

Montessori e CEMEA

di Grazia Fresco

Cari Amici,

Grazie per avermi invitato a un tema per me stuzzicante che mi riporta ai toni affettuosamente ironici verso la “Grazia svizzerotta montessoriana” di Margherita Zoebeli (lei zurighese doc, io svizzera per matrimonio, ma montessoriana dalla prima infanzia) o a quelli a me non meno cari di Gastone Tassinari e di Marcello Trentanove.

Devo dire che, da quando partecipai al mio primo *stage* di base (Badia di Montepiano , 1954) agli ultimi di ‘comunicazione non verbale’ negli anni Novanta con Liliana Basile, Oscar Gits e altri o di ‘educazione per la prima infanzia’ con Lina Mannucci, ho sempre sentito una segreta affinità di pensieri e di modalità relazionali tra i due filoni che sono poi stati una duplice fonte di guida e di ispirazione nel corso della mia vita.

Ricordo l’emozione provata quando lessi la bella traduzione fatta dalla nostra indimenticabile Dina Parigi del testo *L’education nouvelle à l’école*¹. Subito pensai : “Ma questa è una scuola Montessori!”. Ricordo altrettanto bene negli *stages* per il personale degli ospedali psichiatrici con Carlo Tommasi, la scoperta dolorosa della situazione di violenza in essi quotidianamente perpetrata che mi riportava al periodo di tirocinio nel Brefotrofio romano dove ai piccolissimi - i cosiddetti “figli di nessuno o della colpa” li ricoverati senza le loro madri - si infliggevano prove non meno crudeli: legati al letto, nutriti a forza con imbuto, privati di qualunque relazione e di qualunque oggetto e quindi con ritardi paurosi nello sviluppo motorio e verbale...

Dalla scoperta del duplice filone ho sentito

nel progetto Montessori una buona, se non la migliore, via per lo sviluppo umano fin dalla nascita, nei CEMEA la soluzione risolutiva per mettere gli adulti in condizione di una rapida presa di coscienza per una relazione con l’altro non più violenta, impositiva, giudicante, la stessa che Maria Montessori mette alla base del suo progetto ad ampio respiro.

Scusatemi ancora un ricordo personale.

Credo di avere assorbito dai miei genitori – mia madre, di sicura fede cattolica tutt’altro che beghina, mio padre socialista alla Lombardi, matematico ed esperantista (due linguaggi internazionali, lui diceva) – quell’atteggiamento tollerante che mi avvicinò negli stessi anni Cinquanta a Dolci , a Capitini e a Lamberto Borghi.

E fu questo mite, profondo maestro che mi fece incontrare *Fraternité mondiale* e i CEMEA dove trovai altre conferme alla ricerca di una via politica, ma a-partitica e a-religiosa e a quello stesso atteggiamento non giudicante che avevo sperimentato con i più piccoli alla scuola di Adele Costa Gnocchi.

Adele (1883-1967) è stata la mia principale maestra in campo Montessori. L’avevo seguita nella Scuola Assistenti all’Infanzia che lei aveva creato nel 1947/48, supportata a sua volta dalla *sua* maestra Maria che sarebbe morta nel ’52.

Il bello fu allora constatare che - come per i CEMEA - non si trattava solo di una linea teorica di principio per fare tutto il contrario nella pratica, ma di un’attuazione costante nella vita degli *stages* a chiunque fossero proposti o nelle situazioni di lavoro educativo.

¹ *L’educazione nuova a scuola*, La Nuova Italia 1973

Sul piano delle attuazioni concrete, questo mi porta a citare la Scuola d'Infanzia "Margherita Fasolo" di Firenze, splendida coraggiosa attuazione, **forse nemmeno conosciuta quanto merita dai vari gruppi CEMEA italiani**, con una esemplare conduzione insieme ai genitori – perla davvero rara - realizzata da Lina Mannucci, a partire da metà degli anni Sessanta – o l'esperienza straordinaria di Bagno a Ripoli attuata circa negli stessi decenni **da un direttore didattico con le idee chiare** del calibro di Marcello Trentanove che seppe coinvolgere il meglio delle forze comunali per una scuola statale - infantile ed elementare - davvero dalla parte dei bambini e quindi degli adulti, insegnanti e genitori.
[Non meno importante contributo venne dai laboratori di attività espressive a Firenze e molto altro, anche altrove, ma di essi non parlo solo perché non ne ho avuto conoscenza diretta].

