

Montessori

Sonia Coluccelli

Il metodo Montessori nei contesti multiculturali

Esperienze e buone pratiche
dalla scuola dell'infanzia all'età adulta

leGUIDE

Erickson



Quando Maria Montessori elaborava il proprio metodo, ancora non si poneva la questione dell'accoglienza e dell'istruzione dei bambini migranti. Può oggi una scuola montessoriana dare risposta a domande che non erano ancora state formulate all'epoca della pedagogista di Chiaravalle? Questo volume ragiona su come il metodo Montessori possa essere applicato con profitto in classi multietniche, dal nido alla scuola primaria, e nell'insegnamento dell'italiano come L2 per adulti con background linguistico anche molto distante, inclusi i casi di analfabetismo.

Oltre a raccontare le esperienze concrete di insegnanti che hanno operato in contesti multiculturali (in Italia, ma anche in Africa), l'autrice aiuta a comprendere i contorni del fenomeno riportando dati aggiornati sulla percentuale di studenti di origine straniera nelle nostre scuole, la loro provenienza, la previsione di successo e di abbandono scolastico.

Un valido contributo sul piano teorico e operativo per i docenti delle scuole a metodo e di quelle tradizionali, per mediatori culturali, operatori di associazioni e istituzioni dedicate all'inclusione.

Sonia Coluccelli

Laureata in Filosofia, insegnante di scuola primaria a indirizzo montessoriano, è formatrice per docenti e genitori in diversi contesti e all'interno dei percorsi proposti da Fondazione Montessori Italia. Dal 2013 è coordinatrice della Rete scuole Montessori Alto Piemonte. Supporta e supervisiona l'avvio di nuove sezioni a indirizzo montessoriano in diverse sedi del Centro-Nord Italia.



ISBN 978-88-590-2155-1



€ 19,50

Indice

- 9 Prefazione (*Andrea Lupi*)
- 11 Io arrivo da qui (introduzione a una storia collettiva)
- 13 CAP.1 L'orizzonte montessoriano e le domande formative della società multiculturale
- 53 CAP.2 La scuola dell'infanzia, prima comunità
- 73 CAP.3 Visione cosmica montessoriana e inclusione nelle scuole primarie multiculturali
- 113 CAP.4 La lunga infanzia umana: i materiali e la visione montessoriana per l'alfabetizzazione degli adulti migranti
- 133 CAP.5 Sulle rotte migratorie, in direzione contraria
- 145 Bibliografia
- 149 Sitografia

Prefazione

Il libro di Sonia Coluccelli che avete tra le mani parla di Maria Montessori, ma lo fa in un modo che non è in linea con l'interesse commerciale che si avviluppa intorno al metodo oggi facendone un fenomeno di moda: difatti non prende spunto dalle presunte meraviglie cognitive che ingenera nei bambini, non descrive scuole abbaglianti nella loro estetica compiaciuta, e soprattutto non indulge nel commento irriflessivo che presenta la pedagogia montessoriana come se fosse una rivelazione. Il libro cerca piuttosto di mettere la Montessori in connessione con i temi della convivenza, del dialogo, della relazione tra esseri umani di differente provenienza e identità; d'altronde l'autrice non è nuova a questo approccio comparativo e si è già sperimentata nel confrontare e far dialogare il metodo con altre importanti voci della pedagogia attiva in un suo precedente saggio, edito sempre da Erickson, dal titolo *Montessori incontra...*

In questo libro non troverete dunque la Montessori della rigidità metodologica o quella dei materiali didattici venerati come reliquie taumaturgiche, bensì potrete scoprire che la sua pedagogia, come tutte le pedagogie progressiste, è uno strumento per operare una mediazione culturale e didattica efficace tra adulto e bambino, un riferimento per interpretare i bisogni psicologici e cognitivi dei bambini, una costruttrice di ponti tra il sapere adulto strutturato e complesso e le capacità di analisi e comprensione dei bambini, una guida per esplorare le frontiere che stanno tra il maestro e l'alunno e che permettono loro di costituirsi vicendevolmente come stranieri e amici, come distanti e intimi, come *altro da me* e *un altro me*.

Scoprirete poi che il metodo e i suoi principi sono validi dalla nascita all'età adulta, non nel senso che molti auspicano pensando a scuole superiori a metodo per figli di ricchi e privilegiati, ma perché è sempre valida l'idea che l'apprendimento migliore è guidato dall'interesse verso un'attività intelligente che riusciamo a svolgere in maniera efficace in autonomia: questa affermazione si può applicare tanto alla seconda infanzia che alla terza, senza escluderne l'età adulta. La Montessori di cui parla l'autrice è la stessa che la Fondazione Montessori Italia (per cui Sonia è responsabile della formazione) ha voluto indagare negli ultimi congressi: un'utopista che ha parlato di diritti, pace, libertà, ecologia, incontro con l'altro, costruzione di un mondo migliore.

In un momento storico in cui l'uomo ha sempre più necessità di cercare un luogo in cui vivere una vita sicura e buona, siamo chiamati a costruire ponti, strade, barche, a tendere la mano a chi sta in cammino, a non chiudere le porte e i porti, e questo libro ci mostra che il metodo Montessori è una delle migliori esperienze educative tra quelle che ci permettono di guardare agli altri e riconoscerli nostri fratelli, aiutandoli a crescere e imparare, perché siamo tutti allo stesso modo intelligenti, affascinati dal mondo, alla continua ricerca di significati, immersi nella speranza di amare e essere amati, conosciuti e riconosciuti. Perché siamo uomini e donne che vogliono vivere bene assieme.

Andrea Lupi
Segretario generale di Fondazione Montessori Italia

Io arrivo da qui (introduzione a una storia collettiva)

Il 4 ottobre 1994 entravo per la prima volta da maestra in una classe di scuola primaria; ero da poco ritornata in Italia dopo un anno trascorso in ex Jugoslavia, nei campi profughi generati da una guerra civile che scuoteva l'animo di chi si trovava a poche centinaia di chilometri di distanza.

Tornata a casa la scelta per me, allora ventiquattrenne, si giocava tra il ripartire e dedicare la mia vita alle situazioni estreme di conflitto che avevo lasciato sbarcando al porto di Ancona (di rientro dopo l'ultima traversata fra le coste italiane e quelle dalmate), o il rimanere in Italia per tentare di evitare che logiche come quelle che avevano diviso famiglie, amicizie, comunità nelle città e nei villaggi bosniaci, croati e serbi mettessero radici anche nel Paese dove ero nata. Ho deciso di fermarmi qui in Italia, di lavorare per il futuro: a guidarmi, anche se in modo inizialmente più ideale che concreto, quell'intuizione che poi avrei ritrovato negli scritti di una donna straordinaria che vedeva nell'educazione l'unica speranza di salvezza per l'umanità, nel *bambino padre dell'uomo* colui al quale consegnare con fiducia un testimone prezioso per il domani.

Erano gli anni in cui si moltiplicavano gli arrivi di migranti in Italia, quelli in cui nelle scuole in ogni periodo dell'anno venivano inseriti bambini «sordi e muti» rispetto alla lingua italiana e con in valigia storie, abitudini, visioni del mondo così diverse da quelle italiane da sembrare aliene.

L'emergenza era dichiarata e il mondo della scuola si spaccò in due: quelli che speravano di evitare il cambiamento, quasi fosse una calamità transitoria

dalla quale nascondersi, e quelli che seppero nuotare assecondando la corrente, accogliendo e provando a capire cosa volesse dire essere maestre e maestri di tutti i bambini, nessuno escluso.

Io per 15 anni ho trovato il mio posto in parte lavorando da maestra — portando in classe pratiche quotidiane di senso di appartenenza alla comunità umana prima che a quella nazionale — e in parte provando a sostenere tutto il processo interculturale come vera bussola del nostro lavoro di docenti, impegnandomi nella formazione di tanti insegnanti e mediatori culturali, trascorrendo lunghe serate nei corsi di lingua per donne e uomini appena arrivati in Italia.

Scrivo queste righe 25 anni dopo: molte delle mie preoccupazioni di allora sono diventate realtà e al numero degli indifferenti e dei «nuotatori» si è aggiunto anche quello di chi teorizza disparità di diritti in base alla nazionalità di appartenenza, precedenza degli uni sugli altri, anche a scuola; un tempo, il nostro, in cui aumenta il numero delle famiglie che scelgono la scuola per i propri figli sulla base di una frequenza contenuta di bambini stranieri e aumenta di conseguenza (logica ma non tanto) il numero di scuole che nel presentarsi al momento delle iscrizioni evidenzia come fattore attrattivo il basso numero di alunni migranti. Il processo culturale a cui assistiamo in questi anni è proprio quello che avrei voluto evitare quando, tornando dalle terre oltre l'Adriatico, ho deciso di rimanere a vivere in Italia. Eppure ancora faccio scuola qui e ancora lo sguardo è rimasto su quegli orizzonti.

Nel mio percorso ho incontrato sette anni fa le parole di Maria Montessori e oggi approdo a raccontare un altro incontro, dopo quelli a cui ho dedicato un libro intero (Coluccelli, 2018): l'incontro che vede in quella donna intimamente libera un alfiere delle logiche interculturali, della relatività delle frontiere nazionali e di una visione unitaria delle relazioni e di tutto ciò che è vita sul nostro pianeta, una donna che ha difeso diritti e giustizia nei confronti dei più piccoli, nessuno escluso. Da quella visione cosmica di una cittadinanza senza discriminazioni discende il suo metodo che qui raccontiamo anche come la via maestra per accompagnare i bambini (e i grandi) a sentirsi parte di una più ampia famiglia umana e, in particolare, a diventare facilmente padroni di uno strumento, la lingua italiana, che ci auguriamo sia il primo ponte utile per sentirsi cittadini e per essere riconosciuti come tali.

L'orizzonte montessoriano e le domande formative della società multiculturale

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere».

(Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione)

Roma, 6 gennaio 1907, via dei Marsi

Il discorso inaugurale per l'apertura della prima Casa dei bambini in via dei Marsi a Roma in un quartiere, quello di San Lorenzo, che oggi definiremmo un ghetto dal punto di vista sociale, culturale ed economico, credo esprima in modo assolutamente inequivocabile la posizione di Maria Montessori sul ruolo dell'educazione nei contesti di marginalità e lo scopo della sua azione pedagogica, sociale e politica.

