tutte le forme d'attività ragionevole del bambino e capirle. Il secondo principio è che si deve assecondare per quanto sia possibile il desiderio di attività del bambino: non servirlo, ma iniziarlo all'indipendenza. [...] Terzo principio: dato che il bambino è sensibile – molto più di ciò che si pensi – alle influenze esteriori, dobbiamo essere molto prudenti nei nostri rapporti con lui» (Montessori s.d., p. 2-5, trad. mia).

«Teacher of Life»: è così che durante il corso del 1946 a Londra la Montessori descrive come dovrebbe essere l'educatore che ha capito che l'ambiente appar-

tiene ai bambini, come un luogo dove possono essere sé stessi e che hanno iniziato a padroneggiare (Montessori 2012, p. 228). L'educatore deve essere come un angelo custode che vigila per evitare che i bambini assorti nel loro lavoro vengano disturbati. Può essere molto orgoglioso quando capisce che loro non hanno più bisogno di lui. Se il bambino lo richiede, l'adulto lo aiuta in modo delicato e breve, incoraggiandolo a fare da sé. Non solo Maria Montessori chiedeva ai giovani maestri di astenersi dai troppi interventi, ma per aiutarli proponeva di contare quante volte erano stati tentati di intervenire senza vera necessità e quante volte erano riusciti a farlo.

Parlando di «soglia dell'intervento», Maria Montessori suggerisce che l'adulto deve fare solo ciò che è necessario per consentire al bambino di agire in modo autonomo. Se si facesse di meno, il bambino non avrebbe tutti gli elementi per poter lavorare da solo; se si facesse di più, si rischierebbe di sostituirsi al bambino e di soffocare i suoi impulsi ad agire. Bastano davvero poche parole. Questa testimonianza di Adele Costa Gnocchi mostra che una relazione rispettosa può segnare per la vita un bambino e che attraverso questa relazione si trasmette un patrimonio: «Le è sempre piaciuto far conversazione con i bambini, anche se non obbligava a parlare. Talvolta restavo in silenzio, ma non a disagio: intuitivo che mi capiva. Mi diceva sì delle cose, ma soprattutto ascoltava. Lei era vecchia e paziente, io una ragazzina un po' timida. Se prendevo coraggio, mi lasciava parlare, senza interrompermi, guardandomi molto attenta. Quando sono cresciuta, verso i dodici anni, il mio rapporto con lei è diventato particolarmente importante e ha influito positivamente sul mio carattere. Pian piano ho imparato molto da lei, anche sul bambino piccolo, [...] ricordo per esempio che diceva: se c'è un problema, non mettere il dito sulla piaga. Se un bambino dice una bugia, non metterlo in rilievo; piuttosto capire che cosa non va nell'insieme. Non è dicendogli: saluta! o: non fare i capricci! che un bambino cambia, ma rendendo armoniose le sue giornate. Quando ho avuto le bambine, tutto questo l'ho ritrovato dentro di me, come una cosa naturale: evidentemente l'avevo assorbito piano piano in quei lunghi anni dalle sue rare, preziose parole» (Honegger Fresco 2001, p. 79-80).

PECULIARITÀ DELLA VITA DEL BAMBINO E UMILTÀ DELL'ADULTO

«La vita dell'adulto è assolutamente differente della vita del bambino»: è con questa frase che Lubienska

iniziava spesso le sue lezioni. Essa sottolinea non solo che il bambino è diverso, ma che tutta la sua vita è diversa e lo sono anche i suoi bisogni. Sembra ovvio, ma troppo spesso le attività del bambino sono lette alla luce del piacere che procurerebbero all'adulto. Se infilare dei cilindri in un blocco di legno ci sembra noioso, si pensa che lo sarà anche per il bambino. Gli si vuole evitare una fatica, perché gli adulti mirano spesso a prendere scorciatoie, guidati da un principio di efficacia per guadagnare tempo. Però quando si vede la soddisfazione di un bambino che ripete per decine di volte di seguito lo stesso lavoro di infilare e sfilare i cilindri, si capisce che è questo che risponde al suo bisogno. Sono altrettanti modi che fanno capire che spesso non si pensa alla misura del bambino, ma a quella propria.

L'immagine che sceglie Lubienska per illustrare questa nuova relazione educativa è il bambino artista, mentre l'adulto è come colui che gli macina i colori e rispetta la sua attività, riconoscendo la sua personalità peculiare. Però è importante che l'adulto si fermi al suo ruolo di preparatore dell'ambiente e non pensi che sia lui a dover plasmare la personalità nascente. Lubienska denunciava un atteggiamento d'orgoglio che troppo spesso anima l'adulto che pretende di «domare, istruire, correggere, ecc. Al contrario, l'attitudine dell'educatore competente è fatta di umiltà. [...] La maestra è umile solo quando educa. Sa che non può dare l'intelligenza ai suoi allievi» (Neyret, 1992, p. 135, trad. mia).

CONTROLLO DELL'ERRORE

Un altro allievo della Montessori, Albert Joosten, che lavorò a lungo in India per formare gli insegnanti, sottolinea il punto molto delicato dello nostro atteggiamento verso gli errori: «Di frequente ne siamo ossessionati e come posseduti da una fissazione, non sempre cosciente, circa gli sbagli nei quali il bambino può incorrere. Perfino prima ancora che li abbia commessi diventiamo ansiosi, nervosi, sicuri che si verificheranno. Non è facile convivere con qualcuno in preda all'ansia, eppure il bambino vi è spesso costretto da adulti di questo tipo, preoccupati di correggere i minimi sbagli, convinti che se non sono attenti ad ogni errore fin dal principio lo sviluppo ne risulterà danneggiato» (Joosten, 2001, p. 8). È per questa ragione che Maria Montessori scelse di presentare materiali in cui è presente il controllo dell'errore, per mettere il bambino in grado di vedere e correggere da solo i suoi errori. È per questa ragione anche che il mobilio che compone l'ambiente è chiamato «rivelatore», in

quanto svela al bambino gli errori dei suoi movimenti (se fa rumore mentre sposta la sua sedia, se versa acqua per terra), senza che ci sia bisogno dell'intervento dall'adulto.

UN SPIRITO DI RICERCA

«Cerca la causa e rimuovila»: questo motto destinato alle studentesse della Scuola Assistenti all'Infanzia² mirava ad incentivare in loro uno spirito di ricerca. È un altro modo di sottolineare che l'educatore non si deve fermare alla semplice constatazione, ma deve provare ad agire sull'ambiente per migliorare le condizioni di crescita del bambino. Non bisogna essere attenti solo alle tappe più apparenti (la prima parola, il primo passo), è necessario anche fissare l'attenzione sul cammino percorso per raggiungere queste conquiste.