Le realtà cui ho accennato si riscontrano di rado in questo nostro difficile paese dove la democrazia nelle sue forme più autentiche fa così grande fatica ad emergere, tanto è soffocata nella mente delle persone da ataviche abitudini di obbedienza passiva, dal continuo mancato allenamento all'abito critico, alla condivisione, voluti da secolari ideologie religiose e politiche tuttora presenti. Nei CEMEA la democrazia appare come scontata, tanto si traduce in qualcosa di semplice, di diretto attraverso le proposte e il modo di offrirle.

La 'sospensione del giudizio' sull'individuo e, per contro, l'accurata valutazione della situazione di gruppo che da fronti spesso opposti Lina e Liliana hanno per decenni guidato a realizzare in quel modo delicato, discreto che le ha sempre distinte², per me sono state a lungo la via più diretta alla scoperta della loro questa concreta attuazione democratica. Mi auguro che continuino ancora a dare per tanti altri i loro frutti preziosi.

Negli anni della mia formazione più volte ho riscontrato che tale nitida *coerenza di laicità* non si verificava in eguale misura in gruppi pur collegati all'educazione nuova e nemmeno in certi gruppi montessoriani tesi a un perfezionismo di maniera, ben lontano dalla sostanza del lavoro, sostenuta dalla Montessori stessa:
è facile assestarsi sul compromesso.

Ecco tre esempi.

Nel progetto Montessori si considera *la diversità come un valore*, diversità di sesso, di età, di religione, di etnia, di capacità sensoriale o di livello mentale. Ovviamente con saggi limiti nella composizione dei gruppi classi. Se abbiamo come base una classe eterogenea - ad esempio 25 bambini dai 3 ai 5 anni alla scuola d'infanzia – essa ci permetterà di accogliere anche un piccolo Down con altri due ad esempio con deficit visivo o uditivo (*diversità nella diversità*). Quando ce ne sia un quarto con una diagnosi funzionale grave, cui venga abbinata una maestra di sostegno, questa verrà assorbita nel lavoro di classe, in parte o sempre presente all'occorrenza, ma non "incollata" al bambino – come peraltro prescrive la legge – "portato fuori" per "addestrarlo a...". Lo scopo è di non creare un isolamento a due e favorire il necessario sviluppo di indipendenza. Lo stesso può accadere a livello di I e di II ciclo nella primaria³.

Nella scuola statale ci sono molti intralci per portare a buon fine un tale progetto, favorire lo scambio e l'intesa tra le maestre, studiare il migliore percorso da offrire al ragazzino svantaggiato per rendergli accessibile la "libera scelta" – scegliere, usare, riordinare - alla pari con i compagni. Nelle scuole Montessori, private e non, dove la situazione potrebbe essere più semplice, l'integrazione non si attua per motivi di risparmio o per incapacità [o non volontà] a gestire la presenza di un bambino con gravi difficoltà relazionali.

Il esempio

² Anche altri nel gruppo ovviamente: cito i loro nomi perché le ho considerate in particolare miei punti di riferimento, mie maestre.

³ Questa organizzazione di classi è stata attuata in pieno dalla scuola Montessori di Monaco di Baviera, creata da Theodor Hellbrugge, dalla Casa dei Bambini al liceo con bambini e ragazzi anche con gravi difficoltà.

In una scuola Montessori *si evita ogni forma di giudizio* verbale o scritto che possa scatenare ansie da competizione, senso di umiliazione. Quindi non si fanno apprezzamenti verbali, non si danno voti, tanto meno si affidano ipotetici risultati a ripetizioni passive fuori della vita di classe, senza la maestra e i compagni. Allora, come mai nella scuola Montessori **X.** si legge qua o là un *Bravo* sulle pagine di A. o di B. o nella scuola Y. si danno compiti a casa e perfino compiti per le vacanze lunghe? In queste scuole siamo sull'onda di malintese risposte a richieste dei genitori o a incoraggiamenti gratuiti: in ogni caso non si risponde al benessere dei bambini soddisfacendo esigenze indotte, velleitarie.

Non a caso Montessori, fin dagli inizi del suo percorso pedagogico – e siamo nel 1907 – si è lanciata contro il sistema dei premi e dei castighi, delle minacce e delle lodi, dei voti e delle gare, avendone pienamente colto il potere seduttivo, ricattatorio e dunque immorale.