San Lorenzo era ed è un angolo di Roma, proprio alle spalle della stazione di Tiburtina, in una zona di fatto centrale, che all'inizio del secolo richiamava le immagini odierne dei quartieri più degradati non tanto delle

nostre città quanto delle periferie del mondo, dei sobborghi delle megalopoli dei Paesi in via di sviluppo: luoghi che ci suscitano magari compassione ma che pochi di noi eleggerebbero a sede per progetti pedagogici di eccellenza, convinti come siamo, o siamo diventati, che la povertà sia una condizione che qualche colpa la porta con sé, con qualche responsabilità nascosta. Così guardiamo anche a chi da quei luoghi cerca di allontanarsi per poi finire in altri spazi di esclusione, questa volta nell'Occidente evoluto, perché alla macchia della povertà si somma quella dell'estraneità, della lingua e della cultura, e del passaporto.

I centri di accoglienza, ben distanti dagli hotel a 4 stelle di cui si favoleggia, sono luoghi dove è difficile mantenere un profilo di dignità, ma anche i quartieri e le scuole che si spopolano di bambini e famiglie italiane quando il numero delle presenze migranti supera una qualche soglia psicologica scivolano spesso in condizioni di vita miserevoli, espressione di un'emarginazione progressiva.

Allora partire da via dei Marsi, 112 anni dopo, può essere la bussola più adeguata per queste pagine che, proprio recuperando le origini del metodo, mirano a indicare come declinarlo al presente e al futuro, alla ricerca della massima coerenza non solo delle pratiche ma — ancor prima — dei valori che Maria Montessori aveva come piattaforma essenziale del suo lavoro. Così la dottoressa inizia, davanti ai notabili romani, la cerimonia di inaugurazione della Casa dei bambini di San Lorenzo:

Può darsi che la vita dei poveri sia una cosa, che qualcuno di voi, qui presente, non abbia mai considerato in tutta la sua degradazione. Può darsi che abbiate sentito la miseria della estrema povertà umana soltanto attraverso le pagine di qualche grande libro, o la vibrante voce di un grande attore. Supponiamo che in un certo momento una voce vi gridi: — Va' e guarda queste case di miseria e della più nera povertà. Poiché esse sono sorte, fra il terrore e le sofferenze, oasi di felicità, di nettezza e di pace. I poveri avranno una casa propria. Nei quartieri dove regnavano la povertà e il vizio si va svolgendo un'opera di redenzione morale; le coscienze del popolo saranno redente dal torpore del vizio, dalle ombre dell'ignoranza. Anche i piccoli hanno la loro «casa». Le nuove generazioni vanno incontro a un'era, in cui la miseria non sarà più deplorata, ma distrutta [...] (Montessori, 1991, p. 361).

L'avvio del discorso inaugurale illustra il senso di quella presenza in una parte di Roma le cui condizioni igieniche sono pessime, le famiglie disgregate,

la coesione sociale nulla e i bambini sono per lo più abbandonati per strada da adulti che conducono una vita ai margini, più miseri che poveri. Un quartiere nato per essere alloggio e spazio di vita degli esclusi, luogo inevitabilmente di corto circuito della legalità e dell'esercizio minimo del diritto. Luogo nascosto agli occhi della Roma perbene oppure evitato perché nulla in quelle strade avviene secondo la norma e le norme:

Questo quartiere è molto noto: ogni giornale della città reca quasi quotidianamente resoconti dei suoi misfatti. Eppure ci sono molti che ignorano le origini di questa parte della città. Non si pensò mai di costruire qui un quartiere di case popolari. Infatti, San Lorenzo non è il quartiere del popolo, è il quartiere dei *poveri*. È il quartiere dove vive l'operaio mal retribuito e spesso disoccupato in una città non industriale come Roma, dove alla rinfusa vivono anche l'ozioso e il vigilato che ha scontato in prigione la sua condanna. Il rione di San Lorenzo sorse tra l'84 e l'88, all'epoca della grande febbre edilizia; e nessun criterio sociale e igienico guidava le nuove costruzioni; si costruiva pur di coprire di mura metri e metri quadrati di terreno [...] (Montessori, 1991, p. 362).

Maria Montessori ci parla e dipinge una fotografia di un pezzo d'Italia di oltre un secolo fa, le cui caratteristiche richiamano però immagini di altri luoghi, ancora sul nostro territorio nazionale o di altre latitudini, luoghi a noi molto più contemporanei di quanto vorremmo pensare.

Scoppiata la inevitabile crisi edilizia intorno all'88-90 quelle case malamente ultimate rimasero per lungo tempo disabitate; poi, poco per volta, cominciando a risentirsi il bisogno delle abitazioni, vennero riempendosi d'inquilini; e poiché coloro i quali erano rimasti possessori di quei vasti casamenti non volevano né potevano ai capitali già perduti aggiungerne dei nuovi, le case stesse già antiigienicamente costruite e peggio ancora ridotte ad abitazioni provvisorie, servirono di ricovero alla classe più povera della capitale.

Gli appartamenti, di cinque, sei, sette stanze, andavano a prezzi vilissimi in relazione allo spazio, ma troppo alti per ogni singola famiglia. Di qui il subaffitto e la speculazione: l'agglomeramento, la promiscuità, l'immoralità (Montessori, 1991, p. 362).

E i bambini? Dove sono i bambini in questo degrado conclamato e senza freni? Il discorso di inaugurazione li mette bruscamente al centro dopo quelle pennellate di carattere sociale e culturale, richiamando all'appello l'ipocrisia

o la superficialità di chi troppo facilmente parla di infanzia e di scuola senza tenere gli occhi su quelle strade di allora e di oggi.

Questo passaggio, che andrebbe letto e commentato in avvio di ogni corso Montessori che voglia davvero mantenere viva l'eredità della dottoressa di Chiaravalle, ci fa sospendere il respiro, perdere l'orientamento sulla sua collocazione storica; è un passaggio che parla di noi, qui e ora e senza troppa indulgenza o giri di parole, come spesso capita leggendo i testi di Maria Montessori:

Quando parliamo di questioni sociali, vagando nelle nuvole della nostra fantasia, senza prepararci con una osservazione positiva della realtà delle cose e discutiamo se i bambini delle scuole debbono o no studiare e fare i compiti a casa, immaginiamo che il più povero possa forse scrivere in terra accanto a un pagliericcio; e vogliamo fondare biblioteche circolanti perché i poveri leggano in casa, e vogliamo stampare opuscoli di propaganda igienica e educativa per diffonderli come lettura domestica tra le genti più povere, noi ci mostriamo profondamente incoscienti dei loro bisogni. Molti di essi non hanno luce per leggere. C'è per questo proletariato un problema profondo prima di quello della elevazione intellettuale: il problema della vita (Montessori, 1991, pp. 362-363).

Il problema della vita, del diritto alla dignità, a condizioni di sicurezza, di riconoscimento, di cittadinanza, di futuro.

Qui pei fanciulli che nascono bisogna mutare la frase consueta: essi non vengono alla luce, vengono alle tenebre, e crescono tra le tenebre e i veleni dell'agglomeramento umano. [...]

Spettacoli di estrema bruttura, più profonda assai delle barbarie, sono possibili qui alle porte di una città cosmopolita, madre di civiltà, e regina delle arti belle, per un fatto nuovo, che i passati secoli non conobbero: l'isolamento delle masse povere (Montessori, 1991, p. 363).

La fotografia che in questo discorso Maria Montessori presenta riguardo all'esclusione delle masse povere dalla vita e dagli sguardi dei cittadini più benestanti ricorda con grande evidenza, allargando i confini a cui possiamo fare riferimento, i principi sovranisti che dilagano nelle nostre comunità e il principio per cui la povertà non debba generare solidarietà ma esclusione, fino a non essere considerata tra le ragioni che legittimano il diritto a cercare altrove una vita migliore; pensiamo ad esempio a quanto i cosiddetti migranti economici siano rigettati sia a livello culturale che normativo.

Già più di un secolo fa quella donna straordinaria denunciava l'immoralità di questo fenomeno:

Nel Medio Evo si isolavano i lebbrosi; i cattolici isolarono nei ghetti gli ebrei; ma non fu mai la povertà considerata come un pericolo e un'infamia tali da doversi isolare. Anzi i poveri vissero mescolati ai ricchi, e fu argomento sfruttato dalla letteratura fino a noi, fino a Victor Hugo, fino ai tempi della nostra infanzia nelle scuole, il contrasto tra povero e ricco: tra il palazzo che toglie la luce ai vicini tuguri, tra il dramma delle soffitte e la festa da ballo del primo piano. Ed era argomento consueto di educazione morale il racconto del soccorso inviato dalla principessa nella adiacente casina del povero. Tutto ciò sarebbe oggi senza senso di realtà. I poveri non hanno più alcun esempio di gentilezza dai vicini più fortunati e non hanno più speranza di soccorso, in caso di estremo bisogno, dai vicini che sono ricchi; queste briciole che si gettavano ai poveri, anche queste abbiamo loro tolto; agglomerandoli lontano da noi, fuor dalle mura della città, e lasciandoli a se stessi nell'abbandono, nella disperazione [...] (Montessori, 1991, p. 364).

Fuori dalle mura della città. Un'immagine reale, non simbolica, oggi e non solo nel 1907. Nel suo discorso Maria Montessori prosegue raccontando delle sue prime visite nelle vie di San Lorenzo «dove la gente per bene passa solo dopo morta», e della sua sensazione di attraversare un luogo devastato da qualche evento disastroso, proprio ai confini dell'ultima casa ordinaria della città. Ci racconta del silenzio di quelle strade, come di un lutto collettivo, di una povertà che diventa miseria anche interiore oltre che materiale, che svuota le persone che la abitano fino a scendere a un livello ancora più basso di quello dei quartieri popolari, comunque vivi, pieni di voci dei venditori ambulanti o di «un organetto girovago in cerca del soldo». Silenzio, invece, segno di una vita collettiva che non può più essere chiamata tale.

A conforto di questa condizione così estrema si muovono azioni di solidarietà che sono però occasionali e non coordinate, senza una visione di reale sviluppo delle risorse che quelle persone possono rappresentare: è «la pietà tradotta in azione» e i risultati duraturi di quegli interventi sono molto limitati, incapaci di rappresentare per tutta la comunità un contributo diffuso, strutturale e permanente.