L'impegno preso da Celma Perry, allieva di Hélène Lubienska e fondatrice del Seton Institute a Chicago, all'inizio della sua carriera, dovrebbe essere quello di ogni educatore: «Mi sono promessa di continuare la tradizione iniziata da Hélène Lubienska con lo stesso suo impegno e di: rimanere aperta alle rivelazioni sorprendenti dell'osservazione; essere consapevole del contributo del mondo scientifico; essere pronta al cambiamento continuo e all'adattamento. Quando ho scelto di diventare montessoriana, non ho abdicato al mio diritto a pensare, né ricevuto un sistema educativo che era chiuso, né ricevuto un tesoro che deve essere nascosto e preservato così com'era» (Perry, 2016 p. 35, trad. mia).

I CORSI INTERNAZIONALI

Maria Montessori si considerava come «una ricercatrice scientifica rigorosa, non una idealista (*literary idealist*) come Rousseau» (Kramer, 1986, p. 250, trad. mia). Insisteva nel dire che le sue esperienze erano il frutto logico dell'applicazione di principi precisi. L'esigenza di dare una formazione scientifica seria alle maestre che lavoreranno nelle sue scuole è quindi una necessità, dato che il modo di interagire con i bambini va controcorrente rispetto a quello abituale. Occorre una preparazione scientifica, materiale e spirituale. Il programma del decimo corso, che si svolse a Londra nel 1920, mostra l'equilibrio tra questi tre livelli. In effetti sono previste cinquanta conferenze di Maria Montessori, sempre alle ore 17:45 per favorire la partecipazione degli insegnanti, cinquanta ore di lavoro pratico sul «materiale Montessori e i fanciulli», e cinquanta ore di osservazione e di discussione.

«La maestra deve imparare una certa tecnica for-

male se aspira ad essere educatrice del bambino: un po' come una persona vicina ad un re deve conoscere le regole dell'etichetta. Ma evidentemente la maestra deve sapere che forse essa potrà acquistare questa tecnica con la pratica, e che lei non può plasmare il bambino. Questa preparazione è quella che differisce dalle altre maestre. La maestra deve imparare a non agire» (Montessori, 1929, p. 5). A questo fine, Maria Montessori istituisce dei corsi di formazione che durano diversi mesi sotto la sua supervisione, al termine dei quali le persone che hanno superato l'esame (nel primo corso del 1909 sono diverse a ricevere un zero) sono abilitate ad applicare il metodo.

I primi corsi di formazione si tengono in modo informale a Città di Castello e a Roma. Con l'afflusso dei visitatori stranieri e la diffusione delle sue idee, diventa urgente organizzare un corso internazionale. Il primo si svolge nel 1913 a casa della Montessori e accoglierà novanta partecipanti, tutti stranieri. L'organizzazione è curata nei particolari e niente è lasciato al caso. Dato che molti studenti sono in Italia per la prima volta, organizza anche delle visite guidate per dare un'idea della cultura e dell'arte italiana. Una ditta di stenografi è assunta per poter dare il testo delle conferenze che lei rivede prima della loro diffusione. Nei primi corsi l'accento è posto sulle osservazioni antropologiche e il modo di misurarle, in consonanza con le teorie dell'epoca, per seguire il corso normale dello sviluppo del bambino. Invece, non dedica molto tempo a presentare il ruolo del «nuovo Maestro»: ³ forse per il fatto che le ore di osservazione richieste erano numerose e consentivano di vedere il suo modo di essere, mezzo più efficace che una descrizione a parole. Le sue conferenze si alternano tra una presentazione teorica e una più tecnica, e si concedono anche un po' di libertà nella programmazione: «se seguissi un programma rigido, questo corso assomiglierebbe a molti altri corsi. [...] La parte interessante di questo corso è stabilire alcuni principi. Invece di seguire un programma, sarà una creazione» (Montessori, 2013, p. 16, trad. mia). Insiste sul fatto che non si deve studiare come per gli altri corsi: si tratta invece di essere convinti dell'importanza della disposizione interiore. Spera di riuscire a dare «qualcosa che non si misura in ore e non è una sostanza intellettuale».

LA PREPARAZIONE SCIENTIFICA

«**D**obbiamo conoscere il bambino, prima di cominciare lo studio del materiale. In effetti, se si co-

noscono i bisogni dell'anima infantile si risponderà naturalmente ai suoi bisogni. Senza questo, si ha grande probabilità di fare errori». (M. M. Montessori 1950, *Introduction à la troisième leçon*). La formazione scientifica ha quindi come obiettivo di fare entrare in una conoscenza profonda della personalità del bambino in grado di guidare scelte educative coerenti. «Mi piacciono i bambini» è un risposta frequente alla domanda sulla motivazione per diventare educatrice.

Questa replica destava la diffidenza di Hélène Lubienska, che sosteneva che non si deve trattare di un amore impulsivo, bensì ragionato, ponderato e lucido.

Per incoraggiarci a scoprire chi è questo «nuovo bambino» che si è rivelato e quali sono le sue peculiarità, Maria Montessori sottolinea alcuni fatti costanti nelle Case dei Bambini: «I bambini stanno lavorando da soli ad un'età dove generalmente i bambini non lavorano; lavorano senza fermarsi anche per più di un'ora, un'ora e un quarto, sullo stesso esercizio, ad un'età in cui se ci capita di pensare che un bambino è in grado di lavorare, limitiamo il suo lavoro a dieci o quindici minuti, [...] lavorano di continuo senza stancarsi, mentre siamo abituati ad osservare che chiunque lavora si stanca. [...] Trovano la gioia, la soddisfazione che aiuta lo sviluppo salutare del corpo. Sono cose semplici ed accessibili a tutti, per convincerci delle quali dobbiamo solo andare lì ed osservare» (Montessori, 2013, p. 22-23, trad. mia).

Nel 1931, parlando del compito preciso dell'educatore, la Montessori diceva che tutti sappiamo che l'educazione deve iniziare dalla nascita, ma che ciò sembra «assolutamente teorico e irrealizzabile in pratica, a meno che non si voglia intendere come cura igienica del bambino» (Montessori, 1931b, p. 18). Quando viveva a Barcellona trascorreva molte ore al reparto maternità per osservare i neonati. Una costante nei suoi scritti è che si parte da esempi reali e osservati a più riprese, da lei o da suoi collaboratori, per dedurre principi di azione applicabili da tutti. Non si tratta di una cultura libresco, astratta e distaccata dalla realtà del bambino. Quando teneva delle conferenze pubbliche voleva che ci fosse un bambino seduto vicino a sé, per ricordare a tutti che era lui la misura e lo scopo di tutte le sue parole.

