



SPECIALE: LA LEZIONE DI MARIA MONTESSORI

IN QUESTO NUMERO

**DOSSIER:
LA LEZIONE DI
MARIA MONTESSORI**

3
EDITORIALE

Sandra Dodi
Una vita controcorrente

4
Quinto Borghi
**Maria Montessori:
quale eredità?**

6
Andrea Lupi
**I materiali che favoriscono
l'interesse spontaneo del
bambino**

8
Quinto Borghi
**La maestra della casa dei
bambini**

11
Martine Gilsoul
**L'importanza di vedere con
l'intelligenza**

13
Andrea Lupi
**L'esperienza di formazione nei
nidi di Città Futura**

16
Educatrici Nidi Città Futura
**Riflessioni sull'esperienza con i
materiali montessoriani**

I nidi d'infanzia gestiti da Città Futura

TRENTO E VALLE DELL'ADIGE

Clarina
in convenzione con il Comune di Trento
Via Einaudi, 24 – Trento – Tel. 0461.925060

Europa
in convenzione con il Comune di Trento
Via Fermi, 23/A – Trento – Tel. 0461.924622

Rodari
in convenzione con il Comune di Trento
Via Giovannelli, 6 – Trento – Tel. 0461.233292

Vigolo Baselga
in convenzione con il Comune di Trento
Via Don Luca Deflorian, 20 – Vigolo Baselga
Tel. 0461.866291

Roncafort
in convenzione con il Comune di Trento
Via Caneppele, 19 – Trento – Tel. 0461.829854

Lavis
in convenzione con il Comune di Lavis
Via Paganella, 48/a – Lavis – Tel. 0461.241617

Pressano
in convenzione con il Comune di Lavis
Via Pilati, 11 – Pressano (TN) – Tel. 0461.247163

Scarabocchio
servizio privato
Corso Buonarroti, 32 – Trento
Tel. 0461.420800

Cognola
in convenzione con il Comune di Trento
Via Carlo e Valentina Julg, 40 – Cognola (TN)
Tel. 0461.236528

Ravina
in convenzione con il Comune di Trento
Via per Belvedere, 38 – Ravina
Tel. 0461.935187

ALTOPIANO DELLA VIGOLANA

Bosentino
in convenzione con il Comune di
Altopiano della Vigolana
Piazza San Giuseppe, 2 - Bosentino
Tel. 0461.847497

VALLI GIUDICARIE

Tione
in convenzione con il Comune di Tione
Via Durone, 22 – Tione di Trento
Tel. 0465.326403

Spiazzo
in convenzione con il Comune di Spiazzo
Via S. Vigilio, 5 – Spiazzo – Tel. 0465.802149

Comighello
in convenzione con il Comune
di Comano Terme
Fraz. Comighello, 60 – Ponte Arche
Tel. 0465.702407

ALTA VALSUGANA

Pergine “Bucaneve”
in convenzione con Asif Chimelli
Via Dolomiti, 54 – Pergine Valsugana
Tel. 0461.548503

Pergine “il Girasole”
in convenzione con Asif Chimelli
Via Caduti, 25 - Pergine Valsugana
Tel. 0461.530849

Caldonazzo
In convenzione con il Comune di Caldonazzo
Viale Trento, 4 – Caldonazzo
Tel. 0461.723707

VALLE DI CEMBRA

Cembra
in convenzione con il Comune di
Cembra Lisignago
San Carlo, 22 – Giovo – Tel. 0461.682246

ALA

Ala
in convenzione con il Comune di Ala
Viale 4 Novembre, 4 – Ala – Tel. 0464.670177

Serravalle
servizio privato
Via Negrelli, 33 – Serravalle all'Adige
Tel. 0464.697011

ALTOPIANI CIMBRI

Folgaria
in convenzione con il Comune di Folgaria
Via Roma, 68 – Folgaria – Tel. 0464.720241

Lavarone
in convenzione con il Comune di Lavarone
Fraz. Gionghi, 107 – Lavarone
Tel. 0464.783469

VAL DI FIEMME

Ziano di Fiemme
in convenzione con la Comunità territoriale
della Val di Fiemme
Via Nazionale, 29 – Ziano di Fiemme
Tel. 0462.570126

Castello di Fiemme
in convenzione con la Comunità territoriale
della Val di Fiemme
Via Latemar, 2 – Castello-Molina di Fiemme
Tel. 0462.340270

VALLE DEL CHIESE

Darzo
in convenzione con il Comune di Storo
Via S. Giovanni Nemopuceno, 13
Fraz. Darzo (Storo) – Tel. 0465.685709

Una vita controcorrente

Per la grande eredità pedagogica che ci ha lasciato e per le sue battaglie femministe e per la pace, Città Futura ha inteso sviluppare una riflessione, attraverso questo numero monografico, su Maria Montessori. Questa figura di donna e insieme di educatrice ha molto ancora da dirci e insegnarci per il miglioramento dei nostri nidi d'infanzia.

Maria Montessori è stata una donna dotata di grande coraggio e determinazione: nel 1896 è una tra le prime italiane a laurearsi in medicina e a far valere le proprie idee in un universo professionale quasi totalmente maschile. Altrettanto controcorrente è la sua decisione di specializzarsi in Clinica psichiatrica.

È una figura di primo piano nel femminismo nazionale e internazionale; impegnata nelle grandi questioni sociali e delle fasce deboli del suo tempo, come quella delle donne, dei disabili, dei bambini emarginati; vicina al mondo della politica; militante nella difesa dei diritti.