Ma poi, ci racconta ancora la dottoressa, interviene in quel luogo così problematico l'Istituto Romano di Beni Stabili, un ente che mette a programma l'acquisto di abitazioni e interi fabbricati del quartiere per risistemarli e

ridare loro valore, per poi amministrarli in maniera finalizzata. L'ente acquista buona parte del quartiere di San Lorenzo, commissiona lavori per riammodernare le case, renderle attrezzate dal punto di vista igienico (con locali dedicati al bagno con vasche e docce e acqua sia calda che fredda dove le famiglie a turno possono trovare modo di prendersi cura della propria igiene in modo confortevole) e quindi abitabili con maggiore agio. L'azione segue criteri anche di carattere sociale e morale: le case vengono ristrutturare in modo da creare unità abitative indipendenti, superando così la promiscuità che la fatiscenza degli alloggi precedentemente finiva per determinare. In questo modo ciascuna famiglia ha il suo appartamento e si può ripristinare una quotidianità più ordinata all'interno di quelle mura, che sono più accoglienti, luminose. L'Istituto Romano di Beni Stabili pensa poi di motivare tutti a preservare le condizioni dei locali messi a loro disposizione con premi annuali riconosciuti a chi sarà stato più attento nel prendersi cura attivamente della propria casa mantenendola in buone condizioni. È in uno di questi edifici, restituiti agli inquilini in buone condizioni dopo lavori di valorizzazione e ben conservato dalle cure delle famiglie che lo abitano, che Maria Montessori il 6 gennaio del 1907 inaugura la sua Casa dei bambini, scegliendo per quel luogo parole orgogliose:

Una manutenzione perfetta, che mantiene lo stabile intatto, senza una sola macchia, proprio come intatti e lucenti sono i marmi delle storiche basiliche. L'edificio dove noi ci troviamo e dove oggi s'inaugura la seconda «Casa dei bambini» è da due anni sotto la protezione unica e sotto l'opera esclusiva di manutenzione degli inquilini. Ebbene, poche case dell'alta borghesia potrebbero competere per pulizia e per freschezza con queste abitazioni di poveri.

L'effetto è quindi sperimentato e il popolo acquista così, insieme con il sentimento della casa, quello della pulizia, che fa parte del sentimento estetico, educato anche dagli ornamenti naturali: piante numerose, rampicanti, vasi di fiori nei cortili. Ecco sorgere un orgoglio nuovo nel quartiere: l'orgoglio collettivo di avere il casamento meglio conservato, di aver cioè acquistato un grado più elevato di civiltà. Non solo si abita una casa, ma la si sa *abitare e rispettare* (Montessori, 1991, p. 366).

L'intervento dell'Istituto Romano di Beni Stabili aveva avviato dunque un percorso importante di riqualificazione abitativa e sociale del quartiere; permaneva però il problema della vita quotidiana dei tanti bambini ancora troppo piccoli per frequentare la scuola che vivevano abbandonati per strada

da genitori lavoratori, con il rischio concreto di finire con il dedicarsi ad atti di vandalismo, smarrendosi.

Nella «Casa dei bambini», riservata esclusivamente ai piccini del casamento che non hanno ancora l'età della scuola, le madri lavoratrici possono lasciare tranquille i figliuoli, con loro immenso beneficio, con risparmio di forza, con grande sollievo di libertà. Ma anche questo beneficio non è senza tassa di cure e di buon volere: lo dice il regolamento appeso sulle mura dello stabile: «Le madri hanno l'obbligo di mandare i loro bambini puliti e di *coadiuvare* all'opera educativa della direttrice».

Due obblighi: cioè la cura fisica e morale dei propri figli. Se il bambino dimostrerà con le parole, col contegno, che in casa sua viene guastata l'opera educativa della scuola, essa graverà senza remissione sulle braccia dei genitori ignavi e incapaci del proprio miglioramento. Bisogna cioè sapersi *meritare* il beneficio d'aver in casa il grande vantaggio di una scuola pei figliuoli più piccoli.

E basta la «buona volontà» perché, in quanto al saper fare, il regolamento lo dice, le madri dovranno andare almeno una volta la settimana a conferire con la direttrice, dando notizie del proprio bambino e là potranno raccogliere i consigli che la direttrice darà a loro vantaggio. Consigli illuminati sulla salute e sulla educazione dei piccini, poiché nella «Casa dei bambini» è preposto, insieme a una maestra, anche un medico (Montessori, 1991, p. 367).

Si tratta della prima comunità educante codificata come tale, fondata su un patto educativo (di cui parleremo nei capitoli successivi) tanto esplicito da sembrare eccessivo, su uno spazio ancora aperto di coeducazione e autoeducazione in quella «lunga infanzia umana» che è tutta la vita di un individuo.

Una comunità educante che è tale anche per la visionaria intuizione di avere una pluralità di figure impegnate a collaborare intorno ai bambini per garantire uno sviluppo e una formazione ottimali creando sinergia tra genitori, maestre e medici; oggi parleremmo, di fronte a un'esperienza di questo tipo, di *approccio integrato* e sappiamo bene come per moltissime realtà sia ancora un sogno quello di un tavolo a cui sedersi con diversi punti di vista da far coincidere in un unico progetto di supporto per i più piccoli.

E la maestra? Il profilo che ne viene tratteggiato è per noi decisamente estremo ma credo sia interessante concederci di riflettere sulla scelta profonda che sta dietro questa figura, una scelta che supera la dimensione professionale e sconfinata in quella spirituale e sociale insieme:

La direttrice è sempre a disposizione delle madri e la sua vita di persona colta e civile è costante esempio agli abitanti della casa, perché essa ha l'«obbligo imprescindibile» di alloggiare nel casamento e di essere quindi la coinquilina delle famiglie di tutti i suoi allievi. Fatto di grande importanza. Tra queste persone, in queste case tra le quali di nottetempo nessuno si aggira senza essere armato, *va a vivere della loro stessa vita* una gentile donna, di elevata cultura, un'educatrice di professione, che dedica tutto il suo tempo e la sua vita a educare.

Il caso è nuovo anche per l'organizzazione pedagogica della «Casa dei bambini». Essa non è un *ricovero* passivo dei fanciulli: ma una vera scuola di educazione, i cui metodi sono ispirati ai razionali principi della pedagogia scientifica (Montessori, 1991, pp. 367-368).

La collaborazione e la permeabilità della dimensione domestica e di quella scolastica ricordano esperienze come quelle di Barbiana, un luogo in cui la scuola durava 365 giorni all'anno e 24 ore al giorno. Il modello è però diverso perché la direttrice della scuola non è un don Milani in gonnella: utilizza e propone strumenti di lavoro che in parte ritroviamo anche a Barbiana ma che il priore tendeva a impastare con altre dimensioni di ricerca condivisa, di scrittura collettiva e di comunità di vita, essendo anche più grandi i ragazzi con cui don Lorenzo aveva a che fare, ormai autonomi dalle loro famiglie e in una fase della loro vita nella quale in alternativa avrebbero trovato infinite ore di lavoro nei campi. È però in entrambi i casi una scuola che impegna adulti e bambini in un percorso globale, integrato, dove il suono della campanella non pone fine alle responsabilità di nessuno degli adulti impegnati in quell'avventura educativa. Lo dice Maria Montessori con parole che andrebbero ancora lette in ogni scuola, a prescindere dall'indirizzo metodologico seguito, ma che dovrebbero essere fondanti nelle realtà montessoriane:

Chi ha pratica della scuola e dei principali problemi pedagogici che la riguardano sa come venga considerato un grande principio — principio reale e quasi irrealizzabile — l'armonia degli intenti educativi tra la famiglia e la scuola. Ma la famiglia è qualche cosa di sempre lontano e di quasi ribelle; una specie di fantasma irraggiungibile per la scuola. La casa è chiusa, non solo ai progressi pedagogici, ma spesso anche ai progressi dell'ambiente sociale. È la prima volta dunque che si vede la possibilità pratica di realizzare il tanto celebrato principio pedagogico. Si mette *la scuola in casa*: non solo, ma si mette in casa *come proprietà collettiva*; e si lascia sotto gli occhi dei parenti tutta intera la vita della maestra, nel compimento della sua alta missione.

I genitori sanno che la «Casa dei bambini» è loro proprietà e entra nelle spese della pigione. Le madri possono a tutte le ore del giorno sorvegliarla, o ammirarla, o meditarla. Essa è in ogni modo uno stimolo continuo a riflessioni e una fonte di benessere evidente e di miglioramento proprio e dei figli. Finezze impensate hanno queste ottime madri del popolo per la maestra dei loro più teneri figli; spesso depongono dolci e fiori sul davanzale della finestra della scuola, come un omaggio muto, reverente, quasi religioso (Montessori, 1991, pp. 368-369).

Qualunque insegnante abbia lavorato in contesti multietnici sa che questa cura e questo riconoscimento/riconoscenza nei confronti di maestre e maestri è mediamente molto più presente nelle famiglie migranti rispetto a quelle autoctone, retaggio certamente di una cultura più popolare e nella quale l'istruzione è quasi un privilegio, così che chi la possiede e la fornisce merita rispetto e considerazione. Solo pochi giorni fa in occasione di quella maratona che sono per me e le mie colleghe i colloqui bimestrali, una mamma di nazionalità marocchina ci ha portato un piatto di dolcetti, un thermos di tè caldo e dei bellissimi bicchieri decorati dentro cui berlo: «Sarà un lungo pomeriggio», ci ha detto. Nel ringraziarla per un gesto così inconsueto fatto con tanta naturalezza, ho ripensato alle mamme della Casa dei bambini di San Lorenzo e alle donne che ho incontrato nella mia vita di docente e formatrice vagabonda e a come quelle parole di Maria Montessori siano vere, laddove si dia valore alla relazione e alla responsabilità educativa. Responsabilità che non termina solo nel rapporto con i bambini ma si alimenta del principio dell'autoeducazione e dell'educazione permanente che tutti coinvolge e che per tutti rappresenta un'opportunità evolutiva personale e sociale.

Ora, invano cercherà la pedagogia scientifica di migliorare le nuove generazioni se non giunge ad influire anche sull'ambiente ove le nuove generazioni sorgono e crescono. Tutte le applicazioni d'igiene pedagogica sarebbero vano tentativo se la casa dovesse rimanere chiusa a ogni progresso. Io credo dunque che aver inteso la casa come strumento di essenziale progresso civile, cioè aver risolto il problema di poter direttamente modificare l'*ambiente* delle nuove generazioni, sia stato rendere possibile l'attuazione pratica dei principi fondamentali della pedagogia scientifica.

Un altro progresso segna ancora la «Casa dei bambini»: essa è il primo passo verso la casa socializzata. Si gode nella propria abitazione del vantaggio di poter lasciare i piccoli figli in luogo sicuro, non solo, ma atto a migliorarli: e sono *tutte* le madri a poter godere di tale immenso vantaggio, allontanandosi di casa per i propri lavori.

gli scolaretti sono liberi di andare avanti e indietro. Se il bambino di tre anni entra nella classe dei bambini di sette-nove anni, non vi si trattiene perché si accorge subito che non può cavarne nulla di utile per sé. Ci sono dunque limitazioni, ma non separazioni e tutti i gruppi comunicano tra loro. Ogni gruppo ha il suo ambiente, ma non è isolato: vi è sempre possibilità per una passeggiata intellettuale. Non è solo l'età che porta al progresso, ma anche la libertà di guardarsi intorno (Montessori, 1992, p. 244).