Da scienziata, la Montessori auspicava che gli insegnanti studiassero la biologia per imparare la pazienza e la disciplina che occorrono in questo tipo di studio. Ciò avrebbe consentito anche lo sviluppo di uno spirito scientifico, che richiede l'esattezza in un ambito in cui non c'è posto per la confusione e l'approssimazione. Nel programma del corso di preparazione del-

le educatrici secondo il Metodo Montessori istituito dalla Società Umanitaria, i corsi di biologia generale, botanica e zoologia sono molto dettagliati.⁴

Si trattava di un programma molto denso ed esigente. Quell'anno solo dieci studentesse su ventiquattro furono ammesse, le altre dovettero ripresentarsi alla sessione autunnale. Anche Maria Antonietta Paolini che formerà migliaia di maestre dirà di avere preso solo 24/30 al suo esame, anche se a suo discapito bisogna dire che aveva raggiunto il corso quando era già iniziato da parecchio e si sarebbe iscritta al corso seguente per approfondire. Sembra che non fu la sola a decidere di seguire diversi corsi, cosa che si spiega così: «Le sue lezioni non erano mai ripetitive e ascoltarla era un vero piacere. Aveva la capacità di aggiungere sempre qualcosa di nuovo, con esempi, attingendo a proprie osservazioni, prospettando sotto nuove angolature le riflessioni sul bambino, caratteristica che manterrà fino ai suoi ultimi corsi, tenuti in Italia nel 1951 a ottant'anni compiuti» (G. Honegger Fresco 2001, p. 27). È uno stile che ha trasmesso alle sue discepole, come Adele Costa Gnocchi, che è ricordata dalle sue allieve del liceo come un'insegnante che aiutava a pensare: «Non faceva vere e proprie lezioni, ma ci faceva ragionare su ciò che sapevamo. [...] Una delle sue domande tipiche era se ci piacesse leggere e quali libri leggessimo. [...] Se ne usciva sempre con frasi provocatorie. Ci dava delle frustate in senso figurato perché – diceva – siete personalità che non vi reggete in piedi, non ragionate con la vostra testa. Ma come, abiti in quella strada e non sai chi è quello cui la strada è intitolata? A poco a poco ci accorgevamo che ognuna di noi viveva come rinchiusa in un bozzolo, in un mondo familiare separato della realtà e che era ora che ci svegliassimo. [...] Non dava mai risposte, si limitava a porre domande e rispondeva con altre domande: era come un filo che costringeva a riflettere, a maturare, ad affinare la capacità di vedere» (Honegger Fresco 2001, p. 47-48).

Mentre Costa Gnocchi consigliava di condensare il pensiero dei vari autori per non rischiare di perdersi in frasi insignificanti, Lubienska concludeva ogni sua lezione dettando un riassunto dell'argomento studiato. Può sembrare infantile, invece assicurava idee chiare sui principi fondamentali che consentono di fare scelte educative corrette. Ecco il riassunto della sua prima lezione al Corso Internazionale di Nizza nel 1934:

Differenza tra l'adulto e il bambino

La pedagogia Montessori si basa sulla constatazione della differenza tra l'adulto e il bambino. L'adulto, for-

mato e compiuto, lavora per trasformare la materia e formare la società. Il bambino è in via di trasformazione e il suo lavoro consiste nel costruire sé stesso. Tra questi due esseri c'è un contrasto e una lotta. Il Metodo Montessori viene a mettere l'armonia tra loro due.

Concezione convenzionale: l'adulto forma il bambino.

Concezione montessoriana: il bambino si sviluppa spinto dalla forza creatrice. L'adulto non lo deve né modellare, né abbandonare, ma aiutare con la preparazione dell'ambiente.

Scogli degli educatori: interventi inutili o mancanza di alimenti spirituali necessari.

Importanza dell'ambiente.

«Il bambino esperto di statistica»: è così che Stanislas Dehaene ha intitolato il suo corso di psicologia cognitiva sperimentale al Collège de France per l'anno 2012-2013. Oltre ad essere uno dei massimi esperti europei nelle neuroscienze, gli si deve riconoscere il merito di lavorare per rendere i risultati delle ricerche fruibili agli insegnanti. Egli considera essenziale che questi conoscano il funzionamento del cervello del bambino che hanno di fronte e le fasi di sviluppo nelle quali si situa. Sapere che il bambino nasce con intuizioni astratte del numero e dell'aritmetica facilita in qualche modo il lavoro dell'insegnante. Se si basasse su queste intuizioni naturali del bambino, il lavoro della scuola potrebbe essere facilitato, come è il caso quando si segue il ritmo dei periodi sensibili. Ovviamente non si parla qui di far crescere in fretta dei piccoli geni, ma semplicemente di conoscere il loro grande potenziale, accompagnandolo invece di farlo svanire nel nulla. La conoscenza precisa del periodo di sviluppo del bambino eviterebbe anche che l'educatrice intervenga senza necessità nelle loro attività solo perché si annoia ad osservarli.

La lettura di alcuni risultati delle ricerche scientifiche può cambiare la visione del bambino in generale e del neonato in particolare. Queste conoscenze non hanno uno scopo enciclopedico: si tratta piuttosto di far conoscere i principi fondamentali dello sviluppo del bambino, della plasticità cerebrale e dell'apprendimento, per consentire agli insegnanti di impadronirsi delle scoperte delle scienze cognitive per metterle in atto, riflettere alle conseguenze di queste scoperte e scegliere le azioni educative più adatte. Si capiscono così meglio le parole di Maria Montessori quando afferma che «questa maggiore comprensione [del bambino piccolo] si acquista a poco a poco, ma è evidente che bisogna prima avere una fede, una certezza: che esiste qualche cosa da osservare» (Montessori 1931, p.19). È questa fede che dovrebbe animare le scelte

educative, a partire dall'asilo nido e durante tutto il percorso successivo.

Questo alto livello di conoscenze e di preparazione deve essere sempre rinnovato: Celma Perry racconta che quando il primo uomo è andato sulla Luna nel 1969, si è interessata solo a questo per giorni, preparando materiali per la sua classe e studiando tanto: «Ho avuto bisogno di studiare sempre di più per me stessa. È per questa ragione che insegnare ci rende migliori, perché siamo costantemente a cercare di più, per poter essere presenti. Questa consapevolezza è molto, molto importante; il nostro scopo maggiore è aiutare il bambino a diventare consapevole» (Perry 2016, p. 115).

LA PREPARAZIONE MATERIALE IL GIUSTO RUOLO DEI MATERIALI

Durante i corsi di formazione, parallelamente alle conferenze della Dottoressa, era sempre previsto un lungo momento quotidiano (in generale circa due ore) di esercitazione con i materiali. Si potrebbe pensare che questo aspetto della formazione sia il più facile: basta preparare l'ambiente e presentare i diversi materiali, i loro obiettivi, la progressione da seguire e le diverse combinazioni possibili. Invece è qui che si situa lo spartiacque.

Si tratta di preparare un ambiente di qualità e ricco, senza per questo che tutto lo spazio sia riempito dappertutto con materiali. L'ordine deve essere ragionato per consentire al bambino di trovare le risposte agli stimoli interiori che lo guidano nella sua esplorazione del mondo. Non si tratta di riprodurre un ambiente asettico, come quello che presentano le riviste, ma di organizzarlo facendo i conti con le contingenze della propria classe.