Negli ambiti di cui si occupa adotta un profondo rigore scientifico, critica ogni impostazione educativa di tipo autoritario. Mette in discussione in modo forte le rappresentazioni culturali dell'epoca. Forse è per questo che fatica a ritagliarsi uno spazio intellettuale nel nostro Paese, nonostante la sua eredità di pensiero sia vastissima ed eterogena. Gli intellettuali e il mondo accademico dell'epoca non sanno cogliere la portata generale della trasformazione implicita nel suo pensiero.

Accanto alla ricerca e agli studi in ambito educativo che la renderanno famosa in tutto il mondo, Montessori è impegnata attivamente nelle battaglie femministe. Famoso è il suo intervento al Congresso femminile di Berlino nel 1896 nel quale lancia un appello appassionato contro la disparità di salari in fabbrica tra uomini e donne. Invita le donne ad appropriarsi della scienza, per farne uno strumento di autonomia e di autodeterminazione. Nella conferenza del 1899 *La donna nuova* sostiene che le donne devono opporsi alla guerra e alle condizioni disumane di lavoro attraverso una profonda opera educativa in particolare nei confronti di quelle donne ancora schiave dei pregiudizi in merito a competenze e capacità femminili. Nella conferenza *Carità moderna* sostiene l'idea di prevenzione e non di carità quale prioritario compito istituzionale su cui far convergere la ricerca scientifica.

Per tutta la vita Maria Montessori si impegna a favore della pace. Con la famosa conferenza 'Pace ed educazione' al *Bureau international d'éducation*, in cui sostiene che i germi della guerra si annidano nei rapporti autoritari tra adulti e bambini, avviene la rottura con il regime fascista. Si trasferisce in India e dopo l'incontro con Gandhi, sviluppa l'ultima grande lezione finale che ci consegna attraverso il libro *Educazione e pace*, messaggio quanto mai attuale nel nostro drammatico presente.

Anche per questi motivi, oltre che per la grande eredità pedagogica che ci ha lasciato, Città Futura - che è una cooperativa composta di donne - ha inteso sviluppare una riflessione, attraverso questo numero monografico, su questa figura di donna e insieme di educatrice perché ha evidentemente qualcosa ancora da dire per il miglioramento dei nostri nidi d'infanzia.



Maria Montessori

Maria Montessori: quale eredità?

Si assiste oggi ad un rinnovato interesse per la pedagogia di Maria Montessori. Tale interesse appare essere universale ed anche l'Italia non ne è esente. Anche il Trentino ha registrato in questi ultimi tempi un interesse per la grande lezione montessoriana, che pone al centro il bambino e i suoi bisogni di libertà e di autonomia.

Ormai da qualche anno, ancor prima che nella Provincia di Trento venissero istituite alcune sezioni di scuola dell'infanzia e classi di scuola primaria a Metodo Montessori, la Cooperativa Città Futura aveva iniziato una riflessione al proprio interno in merito alla pedagogia Montessoriana, così come ha fatto per la grande lezione di Emmi Pikler e di altri importanti studiosi.

Il senso di questa scelta era quella di esplorare alcuni aspetti significativi della grande lezione montessoriana in quanto di interesse per tutti: se da un lato Maria Montessori ha fondato un "metodo" a cui i servizi o le scuole che vi aderiscono devono fare riferimento, non va dimenticato dall'altro che alcune riflessioni della grande pedagogista

italiana costituiscono un importante patrimonio per tutti.

Il punto di partenza di Maria Montessori è stato, nella prima decade del Novecento, di utilizzare i materiali già predisposti dal medico francese Édouard Séguin che si era proposto di educare gli "ineducabili", basati sullo studio individuale del bambino e sull'analisi dei fenomeni fisiologici e psichici del singolo. Ben presto Maria Montessori si trovò ad elaborarli in modo critico soprattutto per quanto riguarda la scrittura e la lettura. Nel giro di pochi anni il corpus fondamentale dei materiali e delle pratiche legate al metodo, almeno per quanto riguarda le Case dei Bambini (da 3 a 6 anni), era completo.

Il "Metodo Montessori" si diffuse in tutto il mondo e Maria Montessori avvertì la necessità (per evitare confusioni, pratiche improprie, approcci approssimativi, ecc.) di definire le caratteristiche del Metodo (e quindi in sostanza di istituzionalizzarlo), attraverso corsi di formazione ad hoc da lei stessa praticati o dalle proprie collaboratrici.

È interessante notare che, dopo il successo della prima Casa dei Bambini, Maria Montessori da un lato ha rinunciato per sempre alla professione medica, dall'altro non si è mai fermata, sviluppando ancora il Metodo appena inventato e proseguendo incessantemente nella sua ricerca. In questo modo il pensiero pedagogico di Maria Montessori si è progressivamente arricchito di ulteriori conquiste. Per dirla in breve: in tre o quattro anni ha elaborato

quello che lei stessa ha chiamato "Metodo Montessori", poi speso i restanti quarant'anni di vita da un lato a perfezionarlo, dall'altra ad andare oltre.

Una volta la stessa Montessori ebbe a dire: "Se si abolisse non solo il nome, ma anche il concetto comune di "metodo" per sostituirvi un'altra indicazione, se parlassimo di "un aiuto affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, di un mezzo per liberarla dall'opposizione dei pregiudizi antichi sull'educazione, allora tutto sarebbe chiaro. È la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare: è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione"¹.