Una passeggiata intellettuale, che espressione meravigliosa e che grande opportunità per i bambini, piccoli viaggiatori dentro e fuori di sé!

Non è solo la possibilità di facilitare l'apprendimento la ragione di questa scelta: la diversità di età in un contesto di vita è sviluppo del senso sociale, educazione alla convivenza tra differenze di qualsiasi tipo, è abitudine alla pluralità dei linguaggi (come cambia il modo di parlare dai tre ai sei anni!), al rispetto di bisogni e tempi differenti, è la valorizzazione delle competenze diverse per il bene della piccola comunità in cui si vive, palestra di quella più grande che attende là fuori.

In queste righe ritroviamo il presente di cui stiamo raccontando in queste pagine, in quella pluralità di linguaggi che Maria Montessori riferiva allo sviluppo della competenza linguistica dai tre ai sei anni ma che immediatamente ci rimanda a una pluralità ben più ampia, quella delle classi multietniche, dove davvero tempi, bisogni e competenze si accrescono e imparare a rispettarle diventa palestra per gli alunni e per noi che li stiamo accompagnando.

La lingua tra affetti e apprendimento: la risposta montessoriana

I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate.

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua d'origine.

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

(Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione)

Nelle sezioni di scuola dell'infanzia spesso entrano bambini figli di genitori stranieri che, sebbene nati in Italia, per i primi tre anni della loro vita (e per tutta

la loro vita, quindi!) hanno appreso e utilizzato solo la lingua domestica, diversa dall'italiano. Tra gli insegnanti sono frequenti le considerazioni che attribuiscono all'uso della lingua d'origine in famiglia le difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana. Una valutazione scorretta da più punti di vista: la lingua materna, che i genitori conoscono e utilizzano correttamente, rappresenta per quei bambini una competenza per apprendere una seconda lingua sia in una prima fase orale sia poi per il riconoscimento delle strutture dell'italiano o di nuove lingue straniere. Se i genitori di quei bambini si fossero sforzati di comunicare con loro in un italiano approssimativo, scorretto dal punto di vista della pronuncia e della grammatica, non ci sarebbero appigli metacognitivi a cui far riferimento per imparare a produrre e fruire correttamente della lingua italiana e il rischio del protrarsi di errori strutturali nel suo utilizzo sarebbe molto concreto.

Non solo: la lingua materna è la lingua degli affetti e della prima denominazione del mondo, ciò che la mente assorbente del bambino ha introiettato e utilizzato per il suo sviluppo nei primi tre anni di vita. Impossibile considerarla un limite, un ostacolo, un errore: più correttamente va intesa come una risorsa per la mente e l'animo del bambino.

L'ingresso alla scuola dell'infanzia di un bambino che ha fino a quel momento praticato solo la lingua materna in un contesto non italofono è un passaggio del tutto tempestivo e appropriato dal punto di vista dello sviluppo fisiologico del linguaggio per promuovere un bilinguismo virtuoso e competente.

Quello fra i tre e i sei anni, infatti, è proprio il periodo in cui nei bambini è possibile osservare una vera e propria esplosione delle competenze linguistiche sia in termini di acquisizione di un lessico sempre più articolato e sviluppato, sia nell'utilizzo consapevole di norme grammaticali che permettono la costruzione di frasi complete in modo corretto. Nell'arco di questi tre anni i bambini passano dal comunicare con espressioni di una/due parole alla costruzione di frasi con la corretta coniugazione dei tempi, imparano a creare nessi tra la frase principale e le subordinate (soprattutto causali e temporali), costruiscono espressioni con una adeguata concordanza tra articolo, nome e aggettivo, usano correttamente preposizioni e pronomi e sono in grado di rielaborare e narrare fatti accaduti o storie: si passa dall'uso di un solo termine che denomina un personaggio, il protagonista di una storia o un'azione compiuta, alla capacità di raccontare fatti ed eventi, seguendo un ritmo narrativo fluente e rispettando un ordine logico e/o cronologico. In uscita dalla scuola dell'infanzia la maggior parte dei bambini utilizza un vocabolario di circa 2.500 parole (a fronte delle circa 750 che utilizzava a tre anni) e molte di più sono quelle che comprende o di cui può inferire il significato pur non usandole.

Questa la regola, confermata stabilmente da eccezioni che sono sempre osservabili all'interno delle nostre scuole, tanto da mostrare differenze significative tra un bambino e l'altro.

Tra i bambini stranieri questo tratto di eterogeneità tra le competenze linguistiche e la loro acquisizione in relazione all'età presenta maggiori divergenze: ci sono bambini che hanno frequentato l'asilo nido e sono quindi già avviati a un buon bilinguismo, altri che conoscono solo la lingua materna, bambini che comprendono termini e messaggi di base in italiano e che sono in grado di produrre semplici parole e parole/frasi, grazie alla «immersione», seppure ridotta, che essi hanno sperimentato (per strada, nel quartiere, grazie ai contatti con i vicini, alla televisione...) fino a quel momento nella seconda lingua, pur non avendo frequentato l'asilo nido.

Per tutti i bambini stranieri, qualunque sia la loro situazione linguistica iniziale, la frequenza della scuola dell'infanzia è un'opportunità cruciale di apprendimento — sia linguistico che generale — e un'occasione positiva di integrazione nella nuova scuola e società. Il contesto educativo, le interazioni con gli adulti e con i pari, le numerose e variegata attività quotidiane, le sollecitazioni che provengono dagli spazi, dagli oggetti, dai giochi: tutto questo rappresenta un deposito di stimoli diversificati e potenti per lo sviluppo cognitivo, affettivo, linguistico, relazionale. In termini linguistici, alla fine della scuola dell'infanzia, un bambino in genere è in grado di costruire degli enunciati complessi e di articularli per riferire un fatto o raccontare una storia; sa descrivere un oggetto; sa spiegare un fenomeno; è pronto per poter fare il suo viaggio dentro la lingua scritta. Lo sviluppo di queste capacità si basa certamente sulle potenzialità cognitive e di apprendimento che caratterizzano questa fase della vita, ma è sollecitato anche in misura notevole dall'intervento educativo continuo e coinvolgente degli adulti o dei bambini più grandi che stimolano e incoraggiano «l'apprendista locutore».

Di seguito, i traguardi previsti nelle Indicazioni nazionali alla fine della scuola dell'infanzia nello sviluppo di una competenza comunicativa e linguistica. Essi possono orientare la nostra azione, sia per osservare le situazioni individuali, sia per programmare le attività e sviluppare attenzioni mirate per ciascun bambino.

Traguardi per lo sviluppo della competenza comunicativa e linguistica

– Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

- Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.
- Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.
- Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne le regole. Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia. Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

Certamente non è sempre la scuola dell'infanzia il primo e unico spazio di utilizzo e fruizione della lingua italiana: i piccoli non italofoeni alla nascita che hanno frequentato l'asilo nido o altri spazi educativi gestiti da associazioni o cooperative italiane entrano nella scuola dell'infanzia con una competenza linguistica decisamente più alta, anche se ancora in uno stadio non strutturato e con alcune complicazioni legate al bilinguismo che spesso incide sui tempi di acquisizione manifesta di una o entrambe le lingue. Allo stesso modo l'occasione di incontrare bambini italiani fuori dall'ambito scolastico (al parco giochi o in qualche attività ricreativa o di avviamento allo sport) permette di sviluppare, prima o contestualmente al tempo passato a scuola, una fluidità maggiore nella comunicazione orale in lingua italiana. Vi è poi certamente il ruolo della famiglia, non tanto, come detto, perché debba essere il luogo in cui apprendere una lingua diversa da quella materna, ma perché le aspettative (in un senso o nell'altro) in questo processo di apprendimento di un elemento estraneo alla cultura di origine possono essere fortemente condizionanti.

Facilitanti per un apprendimento più rapido della lingua seconda, oltre alle attitudini individuali, sono anche le caratteristiche della lingua d'origine, più o meno differente da quella italiana per suoni (alcuni inesistenti in italiano o al contrario sconosciuti nell'oralità della lingua materna, come i digrammi italiani), cadenza (molte parole in cinese si distinguono solo per l'andamento con cui vengono pronunciate), struttura (in molte lingue non esiste l'articolo, l'ordine delle parti della frase è diverso da quello italiano, i verbi si coniugano in modi differenti o non si coniugano affatto).

E la scuola? Quali condizioni e scelte permettono un miglior apprendimento della lingua italiana in modo più intenzionale oltre a quello spontaneo garantito dall'esserci, in quel gruppo di pari?

In un contesto di piccoli della scuola dell'infanzia la parola è usata moltissimo ma in modo esteso e diffuso all'intero gruppo: spiegazioni, richieste, indicazioni rivolte all'intero gruppo e rispetto alle quali si attende una risposta

operativa; anche senza una buona padronanza della lingua italiana è facile per bambini non italofoeni accedere a una comprensione globale di queste comunicazioni e attraverso l'osservazione e l'imitazione riprodurre correttamente routine quotidiane, che si ripetono in modo ordinario e rassicurante dando ordine e struttura alla giornata e dentro le quali ciascuno ha il suo posto o sa ritrovarlo: il bagno, la mensa, l'appello, il riposo dopo pranzo... Sono rituali sempre identici e non occorre una grande competenza linguistica per affrontarli.

Tuttavia fuori da queste routine e da una comunicazione che diventa implicita è assolutamente necessario che ai bimbi non italofoeni, soprattutto se più introversi o insicuri o oggettivamente meno competenti linguisticamente, vengano dedicati momenti di ascolto, di spiegazione, di dialogo individuale, così che ciascun bambino possa prestare attenzione a un input rivolto alla sua persona e a esso possa dare risposta, porre domande, ascoltare chiarimenti.

Da questo punto di vista una sezione a metodo Montessori è un luogo che già riconosce questo stile comunicativo come prioritario ed efficace per tutti i bambini, con la cura della comunicazione individuale e una cucitura sartoriale del tempo da dedicare a ciascuno.

Altro aspetto che in senso generale è utile considerare nelle sezioni di scuola dell'infanzia multiculturali è relativo al rischio di abbassare in modo significativo il livello della comunicazione in lingua italiana sia dal punto di vista del lessico che delle strutture; in classi eterogenee per età questo rischio è ancora più accentuato: certamente questa semplificazione dei messaggi e delle consegne è facilitante ma occorre evitare che diventi un limite per i bambini più grandi che alla scuola primaria si confronteranno magari con una comunicazione più complessa e articolata. Anche da questo punto di vista in ambito montessoriano la cura delle terminologie corrette è al centro del metodo: i materiali, le nomenclature, gli incastri di botanica o zoologia, anche la vita pratica stessa invitano il bambino ad apprendere come chiamare ogni cosa con il suo nome corretto, sull'esempio di quanto fa la maestra con tutti e con ciascuno.