Sembra ovvio esigere che il maestro conosca perfettamente l'uso dei materiali con l'aiuto dell'album, che è la raccolta delle schede compilate per ogni materiale con gli obiettivi, la progressione da seguire e le diverse possibilità insite in ogni materiale. Però in alcuni corsi di formazione la centralità della realizzazione dell'album può causare il problema dello spostamento dell'obiettivo. L'album è solo uno strumento al servizio dell'insegnante, non è esso che deve determinare la sua pratica.⁵ Accade anche che, presi dalla pressione esercitata da alcuni genitori interessati alla precocità degli apprendimenti scolastici resa possibile per alcuni bambini, diversi maestri releghino i materiali di vita pratica e dell'educazione sensoriale in secondo piano. Ciò si può notare facilmente nella

disposizione del materiale nella stanza. Facendo così non si guadagna tempo, al contrario si dà solo una base meno stabile e meno sicura al bambino.

Questo ci illustra il pericolo che minaccia ogni maestro montessoriano, quando dimentica che dipende da lui se i materiali siano solo semplici pezzi di legno oppure consentano al bambino di trovare le risposte ai suoi stimoli interiori. A fare la differenza sarà la sua capacità di insufflarvi un'anima. In effetti, avere tutti i materiali in classe non implica vivere il Metodo Montessori, che troppo spesso è ridotto all'uso dei materiali omonimi. Questi, benché occupino un posto significativo, rappresentano solo un mezzo e non possono mai essere il fine dell'educazione. Ciò vale per ogni materiale di ogni metodo: se fosse il contrario, quest'ultimo si ridurrebbe a una mera tecnica da applicare.

Tanti montessoriani si nascondono dietro gli materiali e una visione rigida del Metodo: è un problema di cui la Montessori stessa era ben consapevole. La maestra deve essere capace di creare un ambiente raccolto, invitante al lavoro. È questo che spiega i contrasti che si possono notare tra le sezioni di una stessa scuola Montessori. Quando si è fissati sulla riproduzione perfetta della presentazione di un materiale, si rischia di sbagliare obiettivo: il bambino che è il destinatario della presentazione è relegato in secondo piano, perché l'insegnante non è presente a ciò che fa. È come se fosse al di fuori di sé, preoccupato di non debordare dalle indicazioni ricevute e di non dire una parola di troppo. Con queste parole la Montessori intende tranquillizzare gli educatori: «Non crediamo che tutto è andato perduto perché si è pronunciato una parola di troppo. Prima di tutto, dobbiamo essere sobri con le nostre parole, è vero, ma non è per questo che dobbiamo diventare un'enigma per il bambino» (Montessori 1934, 7ª conferenza).

È per questo che diventa molto importante manipolare in tranquillità il materiale e averne una padronanza totale. Nel corso internazionale di Nizza del 1934 la Montessori torna più volte sul pericolo di meccanizzazione dell'insegnante e insiste sull'importanza di rimanere naturali: «Non meccanizziamoci in gesti particolari o inutili. L'esagerazione nei movimenti suggestiona i bambini. Dobbiamo essere semplici. Non c'è niente che ci costringa a fare sempre matematicamente tutto allo stesso modo, non è perché abbiamo cinquanta bambini che dovremo dire cinquanta volte esattamente le stesse parole, fare gli stessi movimenti. Ciò a cui dobbiamo anzitutto puntare è dare l'essenziale. La regola generale della tecni-

ca è che il bambino colga i contrasti, le identità e le gradazioni. Ciò basta, ma nel modo di fare dobbiamo prima di tutto essere intelligenti e non schiavi. Così, non rendiamo il bambino schiavo di una tecnica rigorosa che taglierebbe alla radice il suo lavoro spontaneo» (Montessori 1934, 7ª conferenza).

I benefici si fanno sentire anche sugli adulti. Mi ricordo di un insegnante di liceo che alla fine di una giornata di introduzione al Metodo Montessori mi disse che la cosa più bella per lui era avere toccato i materiali. Questa reazione illustra l'importanza di dedicare tempo anche alla gratuità della manipolazione, per entrare in contatto con i diversi materiali, essendo attenti alle sensazioni provocate ed evitando di agire come automi. L'esperienza descritta da Enrica Baldi nell'«Angolo del ristoro sensoriale» (Baldi 2014, p. 130) illustra i benefici potenziali dei materiali.

Conoscere la «storia» di alcuni materiali ci può aiutare a ricordare il loro obiettivo principale: rispondere al bisogno di attività del bambino e non alla dimostrazione precisa della maestra. Se prendiamo i cilindri colorati, essi sono stati creati «solo» durante gli anni 1936-1939, nella scuola di Laren. Racconta Maria Antonietta Paolini: «La sera, quando tornavo a casa, sempre mi chiedeva che cosa fosse successo di particolare con i bambini e io le raccontavo. Ad esempio avevo osservato che qualche bambino cercava di confrontare sovrapponendo i cilindri degli incastri solidi, ma il tentativo era frustrato dalla presenza dei pomelli. «Proviamo a fare una serie senza pomelli e senza blocchi in cui metterli». Così i bambini cominciarono a esplorarli in modo nuovo, sovrapponendoli, facendo torri e scale, trovando gli uguali» (Honegger Fresco 2008, p. 153).

IMPORTANZA DELLE ATTIVITÀ MANUALI

Costa Gnocchi era convinta del grande potere formativo delle attività manuali nella formazione delle educatrici, perché esse favoriscono da vicino la comprensione dei bisogni del bambino. In effetti, costruendo una scatola ci si rende conto di numerosi aspetti, che potrebbero sembrare dettagli secondari, ma che hanno la loro importanza per rispondere ai bisogni dei bambini e non metterli in difficoltà inutile (per esempio, i bordi non devono essere troppo alti, altrimenti quando egli è seduto non riesce a vedere cosa c'è dentro). Ricordano Gianna Gobbi e Rita Carusi: ⁶ «Fin dall'inizio fu assai formativo per le allieve imparare a progettare e a costruire gli oggetti necessari alla vita quotidiana del bambino da zero ai tre

anni: dagli abiti agli oggetti per l'attività e alle raccolte di immagini [...] Si trattava di organizzare nel modo migliore lo spazio in casa, nei Nidi. Andavano studiati il vestiario, i mobili, i giochi, finalizzandoli all'uso diretto dei bambini più che alla praticità degli adulti. In pratica insegnavamo un'economia domestica finalizzata agli oggetti per il bambino, appena nato o poco più grande. [...] Una delle prime cose che un piccino «sa» fare è stringere le dita attorno a qualcosa; quindi preparavamo vari materiali per rispondere alla prensione e alla sensibilità tattile [...] Afferrare e scuotere, che dapprima è casuale, a gradi diventa intenzionale e allora anche qui studiare i vari passaggi, cercare o costruire altri oggetti adatti alla mano, alla bocca. La Signorina era sempre interessata a ciò che inventavamo: quando la Scuola cominciò a perdere di tono dopo la statalizzazione, questo aspetto della formazione venne abbandonato. Per lei fu una grossa sofferenza, tanto che preferì chiudere ogni rapporto con essa» (Honegger Fresco 2001, p. 116-117).