Con queste parole Maria Montessori non intende rinnegare se stessa. Ci vuole dire che le metodologie ed i materiali non sono sufficienti se non si mette al centro il bambino nella sua "umanità intera", occorre cioè prendere in considerazione, sul piano educativo, la persona umana nella sua globalità.

Lo sguardo di Maria Montessori abbraccia l'umanità intera e richiede che il suo metodo venga applicato tenendo conto e a partire da questa prospettiva. Per un bambino che si prepara ad affrontare il mondo, non sono sufficienti le spiegazioni del maestro, vale a dire, a poco serve un approccio informativo, esplicativo e trasmissivo. Di enorme maggiore efficacia è un approccio esplorativo e riflessivo.

Di conseguenza, attuare il metodo Montessori significa non risolvere i problemi del bambino, ma aiutarlo affinché impari a risolverli da solo; non vuole dire fargli imparare delle cose, ma invitarlo a riflettere sulle stesse cose, a esplorare il mondo, a costruire dei significati, ad imparare ad usare la mente in modo efficace.

Mai come in questo momento, in cui dopo una presa di distanza pluridecennale, sta prendendo piede un certo



¹ M. Montessori, M. Montessori, (1949), *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti, 1993, cit. pp. 11-12.

interesse per il Metodo Montessori, occorre essere attenti a ciò che si presenta all'orizzonte in modo aperto e con approccio problematico.

La straordinaria ricchezza della contaminazione

Qualche anno fa circolava un aneddoto curioso attribuito a Loris Malaguzzi. In occasione dell'apice della sua notorietà, quando, nel 1991, la scuola dell'infanzia Diana fu giudicata dalla rivista americana *Newsweek* la più "bella" del mondo. Si dice che in un'intervista un giornalista americano chiese a Malaguzzi: "Lei che cosa ne pensa di Maria Montessori?", "E' la madre di tutti noi!", fu la risposta. "E allora perché voi qui a Reggio Emilia non attuate scuole a metodo Montessori?", ha replicato il suo interlocutore. "Non se ne parla nemmeno!", fu la risposta secca di Malaguzzi. Malaguzzi aveva le sue ragioni. Chi ha visitato le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e chi ha avuto modo di incontrare il pensiero pedagogico di Loris Malaguzzi, sa che la grande lezione di Maria Montessori è sempre stata presente nel modello reggiano. Lo scopo di Loris Malaguzzi è stato quello di radicare la scuola dell'infanzia nella città come risposta insieme politica e sociale. Per questo ha preferito all'adesione ad un particolare metodo e a un indirizzo specifico prefigurare un modello aperto ad una molteplicità di istanze pedagogiche differenti. Ha preferito, in altre parole, rimanere aperto ad una molteplicità di contaminazioni, accogliendo il meglio di ciò che serviva e di ciò che si rivelava più adatto al contesto.

Un bene comune

Abbiamo detto del bisogno avvertito, anche alla luce del risvegliato diffuso interesse nei confronti della grande eredità culturale e pedagogica montessoriana, di una riflessione puntuale su tale eredità.

La grande lezione di Maria Montessori rappresenta un'importante scommessa culturale e pedagogica anche per il nostro tempo. Intendiamo cioè chiamare in causa la grande ricchezza e complessità del pensiero montessoriano. Ci pare importante la poliedricità degli interessi culturali di Maria Montessori e il lavoro di continua ricostruzione del suo pensiero che l'ha portata a vedere insufficienti gli apporti medici e psichiatrici nei confronti dei bambini in difficoltà e ad aprirsi agli studi antropologici e alla pedagogia. Si tratta di un pensiero in continua evoluzione, un pensiero ba-



sato su analisi di evenienze empiriche e sperimentali, ma anche di intuizioni, di generalizzazioni e di definizione di posizioni di principio in grado di ispirare pratiche nel campo della didattica a scuola, così come spunti per la vita quotidiana del bambino. Se da un lato molti dei suoi scritti sono dedicati alla definizione progressiva del suo metodo, attraverso una molteplicità di esempi, di proposte operative, di indicazioni concrete e pratiche in progressione secondo il livello di apprendimento dei bambini presi individualmente, dall'altro non manca mai di giustificare le indicazioni proposte sui principi che le hanno ispirate e sulle ipotesi a monte che le hanno generate.

Dobbiamo accogliere l'eredità che Maria Montessori ci ha lasciato come un patrimonio offerto a tutti noi e da cui possiamo attingere in modo pieno, rispettando tuttavia tale complessità (ed anche per certi aspetti contraddittorietà), senza facili semplificazioni, ma avvalendoci di un necessario apporto critico che possa ancorare il suo insegnamento anche alla luce della ricerca pedagogica e dell'esperienza educativa successiva.

Soprattutto ha posto al centro il bambino e i suoi bisogni di libertà e di autonomia e tale posizione è senza dubbio moderna ed auspicabile anche per la scuola e l'educazione attuale.

Attraverso il suo *Metodo* ha inteso tradurre in azioni pratiche e in procedure quotidiane i principi pedagogici fondamentali di cui è stata portatrice. Il suo scopo era anche quello di opporsi alla scuola del tempo creando una sorta di anti-scuola che ha creato non poco scalpore.

Maria Montessori sapeva bene che il metodo, in quanto tale, non poteva bastare. Aveva messo a punto il suo

metodo basandosi sull'osservazione sperimentale, è stato il frutto di scelte oculate, sottoposte all'analisi delle ricadute e in progress in un processo che ha visto stratificazioni successive in diversi anni; soprattutto si è basata sulle evidenze empiriche che via via si trovava a sperimentare. Ogni scelta operativa doveva, secondo il suo punto di vista, essere il frutto di un'attenta analisi osservativa e doveva perciò essere fondata sulla riflessione attenta di quanto avveniva in situazione.