Saranno allora le presentazioni individualizzate dei singoli materiali di sviluppo le occasioni per dialogare in un contesto di relazione significativo, misurando tempi e parole, lasciando modo a ciascun bambino di riformulare e familiarizzare con parole e concetti che passano attraverso le mani e grazie a questo straordinario organo dell'intelligenza diventano chiari.

La presentazione dei materiali, infatti, soprattutto per i più piccoli, avviene con gesti essenziali ed eloquenti accompagnati da poche parole per lo più di nomenclatura. Si possono presentare materiali sensoriali e di vita pratica

a bambini che parlano una lingua che l'insegnante non conosce, ma anche materiali di aritmetica e geometria, persino di linguaggio. Oppure le nomenclature (figura 2.1) con immagini realistiche e curate, classificate sulla base di ambiti dell'esperienza o di primarie difficoltà ortografiche saranno ponte tra l'immagine più o meno familiare e il mondo delle parole da apprendere e comprendere.



Fig. 2.1 Un grande fiore e le sue nomenclature.

Altra risorsa saranno gli infiniti materiali dell'angolo di vita pratica (figura 2.2) dove le abilità (tagliare, grattugiare, macinare, lavare, stendere), alcune delle quali più diffuse in contesti non occidentali, diventano valore e luogo familiare che riconduce a uno spazio domestico rassicurante e in cui ci si sente adeguati e competenti.

Per imparare il suono e la forma di lettere così diverse dai libri che leggono mamma e papà la mano è ancora uno strumento potente. Toccare il tratto ruvido della A sulle lettere smerigliate e poi riprodurlo nella farina attiva sensi e immagini, permettendo di interiorizzare suoni e forme insieme (figura 2.3).



Fig. 2.2 Il gesto antico del macinare.

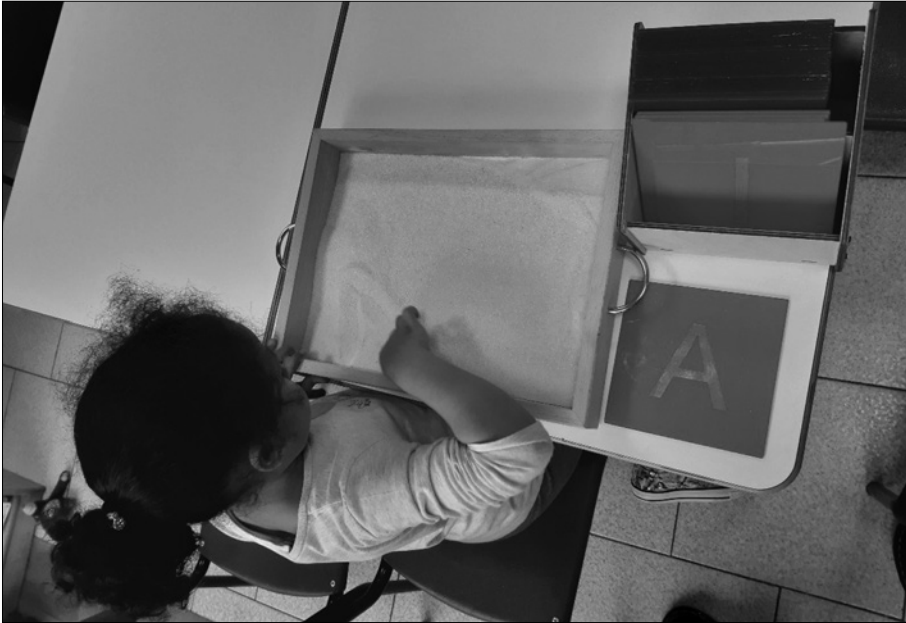


Fig. 2.3 Tocco la lettera e la scrivo nella farina.

Attraverso lo stesso materiale, in forma concreta, la bambina straniera può acquisire nomi di oggetti e di azioni, il bambino che stenta a parlare può sciogliere e arricchire il suo linguaggio.

Il materiale specifico del linguaggio per i più piccoli associa oggetti a immagini di cui l'insegnante scandisce il nome, successivamente immagini a parole scritte. Dall'analisi dei suoni e la presentazione delle singole lettere si passa, poi, all'uso di alfabetari mobili (figura 2.4) con i quali ogni bambino compone le proprie parole: per esempio, può scrivere il proprio nome con le lettere dall'alfabetario mobile, distinguendo vocali e consonanti in base al colore.

Con i piccoli stranieri o bilingue lo stesso alfabetario si presta alla composizione di parole e frasi in lingue differenti; esistono anche alfabetari con caratteri diversi dai latini, arabi ad esempio, grazie ai quali poter realizzare l'alfabetizzazione bilingue.

Ma l'aspetto che più di tutti rende i materiali Montessori particolarmente adatti all'attività di bambini di diverse provenienze e abilità è che questo materiale è stato ideato e sperimentato per essere utilizzato autonomamente, dopo la presentazione da parte dell'insegnante. Non un materiale didattico, ma un *materiale per lo sviluppo* di bambini liberi.



Fig. 2.4 Scrivo il mio nome con le lettere dell'alfabetario mobile.

Inoltre la scientificità dei materiali è tale che ogni bambino può constatare l'esatta realizzazione del proprio lavoro o, al contrario, individuare e correggere l'errore.

L'auto-controllo dell'errore è una caratteristica di grande importanza per l'autonomia dei bambini: essi sperimentano le conseguenze concrete degli errori ed esercitano la volontà di correggerli, senza imposizioni o sollecitazioni da parte di un adulto giudicante.

Mi tornano alla mente i piccoli della Casa dei bambini di via Scuole, a Borgomanero, ripenso alle loro conversazioni nel cortile pieno di foglie nel tardo autunno in cui li ho incontrati. Ai loro dialoghi, complici o litigiosi, seri o leggeri, in quella lingua approssimativa nella dizione, nella sintassi, nelle concordanze, tanto i piccoli italiani quanto i compagni senza il passaporto tricolore. Apprendevano la lingua che avrebbe permesso loro di essere parte di una comunità. E quella lingua approssimativa era la loro terra di mezzo, lo spazio comune che abitavano insieme e da cui insieme usciranno, competenti e cittadini a pieno titolo, tutti, anche grazie a una scuola che li ha accolti e che li ha accompagnati, con gli strumenti più rispettosi della loro mente, ad apprendere i primi alfabeti.

Visione cosmica montessoriana e inclusione nelle scuole primarie multiculturali

Lo straniero è come un fratello che non hai mai incontrato.
(Proverbio africano)

Omegna, 10 settembre 2014

Un primo giorno di scuola come ne ho visti avvicinarsi nei miei ormai (allora) vent'anni di insegnamento: genitori dei più piccoli emozionati e dotati di attrezzature per documentare ogni istante di questo residuo rito di passaggio, grembiuli puliti e stirati, gli abbracci di chi si ritrova dopo le vacanze per un altro giro di giostra, i commenti dei grandi sul «quanto sei cresciuto in questi tre mesi!» e l'emozione mascherata di maestre e maestri a pochi istanti dal suono della campanella e dalla riapertura dei portoni.

È così, un po' ovunque e un po' da sempre. Ma questo inizio d'anno per noi insegnanti di cinque scuole primarie disseminate in un raggio di qualche decina di chilometri in un angolo di confine del Piemonte tra laghi e montagne, per noi questo inizio d'anno è davvero un battesimo speciale: iniziamo da pioniere un viaggio che non sappiamo dove ci porterà, iniziamo con una classe per volta, con una prima in ciascuna di queste scuole, con un gruppo più o meno numeroso di bambini e genitori altrettanto pionieri, forse ancora più di noi. Genitori mossi dall'intuizione del volersi affidare alla passione di

maestre che si sono messe in gioco per provare a portare nella scuola pubblica un cambiamento importante, un'innovazione che porta il nome di una donna morta 62 anni prima ma che ci ha lasciato un'idea ancora visionaria rispetto a tante esperienze della scuola tradizionale, spesso premontessoriana nei suoi paradigmi, nonostante le nuove tecnologie entrate in aula.

E per molte di noi, sullo sfondo, l'idea che portare Maria Montessori dentro la scuola pubblica, dentro la scuola di tutti, voglia dire offrire l'opportunità di apprendere e diventare cittadino in modo ancora più competente proprio a chi magari sta ai margini della comunità. Aprire una via per il successo scolastico di tutti e di ciascuno: questo è stato aprire i portoni quel primo giorno di scuola diverso dagli altri.

La scuola primaria multiculturale: numeri e andamenti

Rispetto agli anni Novanta e a quelli immediatamente successivi, caratterizzati da frequenti inserimenti di nuovi alunni nella scuola primaria in qualsiasi momento dell'anno scolastico, l'attuale situazione appare, anche alle rilevazioni ufficiali, molto più stabilizzata. Sono in particolare proprio nella primaria in forte calo i cosiddetti nuovi ingressi, quelli di bambini appena approdati sul nostro territorio e che bussano alle porte delle nostre classi:

Per quel che riguarda la dimensione nazionale, a fronte dell'aumento registrato dagli studenti nati in Italia, gli studenti che entrano per la prima volta nella scuola italiana tendono in realtà a diminuire. Considerando l'ultimo quinquennio, tra il 2013/2014 e il 2017/2018 i dati dei frequentanti (infanzia esclusa) registrano un saldo negativo di oltre 9 mila unità, di cui oltre 2 mila tra l'anno scolastico 2016/2017 e il 2017/2018. La riduzione ha interessato esclusivamente gli studenti della scuola primaria diminuiti di oltre 3 mila unità, pari al 35% rispetto all'anno precedente (MIUR, 2019).

Il numero percentuale di alunni senza cittadinanza italiana rimane più alto nella scuola primaria rispetto a tutti gli altri ordini di scuola: abbiamo già visto che nella scuola dell'infanzia la frequenza è a volte frenata da ragioni culturali o di percezione di un ordine di istruzione che non è obbligatorio a cui a volte si preferisce la dimensione domestica, mentre, per ragioni sia culturali sia di (in) successo scolastico, è ancora parziale il numero dei ragazzi e ragazze stranieri che proseguono oltre l'età dell'obbligo scolastico.