Nel suo corso di formazione pedagogica a Nizza (1940-1946) e a Parigi (1950-1953), Hélène Lubienska de Lenval dedicava molto tempo al canto e agli esercizi di agilità, in quanto considerava l'arte del gesto come l'espressione del pensiero intuitivo. Prevedeva anche lei una parte importante per il lavoro manuale di preparazione del materiale.

IL RISVEGLIO DELLA COSCIENZA

«**S**ai vivere da sola?»: questa la domanda che fece Maria Montessori a Marie-Louise Pasquier ⁷ durante il suo esame nel 1950 (Piolot, 1993). È una domanda per lo meno inconsueta. Marie-Louise dice di averla capita come se le fosse domandato se fosse capace di esistere in pienezza, in sé stessa, e di mettersi in un cammino interiore. Aveva cominciato la sua formazione con Maccheroni, da cui diceva di avere imparato molto: «Ho imparato che non sapevo niente». Quando Maria Montessori ricorda il primo corso del 1909, afferma che molte partecipanti iniziavano a piangere perché «sentivano la nascita della loro coscienza dentro di loro» o perché pensavano ai numerosi errori che avevano compiuto e di cui erano rimaste inconsapevoli fino a quel momento (Montessori, 2013, p. 3, trad. mia). Si potrebbe riassumere questa formazione spirituale che non finisce mai con lo sforzo di stimolare nell'altro ciò che c'è di meglio in lui, consentendogli di esprimere le sue potenzialità. Non si tratta tanto d'imparare un nuovo metodo, quanto

di acquisire nuove attitudini che non ostacolano l'emergere delle energie vitali del bambino: quel bambino che ha dentro di sé grandi potenzialità che troppo spesso l'adulto spegne. Si tratta quindi di una speciale preparazione della personalità: «La virtù importante è la grande e profonda pazienza che è la principale caratteristica di quelli che fanno ricerca e la loro umiltà peculiare» (Montessori, 2008 p. 63).

SPOGLIARSI DEI PRECONCETTI

Ognuno ha una visione dell'infanzia legata alla sua storia e nutrita forse da una nostalgia per quell'età di spensieratezza: si arriva però così a costruirne una visione deviata. Inoltre, molti adulti considerano i bambini montessoriani tristi perché li vedono impegnati nel lavoro, concentrati, senza essere agitati. Il lavoro sui propri preconcetti contribuisce a correggere le nostre concezioni.

Metafisica dei tubi è il titolo del romanzo nel quale Amélie Nothomb descrive i primi anni della sua vita in Giappone. La metafora ricorrente è quella del tubo, si intende tubo digestivo, unica caratteristica con la quale sostiene di essere stata considerata dai suoi familiari fino all'età di due anni e mezzo. Certo, l'abilità della romanziera belga è nota e il suo uso della caricatura e dell'ironia è celebre. In effetti, quale adulto oserebbe considerare il bambino piccolo come un «tubo digestivo inerte e vegetativo di cui le attività si limitano ai bisogni primari»? Tuttavia, quando durante una trasmissione educativa sul linguaggio si sentono genitori che affermano che trovano stupido parlare al loro bambino che non è in grado di rispondere, perché «è come se parlassi a un peluche», o altri che dicono di non vedere l'ora che il bimbo cresca per potergli finalmente parlare e avere uno scambio con lui, non siamo lontani dall'idea che il bambino piccolo sia solo un corpo da accudire. Si potrà forse obiettare che in questo caso si tratta «solo» di genitori, e che la formazione ricevuta del personale educativo risparmia questo tipo di pensiero.

«Questo tipo di video ad un congresso sulla prima infanzia annoia tutti i partecipanti»: una formatrice del Centro Nascita Montessori commentava così il video della durata di una quindicina di minuti, che riprendeva l'attività di un bimbo di circa sei mesi alle prese con alcuni oggetti sul tappeto intorno a sé e alle strategie che metteva in moto per raggiungerli e afferrarli. A prima vista non succedeva niente di molto interessante. Se però si aggiustava lo sguardo, si potevano leggere le diverse mosse del bambino dal punto di vista dello sforzo fisico, dell'adeguamento del corpo

alla mente, cose che richiedono molta abilità: qualcosa di molto interessante si cominciava ad intravedere. Si comprendeva che i diversi movimenti dal bambino erano il frutto di un vero e proprio lavoro interiore e si vedeva l'azione volitiva della sua personalità. Questo tipo di lavoro, che troppo spesso non si prende in considerazione perché è dato per scontato, è il lavoro del bambino che sta costruendo l'uomo.

Non è facile per le educatrici riconoscere che hanno dei preconcetti a proposito del bambino, i quali influiscono sul loro modo di relazionarsi con lui. Per questa ragione uno studio svolto presso i servizi per l'infanzia del Cantone di Ginevra è molto utile (Saada, Ducret, 2009, p. 17). I ricercatori si sono interessati alle rappresentazioni delle pratiche educative delle educatrici di nido e delle insegnanti della prima materna. Il risultato si può riassumere notando che tutte attribuiscono meno importanza alle attività cognitive del bambino, che ciò sia nel tempo da loro dedicato oppure nelle proposte e i materiali presenti. I ricercatori riconoscono che molto probabilmente sia le educatrici sia le insegnanti hanno capito «attività scolastica» quando veniva detto «attività cognitive». Invece l'uso di materiali e di attività adatte allo sviluppo interiore del bambino non è altro che il cibo della mente, importante quanto il cibo per il corpo.

«Chi è il bambino per me»: è con questa domanda che inizio spesso gli incontri di formazione con gli insegnanti. Sembra una domanda banale, invece sono numerose le persone che riconoscono di non essersela mai posta prima, tra cui alcune che lavorano con i bambini da molti anni. Noto sempre un attimo di titubanza, poi alcune si rifugino sulle famose espressioni montessoriane «l'avvenire del mondo, un tesoro, un maestro». Sono convinta che è questo il punto di partenza imprescindibile di una riflessione approfondita sul bambino. Non avere una chiara concezione della persona del bambino rende più facile la permanenza di preconcetti inconsci.

Gisèle de Failly, fondatrice dei CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), seguì il corso Montessori internazionale di Nizza nel 1934. Il farsi da parte dell'educatore è al centro della loro pedagogia, che usa sempre l'educazione indiretta per imparare ad osservare, essere pazienti davanti alle manifestazioni della vita, saper controllare i propri interventi, e acquisire una fiducia incrollabile nelle forze dello sviluppo di ogni bambino. Si tratta di mettere gli adulti in condizione di sentire ciò che sentirebbero i bambini, che è l'unico modo di capirlo davvero.

Durante una formazione che seguivo e dove si usa-

va il loro metodo, è stata molto formatrice per me l'esperienza di dover lavare le mani ad una collega e di lasciarmi lavare le mani. La mia premura nei gesti non era molto percepita, invece venivano percepite fretta, superficialità, estraneità alla propria azione. Un'altra volta, eravamo in coppia per fare un collage, strappando pezzetti di carta delle riviste senza poterci parlare per metterci d'accordo sulla figura da formare.