Una grande lezione educativa

Lo spirito di ricerca che ha continuamente accompagnato gli esperimenti montessoriani ci suggerisce che le pratiche vanno continuamente ripensate, attraverso il vaglio della riflessione critica. È essenzialmente e soprattutto questo che ci sembra importante cogliere dell'insegnamento montessoriano ed è questo che deve costituire il patrimonio comune di noi tutti.

Ben venga dunque la riscoperta montessoriana che caratterizza questo momento, ma non vorremmo che Maria Montessori rimanesse un'icona, una pratica educativa di nicchia che può essere percepita come esclusiva, anziché patrimonio comune e ricchezza di tutti.

È importante recuperare il pensiero montessoriano sia all'interno della cornice del suo tempo, sia alla luce della ricerca e del pensiero di oggi. L'attuale diffuso risveglio nei confronti degli insegnamenti di Maria Montessori non dovrebbe semplicemente tradursi nell'apertura di scuole di metodo che si limitassero ad essere più o meno fedeli al legato originale.

Ben venga l'apertura di altre scuole di metodo, ma il rischio è che si tratti di un'operazione limitata e marginale.

I materiali che favoriscono l'interesse spontaneo del bambino

Andrea Lupi
Segretario generale della
Fondazione Montessori Italia

Alcuni dei materiali didattici che più facilmente si collegano all'opera di Maria Montessori sono i materiali sensoriali, oggetti che cercano di isolare una qualità particolare dell'ambiente per facilitare nel bambino l'acquisizione del concetto corrispondente.

Un esempio di materiale sensoriale è rappresentato dalla *torre rosa*, composta da dieci cubi sempre più piccoli, con il primo che misura dieci centimetri per lato e l'ultimo che è di un centimetro cubo soltanto. Questo materiale, che presenta cubi tutti uguali tranne che per la grandezza, pretende di isolare una qualità, in questo caso proprio la grandezza, in modo tale che grazie al suo uso preciso e ordinato il bambino possa apprendere, ma si dovrebbe dire meglio *sviluppare*, il concetto di grande e piccolo, di grandezza.

L'idea montessoriana che l'esercizio con un materiale graduato, che isola una qualità o una difficoltà che la mente umana sa riconoscere come costitu-

tiva della struttura del reale (come per la grandezza, la larghezza, la lunghezza, un determinato colore, la ruvidezza, ecc.), sia necessario per la crescita normale del cucciolo d'uomo, viene dall'educazione speciale dei bambini con deficit cognitivo con cui la Montessori lavorava all'inizio della sua carriera di psichiatra.

Generalmente, quando uno dei cinque sensi è escluso dalla percezione, succede che gli altri sensi sono costretti ad affinarsi, a fare da soli tutto il lavoro percettivo e produrre da soli tutto il materiale che permetterà lo sviluppo cognitivo all'interno della mente umana. Se, ad esempio, escludo la vista e mi concentro sul tatto sarò in grado di percepire, e quindi anche descrivere e capire, meglio i contorni di un oggetto o il suo grado di ruvidezza. Se i cubi della torre rosa che devo costruire sono tutti uguali nel materiale, nella forma e nel colore, sarà più facile per la vista concentrarsi esclusivamente sulla grandezza, che rimane l'unico elemento di differenza tra i cubi, altrimenti identici.

Affinare i singoli sensi

In sostanza, se faccio lavorare un senso senza distrarlo con il coinvolgimento degli altri, il senso in questione si affina meglio; parimenti se fornisco al senso un materiale che isola una qualità de-

terminata senza sovrapporre altri stimoli qualitativi, il senso chiamato in causa nella percezione si affinerà meglio. E qui conviene andare a riprendere una descrizione del materiale educativo per lo sviluppo della sensorialità che la Montessori presenta nel suo libro *La scoperta del bambino*, in cui dice che: "è necessario isolare, tra le tante, una qualità sola dell'oggetto. Questa difficoltà si supera appunto con la serie e le gradazioni: bisogna preparare oggetti identici tra loro in tutto, salvo che nella qualità, variante". Con parole ancora più vicine all'italiano di oggi, e più riassuntive, si può affermare che bisogna dare ai bambini e alle bambine materiali che siano identici tranne che nell'aspetto la cui percezione si vuole favorire, come nell'immagine e nell'esempio della celebre torre rosa. Al contrario sollecitare tutti i sensi assieme, il cosiddetto procedimento *sinestetico*, è ciò che avviene quando solitamente si passeggia per la strada per andare da qualche parte: la vista è impegnata a calcolare le distanze e presagire pericoli e ostacoli, l'udito ascolta ogni rumore per analizzarne la provenienza, il naso annusa, le mani toccano, ecc. e tutto ciò avviene contemporaneamente. Ma benché libero, divertente e gioioso, il procedimento sinestetico non favorisce l'apprendimento e l'affinamento della percezione



come nel caso del procedimento sensoriale ristretto, poiché i sensi abbisognano della calma e dell'isolamento delle qualità per farci diventare esperti di ciò che esiste al mondo. Diventare esperti della vita è uno dei motivi per cui ci siamo evoluti, e questo tra l'altro è il motivo per cui i bambini si soffermano a raccogliere le foglie, osservare i sassi, passare le dita tra le crepe delle cortecce degli alberi o infilarle nei buchi quando sono a passeggio con i loro genitori, perché desiderano concentrarsi su uno solo degli aspetti meravigliosi della vita, desiderano soffermarsi sulle forme delle foglie (vista), soppesare i sassi (tatto e senso barico), scoprire la ruvidità del fusto della quercia rispetto alla liscchezza del tronco del carpino.