Chi difenderà a scuola il bambino 'normale' con le sue incertezze di crescita, i suoi timori, se non il suo maestro per primo?

Chi valorizzerà il suo agire con i compagni, quel naturale confronto che produce di per sé il gusto di correggere e di auto correggersi che invece viene del tutto annullato quando la continua caccia all'errore sia un'arma in mano agli adulti?

III esempio

Invitata per un incontro di verifica in un Nido che sostiene di ispirarsi alle idee Montessori, ho trascorso la giornata nei vari ambienti in osservazione muta e la più discreta possibile. Quando ci ritroviamo tra adulti propongo come tema di riflessione l'abitudine a *toccare i bambini*. Le educatrici sostengono che sia inevitabile, vista la loro età; una di loro avanza la questione delle coccole e dei baci, io pongo come elemento osservato se sia così indispensabile toccarli di continuo sulla testa per guidarli in una certa direzione (*è vero, lo si fa molto anche nelle scuole d'infanzia!*), prenderli in braccio per infilarli in una sedia o nel letto, quando possono farlo da soli: certo in un tempo maggiore ma perché tanta fretta? Intanto non tutti ricevono la stessa dose di "contatti" (c'è un piccolo africano molto attraente, che ho visto di continuo nelle mani di questa o quella educatrice (*sembra che non se ne fossero accorte*). Quanto ai baci, non saranno di pertinenza dei genitori? (*e anche loro non dovrebbero abusarne!*). Qual è il significato concreto della parola **rispetto?**

Le coccole, certo se è il bambino a chiederle, se c'è da consolare un lungo pianto, ma non vanno distribuite come caramelle in ogni circostanza o momento di attesa. E che dire di questo continuo agire al posto di un piccolo in qualcosa che può fare da sé o che sta sperimentando come mettersi in bocca la fettina di pane imburrata o levarsi le mutandine?

Aiutami a fare da solo - richiesta espressa una volta da un ragazzino e diventata emblematica delle scuole Montessori - riassume l'esigenza di riconoscere come prioritaria nello sviluppo umano la *conquista dell'indipendenza*, a partire dalle capacità autoregolatrici che ogni neonato è in grado di manifestare, ma alle quali l'adulto frappone mille ostacoli subdoli, procrastinando *a un dopo che non viene mai* il suo fare da sé, come può, con le sue forze, con la spinta inesauribile a provare e a riprovare fino al raggiungimento di quella capacità, non fosse che lanciare e riprendere un oggetto, salire uno scalinetto o un'intera scala a quattro mani.

La discussione si fece vivace e si concluse con un *interessante elenco di aiuti inutili* su cui vigilare.

Età e situazioni molto diverse tra loro, eppure torna in tutte il dogmatismo, l'incoerenza tra fini e mezzi, tra teoria e pratica: una tentazione cui siamo continuamente esposti.

Montessori parla anche della *lunga infanzia umana* nella quale si riscontrano piani successivi di sviluppo, non le tappe previste da Piaget o da Erikson, ma semplici "sezioni" anagrafiche, in ciascuna delle quali emergono forti differenze, ma anche esigenze simili da cui non si può prescindere, esigenze precoci che si mantengono vive lungo tutto il corso dello sviluppo:

il bisogno continuo di agire, di sperimentare (nei primi mesi con esperienze tattili, con occhi e orecchi, poi anche con *la mano, organo dell'intelligenza*)

il bisogno di trovare intorno a sé nell'ambiente gli oggetti significativi rispondenti al proprio piano di sviluppo (non passatempi, ma vere occasioni di risposta)

il bisogno di poterli scegliere in prima persona, di adoperarli a modo proprio e di correggerne da sé gli eventuali sbagli.

il bisogno di sostegni alla costruzione di una mente "matematica". In altri termini, i più piccoli hanno una precisa esigenza di rituali, di abitudini che non mutano, di ordine.

E' molto appagante per loro ad esempio il momento del **riordino**: fin da quando cominciano a camminare, accettano senza difficoltà di riportare gli oggetti là dove li hanno presi perché altri compagni possano sceglierli e questo – abbiamo sperimentato - è l'*inizio* del senso di responsabilità, della presa in carico delle proprie azioni, della condivisione.