La cosa che non ho dimenticato era la frustrazione che emergeva ogni volta che la formatrice ci diceva «cambiate» e dovevamo fermarci subito, anche con il tubo di colla in mano senza poter incollare un pezzo importante. Sarebbe stato diverso se fossimo state avvisate un minuto prima, avremmo avuto tempo di prepararci. Ho pensato a quante volte avevo fatto la stessa cosa da maestra, senza pensare minimamente ai bisogni del bambino di programmare il suo lavoro e di poterlo finire senza fretta né frustrazione. Sono cose che si fanno in teoria: ma una volta che il risultato si sente sulla propria pelle, non ci si dimentica più.

DIVENTARE UMILE E PASSIVO

«Sediamoci qui a veder lavorare i bambini. È sempre bello trovarsi in mezzo a loro, e vederli lavorare...». Se queste parole mi fossero state dette in sanscrito, non avrebbero avuto per me un senso più oscuro. Sedersi a veder lavorare i bambini? Noi maestri? E trovare bello lo stare con loro, io che consideravo gli scolari come barbari da incivilire, come fiere da ammansire? Proprio, c'era da sedersi in un canto e gioire del loro lavoro!» (Boschetti Alberti, 1960, p. 30).

Queste sono le impressioni a caldo di Maria Boschetti Alberti durante la sua prima visita alla scuola dell'Umanitaria a Milano, dove era applicato il Metodo Montessori. Da maestra in un paesino del Ticino, intraprese un viaggio in Italia dopo alcuni anni di insegnamento per studiare nuovi metodi d'insegnamento. Il suo diario rivela il suo disagio profondo: «In quei tempi [1916], non avevo amore per i miei scolari. Eravamo anzi nemici. Io, da una parte, sulla cattedra, ritta, severa, come una divinità antica: loro dall'altra, separati da me da un muro di ghiaccio. Io, sola, con la mia forza che consisteva tutta nei castighi: essi, tutti uniti in una segreta società, tutti uniti contro di me... L'onorario mensile era il mio "solo" ideale. E confesso (e nel confessarlo arrossisco) che quando il romanzo che stavo leggendo era proprio interessante, lo portavo in iscuola e finivo di leggerlo nascondendolo nel cassetto semi aperto della cattedra» (Boschetti Alberti, 1960, p. 26-27). A nutrire il suo disagio, c'è anche l'osservazione del cambiamento dei suoi allievi quan-

do arrivano a scuola: «Fuori, sul piazzaleto erano pieni di brio, esuberanti di attività. [...] Quando varcavano la soglia della classe, erano altri ragazzi: voci senza colorito (fin la voce cambiavano!), occhi senza espressione, maschere senz'anima... Ma perché, mi domandavo, ma perché cambiano così? Siamo veramente noi maestri che li incretiniamo?» (Boschetti Alberti, 1960, p. 25).

In Italia, è incuriosita dal Metodo Montessori di cui sente tanto parlare e dal fatto che «dappertutto avevo notato che medici e direttori ne dicevano bene; le maestre no» (Boschetti Alberti, 1960, p. 29). Durante la sua visita rimane colpita dal vedere i bambini parlare, disegnare «con [una] voce dolce e garbata: si muovevano, si alzavano, andavano in giro; eppure nessun disordine era nei loro movimenti e nel loro parlare: e il lavoro proseguiva. Improvvisamente pensai: Ecco la vera scuola. I ragazzi amano fare i loro lavori con lentezza, in pace: c'è in loro qualche cosa che ripugna alla fretta, alla voce aspra che rimprovera, all'incessante stimolo. Qui tutto procede secondo l'ordine naturale» (Boschetti Alberti, 1960, p. 30-31).

Dopo aver imparato i rudimenti del Metodo con Anna Fedeli, rientra in Svizzera, dove decide di cambiare il suo modo di fare scuola, anche se l'anno era inoltrato. Sceglie di fare le cose in modo progressivo, e dopo tanti errori, inizia a vedere alcuni bambini immergersi nella concentrazione e cambiare atteggiamento. Però i risultati all'esame sono un disastro. L'anno successivo, dopo alcuni giorni, decise per rimediare che «bisognava tornare alle lezioni collettive! Se l'Ispettore fosse venuto! Facendo un grande sforzo su me stessa, un giorno ripigliai le lezioni collettive. Fu una gran sorpresa, una gran meraviglia, un gran dolore; i ragazzi del secondo anno, che già conoscevano quel modo di far lezione ed i nuovi entrati, che erano pronti a tutte le novità, si adattarono improvvisamente alla passività scolastica. Si adattarono, essi; ma io no: io non potevo adattarmi. Per tenere sveglia la loro attenzione, dovevo tornare all'antico, essere io il fulcro, sciupare le mie energie di tutti i minuti, di tutti gli istanti; interessare gli allievi, aver occhio a tutti, sgridare tutti. Io, che conoscevo l'interesse vero venire dall'interno delle anime, speciale ad ogni bambino, capivo che quella che io giungevo a suscitare era curiosità, non interesse; capivo che la mia perenne fatica somigliava a quella del ciarlatano che deve sempre cambiare di giuoco» (Boschetti Alberti, 1960, p. 50-51). Sono le battute sentite da un «congresso di lavandaie» meravigliate del fatto che i loro figli sapessero scrivere parole intere e andassero a scuola molto

volontieri che la decisero a tornare a vivere a pieno il Metodo Montessori.

Questa esperienza della Boschetti Alberti è ciò che Maria Montessori chiama una conversione. La giudica fondamentale per imparare «a non agire»: «Così noi dobbiamo scegliere quelli che desiderano educare il bambino e far capire loro che è necessario preparare un mondo adatto al bambino. [...] La maestra certamente non riuscirà a diventare una persona perfetta ma deve prendere in considerazione questi stati d'anima che sono sfavorevoli al bambino. [...] Deve coltivare in se stessa le abitudini della pazienza, del silenzio, della calma, della tranquillità, l'attitudine contraria alla rabbia. Questa è la preparazione fondamentale della maestra e ci rammenta le parole di Cristo dette agli adulti riguardo ai bambini: Convertitevi e diventate come piccoli bambini» (Montessori, 1929, p. 5).

Il modo in cui è avvenuta la conversione per la Boschetti Alberti è rivelatore: solo i bambini ci possono guidare. Guardandoli lavorare con impegno, ci mostrano di che cosa hanno davvero bisogno se sentono di avere di fronte a loro un adulto rispettoso: «Nei primi giorni le mie parole rimanevano senza effetto, così che io mi astenevo dal dare ordini. Parevano bambini sordi psichicamente. Gridare o tirare per la mano il bambino non mi parve affatto utile. Meglio aspettare! Aspettai. Intanto avevamo le nostre piccole conversazioni ora su un oggetto ora su di un altro. [...] Sentii in cuor mio una viva commozione come se ogni bambino avesse dentro di sé un maestro assai più bravo di me» (Maccheroni, 1956, p. 42).