Chiaramente sappiamo bene che l'apprendimento e la cognizione sono *sempre* esercitati in maniera sinestetica, perché i sensi sono *sempre* tutti attivi e reattivi, voglio solo soffermarmi sul fatto che permettere a un senso di concentrarsi su un materiale che isola una qualità meglio di un'altra senza interferenze moleste degli altri sensi è un'attività utile per gli esseri umani. Solitamente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che visito noto una grande confusione sensoriale degli stimoli ambientali, sembra che tutto debba essere coloratissimo, leggerissimo, rumorosissimo, sempre attivante. Costringiamo i nostri bambini a vivere nel paese dei balocchi, senza ricordarci che nel paese dei balocchi Pinocchio diventa un somaro, e non impara proprio un bel niente. Perché si dimentica forse troppo facilmente che gli antichi romani, nella penuria generale della loro civiltà materiale confrontata con la nostra, davano ai bambini pochissimi oggetti e spesso quasi solo le noci. Questo era il loro materiale sensoriale di sviluppo, ben più povero del ricco armamentario delle scuole Montessori, i bambini giocavano con delle semplici noci. Le noci erano utilizzate come strumento buono per imparare tutto quello che i sensi possono imparare. Perché le noci si possono infilare in un sacco, cercando di contarle senza guardarle, oppure si possono lanciare come biglie, oppure si possono mettere in fila dalla più piccola alla più grande, oppure si possono manipolare per soppesarle e metterle in ordine dalla più pesante alla più leggera, oppure si possono aprire e mangiare... non prima di averle estratte dal guscio e pulite, però! Pensiamo solo a quanto i sensi riescano a specializzarsi *lavorando* solo ed esclusivamente su delle semplici noci. Ora non si intende

proporre di inserire le noci tra i nostri materiali educativi e di sviluppo, che per fortuna sono migliori e più ampi oggi, ma dobbiamo cercare di riflettere su come l'abbondanza degli stimoli sensoriali sia inutile se gli stimoli sono confusi e tendono a confondere i bambini, che invece hanno bisogno di far lavorare i sensi su oggetti interessanti, belli, pensati dall'adulto per favorire la concentrazione e lo sviluppo generale dell'intelligenza e del carattere. Oggetti che prendano spunto dalla riflessione scientifica sulla percezione. Oggetti come quelli con cui si è lavorato nella formazione delle educatrici dei nidi di Città Futura, torri, aste, prismi, spolette dei colori, tessere del liscio-ruvido, o ancora un cofanetto che contiene tessuti diversi che permette al bambino di riconoscere e appaiare quelli uguali a due a due, solo toccandoli.

L'apprendimento sensoriale

Questi materiali si sono introdotti nei nidi a seguito della riflessione sull'apprendimento sensoriale, sulla scorta della proposta montessoriana, che su questo tema è particolarmente funzionale all'idea di bambino inteso come un essere impegnato in una impresa seria di scoperta del mondo, e non come un fruitore di intrattenimento, sempre spinto a interessarsi a qualcosa di distraente, che lo intrattiene in maniera emotiva ma cognitivamente superficiale (che ingiunzione paradossale quella che rivolge la società dell'intrattenimento al fanciullo: *concentrati a distrarti!*).

Nella prefazione di un suo bellissimo libro sullo sviluppo sensoriale Rosemblum (2011) ci ricorda che dalla ricerca degli ultimi venti anni si evince "l'idea che l'essere umano sia più bravo a percepire aspetti del proprio ambiente con una qualche rilevanza comportamentale diretta: l'uomo percepisce il mondo in base all'utilizzo che può farne". La domanda spontanea che ne consegue è: cosa di quello che fa al nido serve realmente al bambino? Nei nidi convenzionali non ci sono molte attività che sviluppino intelligenza *pratica*, potremmo dire, ma con un'espressione più forte, attività che sviluppino intelligenza di *relazione* con l'ambiente di riferimento. Il nido è buono se vi si impara ad aprire una nocciolina, a vestirsi e svestirsi, se si impara come sono fatte la compostezza, le tessiture, i colori, i suoni e le sfumature sensoriali delle cose. Molti nidi sono privi, o nel migliore dei casi poco forniti, di materiali utili all'intelligenza di relazione e troppo spesso ci

lasciamo sedurre dall'idea che le cose e i saperi che riguardano la vita pratica e la gestione dello spazio e dei corpi siano troppo banali e vadano sacrificati in favore di altre competenze e contenuti creduti più elevati. Invece la vita pratica, i movimenti fini della mano, i sensi, rappresentano campi dell'esperienza e del sapere fondamentali per una crescita armonica della personalità, ma soprattutto per passare dalla competenza sensoriale ai concetti, alle idee chiare e evidenti su come è fatto il mondo. Nei nidi invece, come quelli di Città Futura, in cui si è riconosciuta già l'importanza di una esperienza sensoriale che sia nitida e ricca, ma insieme semplice e foriera di apprendimenti duraturi, si può cercare di dare ai bambini il materiale sensoriale montessoriano, in aggiunta e non in sostituzione ai materiali della vita di tutti i giorni (le Agazzi ne avevano compreso bene l'importanza!), e ai materiali poveri e di riciclo con cui costruiamo attività stimolanti per i bambini, o creiamo attività semplici e interessanti. Il materiale sensoriale montessoriano infatti, non deve essere considerato unico nel suo genere, nel senso che altri materiali possono avere le sue caratteristiche, e anzi il materiale montessoriano può essere definito nella sua caratteristica di fondo come un materiale che favorisce una attività genuina e significativa nel bambino come ce lo illustra una ultima citazione della Montessori, che riguarda proprio il materiale educativo, visto che "sarà scelto con l'esperienza, come adatto ad educare, solo un materiale che effettivamente *interessa* il piccolo bambino e lo trattiene in un esercizio spontaneo". Dunque solo i materiali che favoriscono la concentrazione e l'interesse spontaneo del bambino, permettendogli di creare intelligenza di relazione, superano la prova. E questa prova è semplice da fare. Si mette alla prova il nostro ambiente, il nido, si cercano dispositivi, mezzi, arredi e tecniche (anche di relazione) che permettono ai bambini di concentrarsi sul mondo, su attività significative. Una prova del genere si è fatta ultimamente nei nidi della cooperativa Città Futura.