Se ad ogni piano di sviluppo ci preoccupiamo di dare non stimoli (l'essere umano non è inattivo e immobile al pari di una pietra), quanto invece **risposte**, segue per gli adulti un compito che li detronizza dal consueto ruolo di giudici autoritari e riconosce il bambino e il ragazzo quali **protagonisti attivi nella propria formazione**. [Questo principio è del resto all'origine del movimento dell'educazione nuova, avviato già dal 1899 a Ginevra dal geniale Adolphe Ferrière che, raccogliendo i nuovi fermenti educativi, fonderà poi il BIEN⁴].

Una prima possibile risposta è *l'attenzione al tempo del bambino* contro la prassi della frammentazione continua delle attività, orari scolastici, suono di campanella, ecc. Fin dal Nido si riconosce all'educatore un suo tempo fronte-bambino, mentre il piccolo rischia di non poter perseverare mai in ciò che ha intrapreso perché "E' ora di...", dettata dagli adulti. Il guaio è che viene ignorato l'importante fenomeno psichico che si produce quando un essere umano di qualunque età ferma la sua attenzione, la "polarizza", diceva Montessori. Ripete, prova e riprova a suo modo, totalmente assorbito in ciò che fa: è il tempo della **concentrazione**, il momento in cui le madri dicono: "Oddio, non lo sento più, che starà combinando?". Lo vediamo anche sulla spiaggia, infinite volte a versare dentro e fuori la sabbia dal secchiello o in casa a raggruppare in vari modi cubetti di legno: è così che, "per prove e tentativi" (secondo la frase di un certo Galilei), il nostro pensatore sperimenta e costruisce concetti.

La concentrazione è l'anticamera indispensabile a ogni apprendimento ed è nella prima età che mette le sue radici. Non c'è azione umana senza di essa e invece, come ben sappiamo, è al centro delle continue lamentele della scuola: "Non sta attento!", "Non segue", "Non si ferma su niente". Della ripetizione obbligatoria (di letture, di esercizi di scrittura o di calcolo) si fa un uso coercitivo o punitivo con risultati inconsistenti anche sul piano dell'attenzione, mentre Montessori dà grande importanza alla **ripetizione spontanea** che si verifica ogni volta che l'individuo sceglie da sé che cosa fare e che invece la favorisce. Può darsi che ne sia attratto per un aspetto sensoriale, ma comunque ha scelto, lo adopera con gusto e continua a farne uso finché l'interesse si esaurisce.

Se però la capacità di concentrarsi è stata dissolta nei primi anni - con le sostituzioni, gli interventi continui, la noia delle proposte, le frequenti interruzioni – e l'interesse decade di continuo, ogni recriminazione è inutile perché non si torna più indietro. Non si recupera più, anzi si aggrava per il fatto che la scuola persevera nell'imporre contenuti e modi dell'insegnare del tutto distaccati dalla partecipazione e dall'interesse personali. Agisce con il criterio degli stimoli, delle spinte in avanti e quindi su motivazioni indotte. E' lo stile, più o meno aggressivo, che riduce la frequenza scolastica a ore di noia, di passività, senza che da parte degli adulti avvenga una lettura critica del disinteresse negli allievi o nel loro basso rendimento e senza contare che l'ansietà da prestazioni o da risultati riduce fortemente di per sé la continuità nella attenzione, producendo il fantasticare a occhi aperti o le fughe dalla realtà con il cibo, le droghe, il bullismo e altro ancora...

⁴ Bureau International de l'Education Nouvelle

Qui vedo un riscontro positivo tra il progetto Montessori e quello dei CEMEA, se correttamente attuati: il primo mette l'accento sulla concentrazione come potere mentale dell'individuo da preservare al massimo, il secondo favorisce l'attenzione valorizzando la forza del piccolo gruppo eterogeneo: un'integrazione delle più feconde se si pensa ad esempio ai gruppi di lavoro nelle scuole orientate al rispetto concreto del bambino.

Si parte quindi dalla responsabilità degli educatori per cogliere lo stato di difficoltà e di sofferenza di X o di Y, cercando di porvi rimedio in modo **indiretto**, al fine di promuovere il più possibile l'indipendenza dell'altro, la sua capacità di auto-costruirsi, sempre più elevata di quanto non si possa pensare.