La scuola primaria rimane il settore che assorbe il maggior numero di studenti con cittadinanza non italiana, nell'a.s. 2017/2018 ha registrato un aumento di quasi 5.700 studenti (+1,9%). In effetti le iscrizioni nel settore tendono nel complesso a diminuire. Nel 1995/1996 frequentavano la scuola primaria il 47,7% degli studenti con cittadinanza non italiana; nel 2008/2009 la percentuale è scesa al 37,2% per arrivare al 36,6% nell'a.s. 2017/2018. Cionondimeno, i quasi 308.000 bambini con cittadinanza non italiana che attualmente frequentano la scuola primaria costituiscono ben l'11,2% del totale degli alunni di questo ordine di scuola, percentuale più elevata tra i diversi gradi di istruzione (MIUR, 2019).

La sfida per la scuola primaria nel campo dei processi di inclusione e di più ampio successo formativo nei contesti multiculturali è molto alta: una risposta adeguata ai bisogni di apprendimento degli alunni migranti e in particolare di quelli non italofofoni può essere decisiva per il loro futuro e anche per quello delle comunità in cui vivranno, perché futuri cittadini competenti, attrezzati culturalmente, in grado di realizzarsi professionalmente, riconosciuti per il valore che portano, abbassano fino alla sua estinzione il fenomeno della marginalità che genera i peggiori fenomeni sociali di cui abbiamo tanto timore. Sulla scuola e sul successo scolastico di questi bambini poggia un futuro non solo maggiormente giusto ma anche più sicuro.

Dentro una classe di scuola primaria multietnica, la svolta di una scelta montessoriana

La scuola primaria «Ungaretti» si affaccia su un viale trafficato; il quartiere è gradevole, con ville di inizio Novecento nelle vie più interne e condomini degli anni Settanta affacciati sulla strada principale. Passeggiandovi non si ha l'impressione di attraversare una zona multietnica: i negozi e i visi dei passanti non segnalano un tasso di immigrazione particolarmente alto. Fino alla campanella di ingresso e di uscita dalla scuola primaria.

Alle 16.30 davanti alle vetrate dell'ingresso la fotografia è quella di tante scuole italiane con visi, abiti, lingue che si intrecciano, a volte tra loro apparentate, a volte distanti tanto da apparire inconciliabili. Ma lo sappiamo, i bambini stanno per uscire e la conciliazione è lì, non occorre teorizzarla, forzarla o ostacolarla: accade comunque, nei modi della relazione anche ambivalente che i bambini sanno sempre mettere in scena e da cui sarebbe certo utile provare a imparare.

di un compagno, espressione del valore dell'apprendimento condiviso, primo passo di comunità:

È interessante vedere come, lentamente, i bambini si rendono conto di formare una comunità che si comporta come tale, si accorgono di appartenere ad un gruppo e di contribuire all'attività di questo gruppo; non solo cominciano ad interessarsene, ma si direbbe che con il loro spirito vi lavorino in profondità.

[...] Le prime manifestazioni di questo fenomeno ci meravigliarono, perché erano indipendenti da noi e da ogni nostra influenza. Si produssero come successive testimonianze di sviluppo [...].

Quest'unione nata tra i bambini, che è il prodotto di un bisogno spontaneo, diretta da un potere inconscio e resa vitale da uno spirito sociale, è un fenomeno che necessita di un nome, ed io la chiamo: coesione dell'unità sociale (Montessori, 1992, pp. 249-250).

8. *Limitati in quantità*

In classe è disponibile una sola copia di ogni materiale: questo al fine di permettere ai bambini di sviluppare capacità di attesa e di osservazione anche del lavoro altrui per cogliere al meglio il corretto uso e le potenzialità dei materiali stessi.

La valutazione nella scuola Montessori: un passaggio da interpretare

Sappiamo che il termine *valutare* condivide la radice e quindi anche il significato con quello di *valore*: valutare è dare valore al bambino o bambina che è oggetto/soggetto del passaggio valutativo, ma anche dare valore al contesto in cui il processo di apprendimento sta avvenendo e al processo stesso, alla sua efficacia nel garantire il diritto ad apprendere che le norme affidano ai docenti tutti.

Dare valore in una cornice multiculturale e insieme montessoriana è tanto più importante perché entrambi gli aspetti sono soggetti a dubbi e perplessità. Ma il metodo funziona? I bambini imparano davvero? Lo svantaggio linguistico è davvero un ostacolo?

Un modello di valutazione che sappia dare valore in modo trasparente ai bambini e al processo di apprendimento dovrebbe essere pratica ordinaria

in ciascuna scuola anche nel rispetto di quanto previsto dalla normativa che ci parla di valutazione più formativa che sommativa, più individualizzata che standardizzata; tuttavia gli strumenti in uso nella scuola sono spesso fortemente schizofrenici: i voti numerici raccolti nei registri elettronici e messi in fila su pagelle che aprono più domande delle risposte che danno, le prove INVALSI con esercizi di simulazione per arrivare tutti preparati ai trabocchetti delle domande, i test bimestrali di istituto per classi parallele, la valutazione numerica e le frasi predisposte con «impegno, partecipazione, rispetto delle regole, profitto globale» che inscatolano centinaia di bambini in quattro profili generici. Ecco la resa della scuola davanti al compito di dare valore al percorso di ciascuno e in quello stesso momento riflettere su quanto si è messo in atto, valutandone l'efficacia reale e le prospettive migliorative.

La valutazione periodica, quadrimestrale o trimestrale, è un momento prezioso: quello in cui fermarci e dirci a che punto è il nostro percorso. Ma più ancora, dobbiamo sapere dare valore in modo continuativo, sapere leggere gli andamenti imprevedibili dei nostri bambini, le interferenze e le ripartenze, continuando a farci domande, continuando a cercare di capire cosa accade nel loro animo e nella loro mente.

Qui inciampiamo in un problema di narrazione, e di sua coerenza. Occorre chiederci come possiamo raccontare un processo, un'evoluzione, con un numero, una cifra. Lo sappiamo, che non è possibile.

Dobbiamo invece, se vogliamo pensarci come professionisti, dedicare molto più tempo a osservare e registrare il *come* e non il *cosa* rispetto all'apprendimento e allo stare a scuola dei nostri piccoli. Se ci appassioniamo davvero nel comprendere come ciascuno di loro funziona avremo alla fine di ogni quadrimestre qualcosa di più interessante e importante di cui parlare e scrivere. Avremo i bambini dal vero, il loro percorso passato e ipotesi sul loro futuro e su ciò che noi potremo fare perché quei traguardi rimandati vengano raggiunti e ci si possa voltare verso nuovi obiettivi.

La motivazione interiore e l'interesse sono, per Maria Montessori, il motore che spinge ciascuno verso l'apprendimento: la valutazione numerica spesso, anziché essere di aiuto, mortifica e devia questa risorsa interna che ciascun bambino possiede. Per questo motivo la valutazione e l'autovalutazione nel metodo Montessori utilizzano strumenti diversi (materiali autocorrettivi, osservazioni strutturate, ecc.) in modo coerente con questo principio.

L'utilizzo di materiale didattico autocorrettivo è lo strumento principe per gli insegnanti e soprattutto per i bambini per tenere monitorata la comprensione e acquisizione dei vari concetti. Inoltre, secondo la lettura montessoriana (che

però direi illumina un aspetto piuttosto evidente per qualsiasi insegnante) i tempi di apprendimento non sono uniformi da bambino a bambino; immaginare quindi in una sezione Montessori di sottoporre, date queste premesse, tutta la classe, nello stesso momento a una prova di verifica astratta come la compilazione di una scheda o la risposta a domande scritte o orali più o meno standardizzate dovrebbe apparire a chiunque piuttosto contraddittorio.

Tuttavia nella scuola tradizionale questa è la norma e pochi hanno di che obiettare, nonostante ci si interroghi contestualmente sull'individualizzazione del percorso di apprendimento, sui bisogni educativi speciali, sulle specificità portate dagli alunni migranti, sulle intelligenze multiple e sulla valorizzazione dei diversi stili cognitivi.


Sarebbe segno di professionalità alta dei singoli docenti e dei colleghi docenti ripensare al momento della valutazione recuperandone il senso che le appartiene: quello di riuscire a fotografare le tappe di un percorso che abbiamo tracciato e ogni giorno cerchiamo di realizzare al meglio per i nostri bambini e che ciascuno di loro sta percorrendo con i mezzi che possiede, con il passo che può tenere.

Per tutti questi motivi nelle scuole a metodo, avvalendosi di quanto permette la normativa per le sperimentazioni didattiche a cui a buon titolo appartengono le classi Montessori, non si utilizzano (o non si dovrebbero utilizzare) voti numerici ma si consegna ai genitori una relazione che attraverso indicatori significativi del percorso di ciascun bambino permetta loro di vedere con gli occhi della maestra quale percorso il figlio stia compiendo, senza riferimento a parametri uniformi, ma con l'attenzione per il percorso individuale.

Nelle famiglie migranti il momento della valutazione assume connotati culturali propri dei sistemi scolastici del Paese di provenienza e del modello valutativo che quei sistemi adottano, non solo in termini normativi ma di più complessiva valutazione dell'alunno e del suo lavoro a scuola. Spesso un voto non eccellente determina sproporzionate reazioni punitive nei confronti dei bambini e quello più gratificante crea eccessive aspettative e sospende qualsiasi altra considerazione su altri aspetti dell'esperienza scolastica del figlio. Costruire una condivisione su un'idea di valutazione più complessa è spesso difficile anche con famiglie italiane, di conseguenza quando l'ostacolo per una reciproca comprensione è sia linguistico che culturale l'obiettivo può farsi particolarmente arduo. Ancora una volta il Patto educativo diventa lo strumento che permette di esplicitare quel principio e di richiamarlo nei momenti in cui il dato culturale su questo aspetto si fa più dominante. Certamente una valutazione di tipo narrativo come quella utilizzata nelle scuole a metodo

Montessori, se costruita con linguaggio semplificato ma significativo, può far comprendere anche a molti genitori non italiani per formazione scolastica elementi di informazione, comprensione e conoscenza del percorso del proprio figlio, offrendo maggiore soddisfazione ed efficacia rispetto alla valutazione numerica accompagnata da giudizi sintetici standardizzati, ormai in uso in moltissime realtà scolastiche.

La Rete delle scuole Montessori nata in Piemonte a seguito di una pluriennale attività di formazione sul territorio di Fondazione Montessori Italia ha elaborato una traccia per una valutazione di tipo narrativo che permetta di raccontare gli aspetti più significativi della vita scolastica di ciascun bambino da un punto di vista sia relazionale, sia autoregolativo e di apprendimento.