Nota bibliografica

Maria Montessori, La scoperta del bambino, Garzanti, 1999
Lawrence D. Rosenblum, Lo straordinario potere dei nostri sensi, Boringhieri, 2011

La maestra della casa dei bambini

Quinto Borghi

Fin dai primi momenti della realizzazione della prima Casa dei Bambini, Maria Montessori ha avuto un'attenzione speciale per la maestra e per il suo ruolo, definendone compiti e funzioni in modo puntuale in molti dei suoi libri. Ad esempio, ne *La scoperta del bambino*, oltre a parlarne diffusamente per tutto il libro, le dedica un intero capitolo.

I compiti della maestra

In sintesi, i compiti affidati alla maestra sono essenzialmente quattro: (1) conoscere il materiale, (2) curare l'ordine, (3) vigilare, (4) dare lezioni.

L'insegnante, secondo Maria Montessori deve conoscere molto bene il materiale (il riferimento è ovviamente al materiale propriamente montessoriano) per riuscire a guidare bene i bambini nei loro "esercizi": lo scopo è di conoscerne a fondo le difficoltà e potere così riconoscere e interpretare quelle che il bambino può incontrare.

Sia detto per inciso, la parola "esercizio", usata da Maria Montessori, ha un significato diverso rispetto a quello che gli attribuiamo noi ora: non si tratta di una pratica fredda e distaccata, ma di un'attività – la Montessori direbbe di un lavoro – alla quale il bambino aderisce in modo coinvolto e partecipe.

Potrà anche, dopo avere attentamente analizzato le opportunità ed i bisogni di ogni singolo bambino (oggi diremmo dopo avere intercettato le zone di sviluppo prossimale di ciascuno), aggregare o disaggregare il materiale (mettere ordine), secondo le necessità, per saggiare ciò che il bambino può ed è in grado effettivamente di fare.

Il bambino può scegliere il materiale fra quelli che gli sono stati messi a disposizione trovandoli esposti in uno spazio apposito; al termine dell'attività ogni

cosa dovrà essere ricollocata al suo posto con cura dal bambino.

Deve inoltre vigilare affinché tutto proceda per il meglio: ad esempio *"non può lasciare il materiale utilizzato a un compagno oppure prenderlo da lui"* (Montessori, 1950, p. 167): deve riporlo al suo posto e l'altro bambino andrà a prenderlo e lo riporrà con cura alla fine dell'attività.

L'adulto deve anche vigilare *"affinché il bambino che sta assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno"* (Montessori, 1950, p. 167) allo scopo di promuovere l'interesse e favorire la concentrazione di ognuno. Infine, il suo compito (dare lezioni) è da un lato quello di fungere da tramite fra il bambino e il materiale, dall'altro di "illuminare" il bambino a riconoscere i propri successi e a distinguere le differenze fra le cose.

Senza dubbio con questo linguaggio Maria Montessori si riferiva ad abitudini e prassi di un tempo che almeno in parte ci siamo lasciati alle spalle. Se tuttavia proviamo a interpretare queste indicazioni alla luce dell'oggi, le troviamo ancora assai preziose e valide. È importante prestare attenzione alla cornice entro la quale la Montessori colloca le sue riflessioni. È utile precisare che, secondo la grande pedagogista, il compito della maestra non è certo facile: *"(...) ha molte e non facili mansioni: (...) ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, ben servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni"* (Montessori, 1950, p. 165).

Quando la maestra offre l'aiuto giusto

La maestra montessoriana è attentissima alla situazione, che ha sempre sotto controllo, e le sue decisioni sono sempre ponderate, hanno una ragione precisa. È una guida discreta, è un sostegno, è sempre vigile e pronta a dare l'aiuto giusto. Non aiuta il bambino in qualsiasi momento, ma solamente quando è indispensabile, lasciandolo libero di fare il proprio percorso e le proprie scelte. Ovviamente la parola "li-





bertà” ha un significato qui particolare: il bambino è libero non nel senso che può fare quello che vuole, ma perché si sente libero di scegliere all’interno di un contesto particolarmente predisposto per lui.

È proprio questo il punto centrale: una “maestra” si comporta in questo modo quando opera in un contesto in cui l’attore è il bambino. È lui che sceglie, prende l’iniziativa, decide che cosa fare scegliendo tempi e modi, mentre lei partecipa in modo discreto ma vigile, è silente ma presente. Mette in pratica in modo mirabile ciò che Vygotskji, negli stessi anni, ha dichiarato essere l’unica cosa che conta nell’apprendimento infantile quando ha sviluppato il concetto di “zona di sviluppo prossimale”.