DIVENTARE UN OSSERVATORE GIOIOSO

«È per questo che in questo corso, una parte della preparazione del maestro consiste nell'osservare i bambini. Che cosa si fa durante queste ore? Si sta da parte e si osserva. Molti chiedono: Chi ci spiegherà che cosa dobbiamo osservare? Se ve lo dico, non sarà un'osservazione, ma una lezione» (Montessori, 2008, p. 66, trad. mia). Sentendo alcune persone parlare dell'importanza dell'osservazione durante la formazione Montessori, ci si può paralizzare e ritrovare a prendere appunti senza cogliere il senso fondamentale di ciò che sta accadendo. Anche se esistono tante tecniche che è bene conoscere, ognuno deve trovare il modo più consono. L'osservazione, che è la fonte essenziale del lavoro dell'insegnante, non si deve trasformare in un peso noioso. Si tratta di un'attitudine attiva. Nella sua introduzione del primo corso internazionale, la Montessori insiste sul fatto che quando si è in una classe per osservare i bambini, «si sta lavorando

per imparare qualcosa che non vi posso dare io e neanche le mie assistenti. Se non possedete questa capacità, questa sensibilità che vi consente di imparare fatti intimi tramite i quali i bambini si rivelano senza attirare la nostra attenzione su quali sono i fatti degni di attenzione, dovete compiere questo lavoro dentro di voi [per acquisire queste competenze]» (Montessori, 2013, p. 21). L'osservazione è quindi il frutto di un apprendimento: «Come fanno gli scienziati, si deve acquisire la pazienza nell'osservare per vedere le cose accadere. Si tratta di fare uno sforzo per guardare le cose che non si vedono facilmente. La pazienza va di pari passo con l'abilità ad osservare: "Senza acquisire la pazienza non si può acquisire l'abilità ad osservare, e d'altra parte se non si sa come osservare, è molto difficile acquisire la pazienza"» (Montessori, 2008, p. 65).

Nel corso del 1915 in California, Maria Montessori fa l'esempio di una donna che le chiese di mostrarle tutti i fenomeni di cui stava parlando. Le fu proposto di osservare, al che replicò che voleva che le si mostrassero queste cose. La Montessori le indicò un bambino che lavorava con i cilindri e chiese di contare quante volte avrebbe ricominciato. Dopo che l'ebbe fatto due o tre volte, la signora disse di avere visto e di volere vedere qualcos'altro. «Ma la cosa da osservare non è il fatto che i cilindri vengano presi e rimessi, ma la pazienza e la concentrazione del bambino, se il bambino persiste a fare questo lavoro cinquanta o sessanta volte di seguito. È una cosa così interessante che l'osservatore dovrebbe fare un passo indietro e trattenere il respiro per non disturbare il bambino. Non ho mai trovato una persona capace di seguire pazientemente il lavoro di un bambino fino alla fine – anche quando le persone hanno attraversato l'oceano apposta per vedere questo fenomeno» (Montessori, 2008, p. 67).

Osservare un vero educatore che interagisce con i bambini consente di impregnarsi delle sue buone attitudini, di costituirsi un patrimonio di buone pratiche a cui attingere nel lavoro quotidiano, come testimonia la Maccheroni: «Sentivo le mamme dire: "Glielo dico cento volte, ma è inutile"; lo glielo dicevo una volta e bastava. Ci deve essere, pensavo, modo e modo di dire una cosa. Ci deve essere il modo giusto. Dire continuamente: non far questo, non fare quest'altro; proibire continuamente, rimproverare continuamente è far perdere ogni valore a quello che si dice. Certo, ci vuole una sensibilità, un senso pratico, ma io avevo veduto la Dottoressa tra i bambini. Agiva con semplicità e con esattezza... L'importanza di non dire quel che il bambino ancora non può ricevere! Quel "glielo

dico sempre” delle mamme è uno sciupio dai due lati: il bambino si abitua a lasciar dire e l'adulto si abitua a parlare a caso» (Maccheroni, 1956, p. 43-44).

È importante l'abilità del formatore per rileggere e interpretare le osservazioni, partendo a volte da elementi minimi osservati nelle reazioni dei bambini, per arrivare alla fine a capire i bisogni che esse rivelano. Si deve arrivare a capire che ciò che ci può sembrare un comportamento casuale e confuso in superficie è in realtà altamente organizzato. Per cambiare il nostro sguardo sul neonato e sul bambino, può essere utile il lavoro svolto da alcuni ricercatori con il progetto *The social baby*, che consiste nel riprendere alcune ore a settimana le interazioni tra genitori e neonato in diverse famiglie. È stato pubblicato un rapporto molto dettagliato e utile per la formazione, dove si vedono le immagini estratte dai filmini e le reazioni ad eventi ai quali si tenderebbe a non dare importanza (Murray, Andrews, 2000, p. 87).⁸

MANTENERE UNO SPIRITO SEMPRE ATTIVO

La Montessori affermava che sarebbe una buona cosa per gli insegnanti avere la loro prima esperienza con bambini piccoli o portatori di handicap perché i bambini più grandi o normodotati si adattano in «modo fatale» (Radice, 1920 p. 47). Per documentare l'importanza dell'educazione sensoriale, Maria Montessori fa l'elogio di Helen Keller e Ann Sullivan nella prefazione della traduzione inglese del suo *Montessori's Handbook*. Il ruolo dell'educazione sensoriale nella vita di Helen Keller è messo in luce nel film *Miracolo in Alabama*. La figura di Sœur Marguerite nel film *Marie Heurtin* può essere considerata un'illustrazione dei suoi consigli ai Maestri.

Il film racconta la storia vera di Marie, «piccolo mostro furioso», una bambina sorda e cieca, selvaggia, in quanto i suoi genitori, poveri artigiani, non hanno potuto mandarla in un centro specializzato per le «débiles». La loro ultima speranza è di portarla dalle Filles de la Sagesse de Larnay: «Fino all'età di dieci anni vivevo come le bestie, mi piaceva solo mangiare e divertirmi [...] Litigavo spesso con mia sorella piccola, la picchiavo, picchiavo sempre i miei genitori, ero cattiva, abbaivavo come un cane...». Dopo alcuni anni a Larnay scrive: «Non mi annoio più come prima perché so pensare, amare e lavorare».

Il lavoro di accompagnamento di Marie Heurtin ha richiesto da parte di Sœur Marguerite un profondo e autentico cambiamento del suo atteggiamento inte-

riore. Dà solo l'aiuto necessario e si allontana quando vede che la sua allieva ha capito il meccanismo e riesce ad esercitarsi da sola. In altre parole, osserva l'elemento che potrebbe aprire uno spiraglio di luce nella mente di Marie Heurtin (per esempio il coltellino che ha portato da casa e che ha sempre con sé), aspetta il momento favorevole e lascia Marie fare la sua esperienza in modo autonomo, come il maestro di ginnastica che sa che sono i suoi allievi che si devono esercitare, e non lui. Sœur Marguerite realizza il compito che la Montessori affida a tutti i maestri: mettere il bambino in comunicazione con l'ambiente. Le poche regole di comportamento date a Marie all'inizio la fanno ribellare, ma a poco a poco ella capisce che mirano al suo bene, come l'ambiente ordinato nel quale si trova a vivere.