	<p>Documento di valutazione RE.MO Rete scuole Montessori</p> <p>Traccia per la relazione individuale del I quadrimestre. Nel secondo quadrimestre la traccia rimane la medesima con riferimenti espliciti al processo in corso rispetto al primo periodo dell'anno scolastico.</p>
Capacità di scegliere autonomamente un'attività	
Tempo e attitudine di concentrazione	
Ripetizione intenzionale e finalizzata dell'esercizio	
Capacità di portare a termine in modo autonomo il lavoro intrapreso	
Autostima e consapevolezza delle proprie attitudini e risorse	
Interessi espressi attraverso la scelta dei materiali/ capacità di alternare in modo autonomo i materiali utilizzati	
Modalità di relazione con i compagni	
Modalità di relazione con gli insegnanti	
Rispetto delle regole/capacità di autoregolazione nei comportamenti	
Disponibilità e partecipazione ai lavori di coppia, di gruppo e di classe	
Ordine e cura degli ambienti e delle cose	

Abilità e competenze disciplinari in riferimento ai traguardi di competenza previsti nelle Indicazioni nazionali	
--	--

Di seguito un esempio di valutazione scritta nella scuola di Brescia, formulata in modo estremamente semplificato per tenere conto degli ostacoli linguistici nella comunicazione con le famiglie ma senza rinunciare a restituire ai genitori una fotografia completa del percorso della loro bambina.

Scuola primaria «Giuseppe Ungaretti»

Classe IV A

A.S. 2018-2019

Relazione II quadrimestre, sperimentazione indirizzo Montessori

Dopo due anni di lavoro impostato secondo un approccio montessoriano, A. ha maturato notevoli competenze sotto diversi punti di vista.

- I rapporti con i compagni e le insegnanti sono sempre stati molto rispettosi e collaborativi; A. infatti ha capito molto bene come utilizzare «grazia e cortesia» montessoriane in tutti i momenti della giornata scolastica.
- È consapevole dell'importanza delle regole di convivenza civile sia in classe che nei momenti di esperienze didattiche fuori dalla scuola, e pertanto le ha sapute applicare correttamente adeguando il proprio comportamento alle diverse situazioni.
- Ha partecipato in modo attivo ai momenti di spiegazione collettiva e di presentazione dei materiali, intervenendo in modo pertinente e riflessivo.
- Ha portato avanti la libera scelta in modo autonomo e responsabile: ha alternato l'utilizzo dei materiali, lavorando con concentrazione e completando le attività accuratamente.
- Ha saputo contribuire efficacemente ai momenti di lavoro di coppia e di gruppo, apportando contributi personali.
- Ha dimostrato di avere costante cura dell'ambiente scolastico preoccupandosi spontaneamente del riordino dei materiali.

Il confronto con un'altra relazione elaborata in una scuola della rete Montessori dell'Alto Piemonte e consegnata a una famiglia italoфона mette in luce la necessaria semplificazione richiesta nella stesura del testo precedente per facilitare la lettura di una famiglia con difficoltà linguistiche rispetto a quanto invece può essere scritto in modo anche articolato nella fase di valutazione periodica laddove la famiglia non presenti queste fragilità. Riportiamo integralmente questa relazione anche per dare occasione di riflessione sugli strumenti valutativi e di comunicazione scuola-famiglia utilizzabili nella scuola pubblica statale, spesso ormai allineata sull'utilizzo di formule standardizzate che poco sanno raccontare del percorso di ciascun bambino, di qualunque nazionalità.

In questo secondo quadrimestre I. ha continuato a mostrare vivo interesse per le attività scolastiche proposte, contraddistinguendosi come sempre per il suo entusiasmo. Più serena e aperta al dialogo nei confronti di tutti i bambini della classe, ha approfondito maggiormente la conoscenza di alcuni compagni, pur mantenendo ferma l'ormai consolidata amicizia con le bambine di riferimento. Nei momenti di circle time è sempre difficile tenere a freno il suo desiderio di partecipazione ma, più attenta alle dinamiche di gruppo, sa attendere tranquillamente il suo turno, comprendendo che tutti hanno diritto di parola. Questa nuova consapevolezza la porta a interventi più calibrati e pertinenti, concedendo a se stessa il tempo per una rielaborazione personale più approfondita degli argomenti trattati, prima di condividere ad alta voce il suo pensiero. Tale atteggiamento l'ha portata a migliorare notevolmente la lettura ad alta voce. Prima era fatta soprattutto per sé, quindi molto veloce e non sempre perfettamente comprensibile, ora più lenta, ben scandita e adeguatamente interpretata. Nella libera scelta è più riflessiva, sceglie percorsi che ritiene possano essere utili ad acquisire nuove conoscenze o ad approfondire quelle pregresse a differenza dei mesi passati quando, sovente, la libera scelta era dettata da un dispendio minimo di energie e i materiali prescelti erano per lo più o molto semplici o molto accattivanti. Anche nei lavori di gruppo collabora e fornisce il proprio significativo apporto.

A volte ancora capitano screzi con i compagni di lavoro ma ora I. sa gestirli con maturità, argomentando i dissapori e riuscendo talvolta a placarli. Quando però questo non avviene riesce comunque a proseguire la propria attività senza fare polemica e senza trascinare inutilmente la discussione. Anche i pianti per motivi che lei ritiene importanti sono molto diminuiti, lasciando il posto al ragionamento e alla rielaborazione. Grazie a ciò anche il flusso di concentrazione è migliorato molto e riesce a lavorare autonomamente per tempi più lunghi e senza più farsi distrarre da ciò che accade intorno a lei.

Il rapporto con le insegnanti e tutti gli adulti di riferimento continua a essere buono e basato sul rispetto reciproco, ma ora I. si pone maggiormente in ascolto rispetto al passato e questo le consente una costruzione del suo percorso di apprendimento più strutturata e meno dispersiva. In educazione cosmica ha ormai molto chiaro il rapporto di causa-effetto tra gli eventi, riuscendo a organizzarli anche all'interno delle ricerche svolte nelle materie di studio, che risultano quindi adeguatamente approfondite e ben argomentate. Anche l'esposizione orale è fluente e consapevole.

Sta costruendo le sue competenze linguistiche sia scritte che orali in modo efficace. In ambito logico matematico è molto attratta da nuovi argomenti nei quali ama mettersi alla prova chiedendo spesso all'insegnante di fornirle copia del materiale predisposto per potersi esercitare non appena possibile. Fondamentale il suo apporto quando occorre ripresentare un materiale montessoriano ai compagni, poiché I. è sempre disponibile e si offre volentieri. Ancora insicuro l'approccio ai problemi sia geometrici che aritmetici nei quali teme, in maniera infondata, di non saper individuare il percorso risolutivo. Ha ancora necessità di essere invitata al riordino delle proprie cose e più in generale dell'aula.

Dialoghi tra scuole, bambini e storie di vita: ancora Montessori incontra...

Come abbiamo avuto modo di scrivere in altre occasioni, fare scuola Montessori oggi vuol dire mettere in dialogo il metodo della dottoressa di Chiaravalle con altre buone pratiche di scuola attiva elaborate negli anni in cui lei stessa avviava le sue scuole o in quelli successivi. Tra i maestri che con

Maria Montessori avrebbero intessuto un dialogo fondato su grandi affinità pedagogiche e didattiche c'è sicuramente Mario Lodi con la sua pratica del gemellaggio e soprattutto della corrispondenza tra scolaresche (pratica che ci ha permesso di avere oggi documenti preziosi come il carteggio tra i bambini di Piadena e gli alunni di don Milani a Barbiana).

Anche sulla scia di quella e di molte altre esperienze preziose di scrittura e scambio tra bambini di diversi luoghi e storie abbiamo iniziato una corrispondenza (quella con lettere «vere», scritte a mano e spedite per posta) tra la mia classe composta da 19 bambini cresciuti in buona parte sulle rive del lago d'Orta, nella città natale di Gianni Rodari, e i bambini di 15 diverse nazionalità della classe di Brescia. In comune una scuola orientata dalle indicazioni di Maria Montessori e tanto altro, uscito un po' per volta in quelle righe. Lo scambio è stato infatti ricco e spontaneo e ha permesso di raccontarsi sia in modo individuale che in piccolo gruppo. La gita di fine anno dei bambini di Omegna ha avuto come meta proprio Brescia dove sono stati i compagni di residenza lombarda (ma di tante provenienze nazionali diverse) a spiegare qualcosa di alcuni angoli della città, che forse quel giorno è diventata un po' più loro.

Ecco qualche stralcio delle lettere scritte in quell'aula bresciana per raccontare un'identità meticcica ma anche il piacere di crescere e imparare in una classe un po' diversa dalle altre: il metodo Montessori raccontato dai bambini ai bambini.

Cari Alice, Vittoria e Amos,
noi stiamo bene e voi?

Viviamo a Brescia. Ahnaf è nata qui a Brescia all'ospedale civile e i suoi genitori vengono dal Bangladesh, Milinda e Shaman sono nati in Italia e i loro genitori in Sri Lanka.

Il cibo tipico del Bangladesh è riso, verdure, carne, pesce e peperoni, quello dello Sri Lanka è riso e verdure, peperoni e carne.

A noi piace andare a teatro perché ci sono tanti attori e musicisti. Anche a noi piace leggere perché è emozionante e divertente e alcune volte commovente.

Ciao cari amici,

noi siamo Ali, Alessio, Anupa, anche a noi piace la nostra scuola. Anche noi siamo una classe Montessori. La nostra classe è grande, abbiamo due aule. A noi piacciono i materiali Montessori, quelli che preferiamo sono la tombola delle tabelline, i solidi geometrici e l'incastro dell'Europa.

Ce l'avete la libera scelta? Noi sì ed è bella così scegliamo da soli su cosa lavorare.

Voi avete i disegni fatti da voi sui dinosauri?

Avete costruito i plastici degli ambienti geografici? Che esperimenti avete fatto?

Nella nostra classe abbiamo un pesce combattente che si chiama Fulmine. Quando eravamo in terza avevamo dei bruchi e delle farfalle che poi abbiamo liberato quando erano pronte a volare.

Ci mandate due o tre foto così possiamo conoscerci di faccia?

Care amiche Clarissa e Sofia,
voi seguite il calcio?

Leysi è una nuova compagna che viene dal Perù, è arrivata ieri e parla lo spagnolo, Diego viene dal Salvador, Shamir dal Pakistan e Diego è italoafricano. Oggi è venuta Ramona Parenzan che è una scrittrice bresciana e ci ha raccontato delle storie.

A noi piace l'Italia tantissimo perché ci sono tante attrazioni. Ci piace la pizza con salame piccante, con wurstel o tonno e olive.