La responsabilità di essere maestra

Le indicazioni sopra espresse acquistano perciò un significato ben più forte di quanto non potrebbe apparire a prima vista e la loro attualità appare evidente. È ovvio che la maestra montessoriana debba conoscere molto bene il materiale relativo al metodo; ciò che Maria Montessori dichiara senza esitazione è che la “maestra” deve sempre essere preparata, deve sapere bene che cosa fare e come fare. Da un lato abbiamo

già visto che deve essere soprattutto osservatrice e non interventista, dall’altro quando deve agire non si deve basare sull’improvvisazione o sulla approssimazione, i suoi interventi devono sempre essere ben mirati, precisi, motivati e adeguati alla situazione. Solo se accuratamente preparata saprà veramente seguire i passi di sviluppo dei bambini secondo i bisogni che via via si presentano e non cadrà in pratiche schematiche, ripetitive e poco mirate. Insomma, fare la maestra montessoriana è indubbiamente impegnativo e difficile, ma non mancano certo le soddisfazioni.

Il punto di vista della Montessori su quello che definisce “*la cura dell’ordine*” è quanto mai interessante e attuale. La richiesta non è, in sé, quella, ovvia, di mantenere sempre l’ordine in aula (la cosa del resto è data per scontata). È il bambino (ogni bambino) che deve mantenere sempre l’ordine e questo è tutt’altro che semplice. L’idea di ordine, che nel testo viene messa in campo, non è solo quella di fare in modo che ogni cosa sia al suo posto e che sia previsto un posto per ogni cosa: questo costituisce solo il punto di partenza. Maria Montessori pensa all’ordine mentale, pensa allo sviluppo della mente

che avviene “a spese dell’ambiente”. Avere un ordine nella mente significa, innanzi tutto e soprattutto, avere un progetto e agire in modo conseguente coerente. Quando i bambini hanno un progetto in mente, sanno organizzare bene le loro azioni, hanno la consapevolezza di quali materiali hanno bisogno, sanno che cosa fare e non sprecano il tempo con azioni inutili. Anche i procedimenti per tentativi ed errori sono efficaci solamente se si muovono dentro la cornice di un obiettivo che il bambino ha in mente, altrimenti si tratta di azioni casuali (e non tentativi) e non vi sono errori, perché gli errori suppongono una direzione da rivedere rispetto a un obiettivo prefissato. Il bambino infatti impara dagli errori solamente se ha un obiettivo e se è concentrato su quello che fa e non certo quando procede in modo distratto e casuale.

E l’*ordine della mente*, che permette al bambino di sperimentare qualcosa che ha in mente, presuppone a sua volta la libertà, vale a dire presuppone che il contesto gli permetta di assumere iniziative autonome.

La maestra dunque non guida l’azione del bambino in modo diretto, ma l’accompagna, la sostiene quando si presenta la necessità e sa perciò stare



anche in paziente silenzio, sa non intervenire quando il bambino è di fronte a un insuccesso temporaneo o a una difficoltà che in realtà è in grado di superare da solo. Proprio per queste ragioni il compito della maestra è quello di vigilare continuamente per riconoscere gli sforzi dei bambini, per incoraggiarli nel momento giusto, per far loro intravedere la strada che possono imboccare. Maria Montessori parla della maestra che svolge il ruolo di “*angelo custode*” (Montessori, 1950, p. 168), nel senso di una presenza sempre attenta, ma nello stesso tempo discreta e silente. Il termine “lezione” (la Montessori parla di “*dare lezioni*”) ha un significato specifico per la grande educatrice. Essere capace di dare lezioni non significa saper trasmettere delle conoscenze o intervenire nei confronti di un gruppo attraverso una lezione frontale. La lezione costituisce piuttosto, per la Montessori, un atteggiamento e uno stile educativo che non ha bisogno delle parole: si tratta piuttosto di una capacità di accompagnamento del bambino nei saperi, nelle conoscenze e nelle esperienze, in una situazione in cui il bambino sia sempre capace di avere l’iniziativa, di andare avanti da solo. La maestra insomma ha il compito fondamentale di *illuminare* (è questo il termine che utilizza) il bambino, soprattutto nella fase iniziale dell’esplorazione di un nuovo materiale o in occasione di una nuova esperienza, affinché sia in grado di intraprendere in modo sicuro e autonomo la propria strada. E come se il bambino dicesse: “*Maestra, aiutami a fare da solo!*”.

Le Conseguenze

Quali sono i risultati di questo atteggiamento e di questo modo di porsi?

La maestra montessoriana è una *maestra discreta*, che non fa fretta e che lascia il tempo a ogni bambino. Accompagna i bambini nel loro sviluppo evitando qualsiasi pressione o forzatura. È di conseguenza poco invadente nei confronti dei bambini ed usa le parole con una certa parsimonia, solamente quelle che servono. Ugualmente, è pienamente a disposizione dei bambini, ma interviene su loro richiesta e non si colloca al centro dell’attività: non gestisce le situazioni, ma si pone al fianco sostenendo le necessità del momento

La lentezza è in realtà una dote difficile che richiede controllo e consapevolezza insieme. Ciò che si deve respirare di norma nella stanza o nell’aula è un’atmosfera di tranquillità in cui regna un relativo silenzio, mentre nello stesso tempo i bambini sono concentrati nel lavoro che stanno svolgendo.