Ovviamente l'autocorrezione assumerà forme diverse a seconda dei piani di sviluppo. Penso allo schedario autocorrettivo creato per la scuola elementare da un altro grande della pedagogia moderna, Céléstin Freinet. "Figurarsi, andranno subito a vedere il risultato" – ci disse un ispettore – e dovette ricredersi di fronte al piacere che i ragazzini esprimevano per aver trovato la soluzione giusta e poterla controllare loro stessi e al fatto che l'errore costituisse per loro una spinta naturale a un'ulteriore esigenza di chiarezza).

Se ho a che fare con i più piccoli, ad es. tra i 2 ½ e 3 anni, metterò a disposizione piatti e bicchieri frangibili e gli stessi useranno gli adulti, dato che anche loro adoperano in modo diverso un piatto di plastica e uno di ceramica e il bambino guarda di continuo alle azioni dei grandi.

Altro fattore è l'accurata presentazione di ogni attività ogni volta che nell'ambiente *si immette una novità o si propone a un bambino qualcosa di nuovo*. [Oggi la scoperta dei **neuroni specchio** avvalorava l'importanza data da Montessori a questi aspetti della relazione educativa]. "Noi non siamo gente che insegniamo", diceva, nel senso che non diamo modelli, indicazioni costrittive, però proponiamo un primo uso semplice, razionale di uno strumento, di un materiale, non con le parole, quanto con gesti lenti e sicuri: come si apre o si chiude un rubinetto, una maniglia, un pennarello; come si trasporta una sedia, una brocca con acqua; come si tiene una matita o una scopa. Il bambino **o s s e r v a e n o n d i m e n t i c a , p o i f o r s e** farà a modo suo: poco importa. Non si lascia niente al caso e si vuole assicurare a ognuno un punto di riferimento (mentale) sicuro. Non diciamo mai "Usa il rosso" né lo sgridiamo per un segno storto: se mai mostriamo come temperare al meglio il pastello o come usare il righello per ottenere un segmento diritto. Nemmeno lo rimproveriamo per una scrittura piena di errori, ma lo guidiamo nei segreti della calligrafia perché possa facilmente rileggere e migliorare ciò che ha scritto (e qui siamo alle elementari!).

Di solito si dà per scontato che il bambino impari come fare semplicemente guardando, senza considerare che nella maggior parte dei casi il nostro è un agire molto veloce, abitudinario che non gli consente di cogliere i particolari di un gesto, i segreti per raggiungere un risultato ottimale: come infilare un bottone in un'asola; portare un vassoio senza far cadere i bicchieri in esso contenuti; ritagliare con cura un'immagine piuttosto che strapparla via... Insomma evitare gesti frettolosi e approssimativi, ma facilitare dando termini di confronto rassicuranti, non fare la caccia all'errore, al "Sei piccolo, non sei capace". Per questo i gesti sono rallentati e visibili nelle loro sequenze.

D'altronde un "bravo" maestro Montessori non mette fretta: aiuta a percepire il fluire del tempo senza sprechi, dandosi via via alcuni confini, senza per questo costringere l'altro a cambiare attività perché "oggi hai fatto abbastanza di italiano". E' piuttosto l'esplosione di una 'passione' con quindi un'esigenza di approfondimento segno importante di "normalizzazione".

Quando in principio d'anno vediamo bambini aggressivi, distruttori, oppure chiusi, persi in loro fantasie, incapaci di attenzione e poi li vediamo trasformarsi per un nuovo interesse - lavare i piatti della merenda o gli straccini delle incollature, i libri o il ritaglio, il mondo dei numeri o la scrittura - assistiamo in parallelo a una grande trasformazione del loro comportamento: come appagati, saltellano qua e là più quieti per poi tornare all'oggetto della loro nuova passione e portarlo avanti per più ore o giorni, in buona armonia con i compagni: è allora che abbiamo la conferma di aver trovato l'aiuto indiretto, il migliore, perché è opera loro. Non abbiamo bisogno di altri sistemi di

valutazione; dare un voto davanti a fenomeni di cambiamento così intensi non ha veramente alcun senso.

Qualcosa di analogo accade nella conduzione degli *stages* quando un gruppo rompe il muro del silenzio, l'attenzione reciproca si espande e contagia anche altri oppure se, dopo un'attività espressiva particolarmente coinvolgente in quella situazione, si giunge alla consapevolezza del non-senso di un giudizio esterno, inflitto da chi viene considerato "al di sopra". Perché nessuno è "al di sopra". Se mai, è qualcuno che ha già fatto esperienze ed è pronto a passarle ad altri⁵.