Così come Hélène Lubienska, era preoccupata di consentire al bambino di sviluppare tutte le energie della sua personalità per diventare un uomo consapevole e responsabile. Una formazione completa, scientifica, materiale e spirituale, consentirà di non formare solo tanti buoni insegnanti, ma autentici educatori. Questo commento di Maria Montessori di fronte all'atteggiamento sbagliato di alcuni adulti deve guidare a mantenere sempre attivo uno spirito di ricerca: «Poiché non si vede con gli occhi, si vede con l'intelligenza; se lo spirito è bloccato da idee sbagliate, non si vede niente, neanche i fatti più evidenti. [...] Per vedere occorre mantenere uno spirito duttile, sempre attivo, e che non si lasci bloccare da niente. Non è facile.» (Guéritte 1932, p. 167-168)



NOTE

¹ La conferenza pubblicata in italiano con il titolo *Il compito preciso del nuovo maestro*, tenuta da Maria Montessori a Parigi il 2 aprile 1931, portava originariamente il titolo *L'enfant nouveau*. È interessante vedere la differenza di titolo, che sottolinea bene come il bambino nuovo è legato al compito preciso del nuovo maestro.

² È la scuola fondata da Adele Costa Gnocchi nel 1946/47 per approfondire le intuizioni di Maria Montessori sul periodo che va dalla nascita fino a tre anni. Il Centro Nascita Montessori ha raccolto l'eredità.

³ Sulle 23 conferenze del corso di 1913 il tema del maestro è evocato insieme all'ambiente e al materiale in un'unica conferenza mentre sulle 33 conferenze del corso del 1946, solo la 32 parla del nuovo Maestro, mentre nel corso di Nizza del 1934 non dedica al tema nessuna conferenza.

⁴ «Gli studenti apprenderanno l'uso del microscopio sempli-

ce e composto, del microfono e degli altri strumenti usati in Botanica; vedranno il modo di fare i preparati, saranno guidati all'osservazione diretta e riprodurranno in schizzi quanto vedono essendo il disegno il solo mezzo con cui si può costringere un allievo all'esatta osservazione, resa necessaria del dover riprodurre sulla carta le cose vedute... Le alghe – la lattuga di mare e suo confronto colla lattuga comune, come dimostrazione della differenza tra taglio e corno – Che cos'è un lichene; Il lichene delle rocche; Il lichene delle renne e il lichene d'Islanda...» (La Coltura popolare, 1917, p. 28).

⁵ Mi raccontava un'amica che nell'allestire il materiale nella classe per l'inizio dell'anno una sua collega si fidava solo dell'ordine scelto per redigere il suo album.

⁶ Insegnanti tecnico-pratiche durante le lezioni della Scuola Assistenti all'Infanzia

⁷ Marie-Louise Pasquier lavorò a lungo con i Lanternier alla scuola di Limoges e di Rennes. Fu per diversi anni la presidente dell'Association Montessori de France.

⁸ Per esempio, la sequenza di foto della reazione di una neonata di due settimane quando si chiude una porta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Arméris, J. P. (2014) Marie Heurtin, France.
 Baldi, E. (2014) I materiali sensoriali Montessori oltre le aule scolastiche, *Reladei*, vol.3, n.3, p. 127-146.
 Boschetti Alberti, M. (1960) Il diario di Muzzano, Brescia: La Scuola editrice, p. 30.
 Guéritte, T. J. (1932) Notes de vacances, *La Nouvelle Éducation*, n. 109, pp. 167-168.
 Joosten A. M. (2001) Gli errori e la loro correzione, *Il Quaderno Montessori*, n. 70-71, p. 7-19.
 Honegger Fresco, G. (2001) *Radici nel futuro. La vita di Adele Costa Gnocchi (1883-1967)*, Molfetta: edizioni la meridiana.
 Honegger Fresco, G. (2008) *Maria Montessori una storia attuale*, Napoli: l'ancora del mediterraneo.
 Kramer, R. (1988) *Maria Montessori. A biography*, Da Capo press.
 Lubienska de Lenval, H. (1931) Meditazione, *Montessori*, I, n. V-VI, p. 32.
 Lubienska de Lenval, H. (2001) *La méthode Montessori*, Paris: Don Bosco.
 Maccheroni, A. M. (1956) *Come conobbi Maria Montessori*, Roma: Vita dell'Infanzia.
 Montessori, M. (1929) L'adulto educatore. Conferenza tenuta al Corso di Londra, *L'idea Montessori*, 2, n. 10, p. 3-5.
 Montessori, M. (1931a) Quinta conferenza al Corso internazionale Montessori, *Montessori*, 1, n.2, p. 18-26.
 Montessori, M. (1931b) Il compito preciso del nuovo

maestro, *Montessori*, 1, n.4, p. 3-12.

Montessori, M. (1956) *L'éducation religieuse. La vie en Jésus-Christ*, Paris: Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2008) *The California Lectures of Maria Montessori, 1915. Collected speeches and writings*, Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (2012) *The 1946 London Lectures*, Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (2013) *The 1913 Rome Lectures. First International Training Course*, Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.

Montessori, M. (s. d.) *Les conquêtes de l'Enfant*, Paris: Association des parents d'élèves du Collège de La Jonchère.

Montessori, M. M. (1950) *XXIX Cours International Pérouse*, inédit.

Murray, L., Andrews, L. (2000) *The Social Baby*, Richmond: CP Publishing.

Neyret, M. (1994) *Hélène Lubienska de Lenval. Pour une pédagogie de la personne*, Paris: Lethielleux.

Perry, C. (2016) *Living, Creating, Sharing A Montessori Life*, Montessori Services.

Pirolot, F. (16.09. 1993) *Maria Montessori: L'enfant est un roi en marche vers l'aurore*, France Culture: Profils perdus.

Radice, S. (1920) *The New Children. Talks with Dr. Maria Montessori*, New York: Frederick Stockes Company.

Saada E. H. , Ducret J.-J. (2009) Représentations des pratiques éducatives chez les professionnelles de la petite enfance, Service de la recherche en Éducation, Canton de Genève.

Anonimo, (1917) La scuola Magistrale dell'Umanitaria, *La Coltura popolare*, Milano, p. 26-32.

Anonimo, (1934) Notes du XXe Cours International de Nice, inedito.

Articolo terminato il 13 ottobre 2016

Recibido: 15/10/2016 | Aceptado: 06/12/2016

Gilsoul, M. (2016). Formare il «nuovo Maestro» secondo Maria Montessori. *RELAdEI (Revista Latino-americana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 78–90, Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Martine Gilsoul

Fondazione Montessori Italia, Italia

martine_gilsoul@yahoo.fr

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 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. Collabora come formatrice con la Fondazione Montessori Italia.