Le classi plurietà, verso la coesione sociale

L'aspetto delle classi plurietà e del meccanismo virtuoso che il tutoraggio tra pari attiva è già stato ampiamente descritto nel capitolo relativo alla scuola dell'infanzia; segnaliamo solo come un lavoro per gruppi misti per età, che dovrebbe essere condizione ordinaria in una scuola primaria montessoriana, sia altamente valorizzante in un contesto dove le età anagrafiche non corrispondono né alla classe di appartenenza né alle competenze curricolari, e nemmeno a quelle linguistiche. Poter aiutare nell'acquisizione di semplici concetti compagni più piccoli può essere estremamente gratificante per un bambino di 9/10 anni che può spesso sentirsi inadeguato rispetto alle competenze dei suoi coetanei italiani. E quella passeggiata intellettuale di cui parla Maria Montessori, in riferimento alla possibilità di bambini di diverse età di partecipare in modo attivo o anche come osservatori al lavoro dei compagni, risulta particolarmente utile per attivare meccanismi di apprendimento della lingua seconda ed esplorare in modo consapevole quella zona di sviluppo prossimale che rappresenta in continuo lo stimolo più efficace per procedere nel percorso di conoscenza e perfezionamento delle competenze linguistiche e non solo.

La lingua, la chiave che apre tante porte

La parola che «fa eguali», strumento di cittadinanza e di democrazia secondo don Milani, e il senso della giustizia non distributiva di cui scriveva Maria Montessori (si veda il capitolo 1) ci indicano con chiarezza quanto una scuola Montessori possa essere anzitutto luogo di formazione per futuri cittadini capaci di far parte a pieno titolo e con piene competenze della comunità in cui si troveranno a vivere. Una formazione che potrà essere tale solo partendo dal superamento dell'ostacolo più evidente per l'accesso agli strumenti della conoscenza: la padronanza corretta e completa della lingua italiana. Una lingua che è veicolo comunicativo, di apprendimento e di riformulazione di contenuti:

Il bambino deve crearsi una vita interiore per potere esprimere qualche cosa: deve prendere dal mondo esterno spontaneamente un materiale di costruzione per «comporre»; deve liberamente esercitare la sua intelligenza per essere pronto a trovare i legami logici nelle cose. Dobbiamo offrire al bambino ciò che è necessario alla sua interna vita, e lasciarlo libero di produrre. Forse non sarebbe impossibile incontrare un bambino che con un lampo negli occhi corre a scrivere una lettera; o un altro che passeggia meditando e coltiva un'ispirazione nascente (Montessori, 2000d, p. 241).

Così è per la grammatica, quando dalle analisi ci fa salire su su, in alto, empiendosi sempre più di significato, acquistando a passo a passo un interesse sempre maggiore, fin che eccoci al culmine: il discorso è pronto, compreso e chiaro fin nelle sue più intime viscere; bello come una creazione, nato perfetto, e che nessuno dovrà più toccare (Montessori, 2000d, p. 320).

La varietà e la qualità dei testi a disposizione in un'aula montessoriana, la comprensione della struttura della frase e dell'analisi delle sue parti attraverso i materiali di sviluppo sono, per bambini che vanno verso la complessità della conoscenza con scarsi strumenti linguistici e con disomogenei codici culturali, strumenti preziosi per toccare i concetti grammaticali anziché ascoltarne la spiegazione, per trovare le immagini giuste grazie alle quali arricchire il lessico, ordinare il pensiero e costruirlo in modo intenzionale.

I simboli grammaticali (figura 3.1), le nomenclature, i materiali dell'analisi logica (figura 3.2), l'alfabetario mobile e le lettere smerigliate e ciò che la nostra competenza montessoriana potrà elaborare in modo coerente con il metodo possono di molto accelerare gli apprendimenti di bambini non italo-foni e influenzare positivamente il loro successo scolastico e la loro piena e costruttiva partecipazione alla vita della scuola e del territorio.



Fig. 3.1 Le scatole grammaticali e i simboli delle parti del discorso, insieme.



Fig. 3.2 L'analisi logica secondo Maria Montessori.

Il mondo in classe

Spesso le famiglie migranti vivono situazioni economiche molto precarie e i loro figli hanno pochissime occasioni di vivere fuori da scuola esperienze di conoscenza del mondo (figura 3.3), culturali o anche naturalistiche. Anche per questo in un contesto multietnico può essere particolarmente preziosa l'opportunità di vivere un'esperienza scolastica improntata alla visione montessoriana, un percorso in cui l'aula non sia l'unico ed esclusivo ambiente di apprendimento e dove i linguaggi e gli alfabeti culturali si intreccino, rimanendo però sempre su un piano alto di qualità, con l'ambizione sana di offrire a ciascun bambino il meglio di quanto l'uomo e la natura hanno prodotto fino a oggi.



Fig. 3.3 Dove ci troviamo nel mondo e in Italia.

L'ultima pennellata di un racconto che prende spunto dalle giornate passate con le cavallette in questi anni, e che attraverso loro allarga lo sguardo a tutti i contesti multietnici della scuola primaria in Italia, riguarda il primo giorno in cui sono entrata in quell'aula, trovando i bambini già in cerchio a terra (come accade ogni giorno nella mia classe). Quel giorno mi hanno fatto spazio

perché potessi sedere fra loro e prima ancora di iniziare il giro di presentazioni, in cui avrei sentito avvicinarsi nomi e accenti di 15 diversi Paesi del mondo, un bambino dai tratti mediorientali mi ha preceduto: «Ciao! Io mi chiamo Ali, sai che assomigli un sacco a Frida?». Sorrido sbalordita: Ali conosce bene Frida Kahlo, pittrice messicana morta solo due anni dopo Maria Montessori, nel 1954; ne conosce i tratti del viso che, è vero, un po' ricordano i miei e non esita a ritrovarli nelle mie sopracciglia folte e nei colori e lineamenti del mio volto. Per cominciare offriamogli il mondo! Un pezzo non da poco è dentro di te, Ali, anche grazie alla passione delle tue maestre!

La lunga infanzia umana: i materiali e la visione montessoriana per l'alfabetizzazione degli adulti migranti

*Quando perdiamo il diritto di essere differenti,
perdiamo il privilegio di essere liberi.*

(Charles Evans Hughes)

Roma, 30 dicembre 1986

Legge 483/1986, art. 9

Al fine di favorire l'integrazione nella comunità italiana dei lavoratori extracomunitari e delle loro famiglie, le regioni promuovono appositi corsi di lingua e cultura italiana. Le regioni favoriscono inoltre la partecipazione dei lavoratori extracomunitari a corsi di formazione e di inserimento al lavoro.

Analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e nella cultura di origine.

Sono passati ventitré anni dall'approvazione della prima legge che regolamentava l'immigrazione in Italia, con due articoli che oggi, sfogliati i decreti sicurezza appena approvati, sembrano concepiti in un luogo e da una comunità completamente diversa (e forse è così).

In quel primo testo di legge, licenziato a due giorni dalla conclusione di un anno che aveva visto farsi urgente una norma che affrontasse un fenomeno di dimensioni sempre più ampie, comparivano anche i corsi di apprendimento di lingua e cultura italiana, così come (incredibile pensarci oggi!) corsi di lingua e cultura d'origine.

Quattro anni dopo veniva emanata la legge Martelli, prima legge quadro sull'immigrazione e la sua regolamentazione, a cui seguì dopo pochi mesi il primo decreto italiano dedicato al mondo della scuola.

Le norme che ne derivano sono articoli di legge che ci fotografano un'idea di processi di inclusione, rispetto al mondo della migrazione di persone adulte, e di pratiche coerenti.

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286

Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero

Art. 38 (Istruzione degli stranieri. Educazione interculturale)

(Legge 6 marzo 1998, n. 40, art. 36;

Legge 30 dicembre 1986, n. 943, art. 9, commi 4 e 5)

- 1) I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.
- 2) L'effettività del diritto allo studio è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana.
- 3) La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.
- 4) Le iniziative e le attività di cui al comma 3 sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.
- 5) Le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le Regioni e gli enti locali, promuovono:
 - a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie;
 - b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo;
 - c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore;
 - d) la realizzazione ed attuazione di corsi di lingua italiana;
 - e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia.

6) Le regioni, anche attraverso altri enti locali, promuovono programmi culturali per i diversi gruppi nazionali, anche mediante corsi effettuati presso le scuole superiori o istituti universitari. Analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura di origine.

Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394

Art. 45

[...]

6) Allo scopo di realizzare l'istruzione o la formazione degli adulti stranieri il Consiglio di circolo e di istituto promuovono intese con le associazioni straniere, le rappresentanze diplomatiche consolari dei Paesi di provenienza, ovvero con le organizzazioni di volontariato iscritte nel Registro di cui all'articolo 52 allo scopo di stipulare convenzioni e accordi per attivare progetti di accoglienza; iniziative di educazione interculturale; azioni a tutela della cultura e della lingua di origine e lo studio delle lingue straniere più diffuse a livello internazionale.

7) Per le finalità di cui all'articolo 38, comma 7, del testo unico, le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale e provvedono all'istituzione, presso gli organismi deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta, di corsi di alfabetizzazione di scuola primaria e secondaria; di corsi di lingua italiana; di percorsi di studio finalizzati al conseguimento del titolo della scuola dell'obbligo; di corsi di studio per il conseguimento del diploma di qualifica o del diploma di scuola secondaria superiore; di corsi di istruzione e formazione del personale e tutte le altre iniziative di studio previste dall'ordinamento vigente. A tal fine le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni ed accordi nei casi e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore.

8) Il Ministro della pubblica istruzione, nell'emanazione della direttiva sulla formazione per l'aggiornamento in servizio del personale ispettivo, direttivo e docente, detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale. Dette iniziative tengono conto delle specifiche realtà nelle quali vivono le istituzioni scolastiche e le comunità degli stranieri, al fine di favorire la loro migliore integrazione nella comunità locale.

In questa mattina di dicembre mi passano davanti alla mente tutte le decine e decine di volte in cui ho ripetuto numero e data di questi decreti, circolari, leggi, nelle ore di formazione precedenti al mio approdo nel mondo montessoriano, proprio negli anni in cui l'inserimento, la regolarizzazione, l'intercultura erano parole guida nella scuola e in cui i corsi di italiano per adulti stranieri erano ovunque, dentro e fuori le aule, facile oggetto di finanziamenti pubblici e privati.

Oggi, venti anni dopo, viviamo in tempi in cui un corso che permetta di mantenere e valorizzare la lingua e la cultura di origine dei cittadini migranti sarebbe considerato una colonizzazione culturale da cui difendersi con toni aspri e allarma(n)ti, mentre i fondi per i corsi di italiano sono quasi azzerati sebbene la conoscenza avanzata della nostra lingua sia requisito essenziale per ottenere un permesso di soggiorno di lunga durata e per accedere alla richiesta di cittadinanza dopo 10 anni di regolare permanenza sul suolo italiano.