Nel concreto dell'impegno montessoriano - dai neonati agli adolescenti - al di là delle età anagrafiche, come nei CEMEA si riscontrano altri elementi comuni. Ad esempio:

- *L'unicità di ogni individuo* (vale per un neonato come a 3 o a 6 o a 12 anni ...).
- *Le sue potenzialità originarie* (perché emergano, occorre un ambiente corrispondente alle sue esigenze fisiopsichiche)
- *la capacità di comunicare, entrando in relazione con gli altri*
(anche qui dalla nascita, sia pure a lungo in modo non-verbale)
- *la capacità di auto-correggersi*, ovvero: ascoltare, scegliere, ripetere, concentrarsi, modificare...
(anche un neonato dirige lo sguardo verso oggetti preferiti e di qui sviluppa la sua attenzione).

E' fantastico constatare questi aspetti ricorrenti nei giovani adulti, nei ragazzini o nei piccoli del primo anno ed è soprattutto con questi ultimi - alla severa eppure affettuosa scuola di Adele Costa Gnocchi- che ho imparato i parametri fondamentali dell' "educazione indiretta" che rispetta ogni tappa dello sviluppo individuale.

Le *risposte* alla persona vengono da:

- *la preparazione dell'ambiente*: minuziosa, gradevole, significativa cioè rispondente ai bisogni reali della o delle o persone cui è destinato;
- *molti Sì* (diffusi nell'ambiente quindi più di fatto che verbali) e *pochi No* (anche questi dati con il minor numero possibile di parole)
- *comportamento* dell'educatore: [sostituzione, seduzione, aiuto inutile, umiliazione, facce diverse di una stessa mancanza di rispetto]
- *astensione dal giudicare e dai pre-giudizi* (Montessori la chiamava *soglia dell'intervento*: aiuto o non aiuto, correggo, suggerisco, indico o può farcela da sé? E quante parole uso o quali? Significa per l'educatore sviluppare un nuovo abito di autocontrollo che permetta in ogni circostanza l'indipendenza dell'altro.

Ognuna delle parole-chiave richiede una lunga riflessione personale e un tirocinio mai esaurito, prima di diventare parola o gesto adeguati. E non è facile. Ci sono ottime maestre che dopo anni di lavoro non riescono a preparare né a mantenere un ambiente nell'ordine più efficace, che mette in rilievo **la voce delle cose**, piuttosto che quella del maestro. Altre, pur conoscendo il doveroso comando al rispetto del bambino, non ce la fanno a non spingerlo perché "si sbrighi" o a non usare parole e toni ironici.

L'aiuto agli adulti confusi può venire al meglio se

⁵ Altri maestri del Novecento – Janusz Korczak (1848 -1942), Arno Stern nato nel '24 , Mario Lodi del '22 tuttora attivi – figli indiretti e originali del pensiero montessoriano come della libertà dell'educazione attiva - hanno creato condizioni di grande rispetto per ogni bambino o ragazzo loro affidato, a dispetto di ogni socializzazione anonima a vasto gruppo come fanno di regola le classi istituzionali.

- il *compito è condiviso* anzitutto con colleghi: il gruppo di lavoro come ambito rassicurante in cui portare dubbi e difficoltà e mettersi in discussione (“Se questo bambino si comporta nel modo x, quale è la mia (la nostra) responsabilità? Che cosa posso fare per lui nella consueta forma indiretta?”).

Un lavoro difficile, delicatissimo: lo si confronti con il continuo, sollecitante intervento nei confronti dell’allievo perché arrivi al più presto e suo malgrado a dare il risultato atteso. Eppure sappiamo che l’autocorrezione - che ha radici naturali in ogni attività umana - può diventare abituale nel corso degli apprendimenti *solo se* cresce di pari passo con la conquista di proprie indipendenze. Per fare un esempio: un bambino di sei anni che non sappia usare le posate a tavola, né lavarsi le mani perché siano davvero pulite, difficilmente sarà interessato a eseguire con cura e ordine una pagina scritta. Bisognerà allora fare qualche passo indietro. Il guaio è però che le attività di cura della persona o degli oggetti che attirano molto i piccoli tra i 2 anni e mezzo e i 4/5 anni non interessano più nella seconda infanzia. Però è in questa, sempre che trovi l’aiuto opportuno, che gli si chiede di re-imparare e dovrà farlo. Per obbligo o per dovere e non più per curiosità, per piacere. Fatiche in sovrapprezzo vissute come sgradevoli, pesanti...

Come nei CEMEA, è forte in Montessori l’idea-guida di promuovere tra bambini e ragazzi (come per adulti in formazione) esperienze che corrispondano al piacere dell’agire e di agire nella realtà. Per i più piccoli si vedano le attività di cura della persona o della casa, connesse con il pulire, lavare, lucidare, riordinare, preparare cibi semplici; per i grandicelli altre di tipo non più solo riparativo, ma costruttivo che si avvicinano ad azioni dell’artigiano (usare la carta, i colori, il legno, i fili di lana o di cotone, intrecciare, cucire, tessere, manipolare la creta...) scoprendo le tecniche relative d’uso.

Quando le persone diventano sicure in questo fare secondo tempi molto personali, le azioni assumono via via un carattere espressivo: è l’inventività dell’artista che si affaccia, la creazione personale. Lo scambio tra i presenti si arricchisce e diventa elemento socializzante.

Le attività di uno contagiano, ispirano altri, pur conservando ciascuno la propria originalità.

Per Montessori il termine **socializzazione** non è un punto di partenza, anche se massima cura si mette nella preparazione del contesto educativo. E’ piuttosto un punto d’arrivo, un prodotto della situazione di cambiamento avvenuta nei singoli e che lei chiama **società per coesione**. E’ il risultato di una “buona” vita quotidiana, di un agire sempre liberamente scelto con limiti chiari e condivisi, uno scambio molto ricco favorito dall’assenza di giudizi verbali e dalla moltiplicazione delle diversità, a partire dalle età eterogenee.

Anche negli *stages* CEMEA questi criteri funzionano al meglio. Niente è dato per scontato. Si pensi alla cura che si mette nella preparazione dell’ambiente prima dell’arrivo dei partecipanti: dalla scelta degli spazi alla formazione dei piccoli gruppi e all’accoglienza, dalla preparazione minuziosa di ogni laboratorio con relativa disposizione delle sedie alle parole da usare nella presentazione condivisa di ciascuna attività.

Quanto alle proposte si calibra sempre con molta attenzione l’alternanza tra attività individuali o di gruppo, verbali o motorie, costruttive o espressive, riflettendo ogni volta a lavori finiti e riordinati su come si è stati nel gruppo, sulle eventuali emozioni private e, per ultimo, sulle finalità educative. Un uso raffinato degli scambi verbali: il conduttore e gli altri dell’équipe dovrebbero intervenire il meno possibile, evitando ogni ‘provocazione’ a esprimere un parere sul lavoro svolto, sia esso un pannello con immagini colorate, un canto o un’esperienza di gioco drammatico. Il clima dello stage diventa così una guida che con leggerezza favorisce l’espressività dei singoli e dei piccoli gruppi.

Potremmo trovare a lungo altri punti di contatto tra i due percorsi formativi e tutti ci porterebbero a constatare l’efficacia e insieme lo spessore del loro impegno.

Differenze? Certo non mancano nella pratica del lavoro come in taluni aspetti teorici, ma sono minuzie. Io qui ho voluto cercare le consonanze, i punti d’incontro, ben più frequenti e costruttivi. Quando mi viene rivolta la scontata domanda del perché nel nostro paese, a differenza di molti altri

luoghi sul pianeta, Montessori sia così poco conosciuta (ma non potremmo dire lo stesso dei CEMEA?), mi viene da rispondere che, oltre agli ostacoli di natura storica, ideologica e politica, oltre la tecnologia inarrestabile e il consumismo – “fascismo dei nostri tempi” ha detto una volta il grande regista Godard - siamo lontani anni luce da una formazione di base in ascolto della persona, con un sistema scolastico rigido e depauperato al massimo, in un paese che si pretende cristiano ma è razzista di fondo per il disprezzo che riserva ai piccoli e alle donne, oltreché ai migranti. Peggio di così, viene da dire, ma non dobbiamo scoraggiarci; se siamo persone di pace abbiamo dalla nostra speranza e desiderio di giustizia. C'è dunque ancora tanto da costruire, cari amici e questo ci mantiene vivi.

Un saluto da Grazia [quadernimontessori@fimail.org]