Le iniziative vengono infatti prese dai bambini perché sono loro i protagonisti; la maestra “prepara l’ambiente”, vale a dire organizza un contesto insieme adatto e ‘denso’. Per un osservatore o un visitatore di una Casa dei Bambini ciò che appare è un’immagine assai discreta e poco ingombrante della maestra che tuttavia non è affatto assente, dedica anzi molto tempo all’osservazione: conosce bene i bambini ad uno ad uno, sa come si muoveranno, che cosa faranno fra un po’, spera che facciano qualcosa che fino a qualche tempo

prima non erano riusciti o non avevano osato fare. In una parola, sostiene lo sviluppo senza forzarlo. La gestione della sezione o dell’aula risulta così leggera, senza intoppi, senza rincorse, senza affanni. Non perché si tratti di una situazione speciale: i bambini sono come tutti gli altri, assomigliano in tutto a qualsiasi altro gruppo sezione. La calma, la tranquillità e la ‘laboriosità’ dipende essenzialmente dallo stile educativo scelto e praticato.

La grande lezione montessoriana appare quanto mai moderna ed attuale. L’adulto svolge un ruolo attento e mirato nei confronti dei bambini, mai scontato, mai dettato da automatismi stereotipati. Ci pare di intravedere qui lo spirito montessoriano più profondo: “La maestra (...) diventa prudente, delicata e multiforme. (...) quel che occorre è la sua sapienza oculata nell’osservare, nel servire, nell’accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi ed i bisogni”.

E ancora: “La maestra (...) deve distinguere due tempi diversi. Nel primo essa mette in comunicazione il bambino con il materiale, lo ‘inizia’ al suo uso (...). Nel secondo essa interviene ad illuminare il bambino che già è riuscito, coi suoi mezzi spontanei, a distinguere le differenze fra

le cose. Allora la maestra può meglio determinare le idee acquisite spontaneamente dal bambino, se necessario, e dare la nomenclatura relativa alle differenze percepite”.

Queste parole sono state scritte esattamente cent’anni fa, ma sono ancora quanto mai attuali. A volte assistiamo al lavoro di maestre perennemente attive, che servono i bambini, li controllano, li governano e li guidano instancabilmente e con polso fermo. Vanno di corsa e sembrano muoversi senza sosta e senza pace.

Le parole di Maria Montessori ci devono invece far riflettere perché i bambini hanno il piacere di crescere da soli e non vogliono un adulto che si sostituisca alla loro iniziativa. Vogliono un’insegnante attenta e discreta, che sa intervenire solamente quando è necessario, solamente cioè quando serve l’aiuto giusto. Vogliono che li aiuti a crescere da soli.

Bibliografia

Montessori M., (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

L'importanza di vedere con l'intelligenza

«Perché non si vede con gli occhi, si vede con l'intelligenza; se lo spirito è bloccato da idee false, non si vede niente, neanche i fatti più evidenti». Queste sono le parole pronunciate da Maria Montessori durante le sue vacanze in Savoia nell'estate 1932 per commentare l'atteggiamento sbagliato di alcuni adulti che non correggevano le posture o abitudini sbagliate dei bambini.

Per vedere, l'intelligenza deve essere nutrita. Non si può negare che Maria Montessori ha fatto di tutto per arricchire la sua intelligenza, sfidando anche le convenzioni sociali del suo tempo e spaziando dalle scienze all'antropologia, passando dalla psichiatria. Se fosse vissuta oggi si sarebbe molto interessata agli sviluppi delle scienze cognitive e delle neuroscienze, in particolare per le conoscenze che queste ci offrono dello sviluppo del cervello. Ma anche se per noi le conoscenze si divulgano in modo più veloce e facile grazie a Internet, non si può negare che a volte la formazione degli insegnanti manca di profondità.

«Alcuni insegnanti conoscono meglio il funzionamento della loro macchina che quello del cervello del bambino». Questa è la provocazione con la quale Stanislas Dehaene, noto psicologo cognitivo francese, inizia la sua conferenza *I grandi principi dell'apprendimento*, destinata a trasmettere agli insegnanti le ultime scoperte delle scienze cognitive. Il suo scopo è migliorare l'apprendimento dei bambini dando ai loro insegnanti una buona rappresentazione mentale del cervello. Un insieme di conoscenze che si potrebbe riassumere con *“ciò che non si può non sapere”*, ma che troppi insegnanti ancora non sanno. Si tratta di decifrare il modo di funzionare del cervello, che è lo strumento di lavoro principale del bambi-

no. Conoscendo le intuizioni naturali presenti dalla nascita, possiamo facilitare l'apprendimento di certe nozioni sfruttando semplicemente i momenti favorevoli e appoggiandoci sulle potenzialità del cervello.

Leggendo i suoi libri, ci si meraviglia di fronte alle ingenti potenzialità del cervello del neonato. Il cervello del bambino piccolo non è, come pensava Piaget, sprovvisto di competenze logiche astratte, Dehaene anzi lo equipara ad un «super-computer dotato di potenti e rigorosi algoritmi di inferenza statistica». Tocca quindi alla maestra presentare materiali adatti, in un modo strutturato e in un ambiente che favorisca la scoperta e il lavoro individuale, nella serenità e senza timore dell'errore.

Dehaene propone quattro principi che migliorano la comprensione e facilitano l'apprendimento, confermati da decine di ricerche internazionali. Il primo che cita è l'attenzione: dato che il suo raggio d'azione è limitato, tocca all'insegnante trovare il modo di mantenerla viva e costante; poi viene l'impegno attivo del bambino nel processo di apprendimento, che prevede anche momenti di autovalutazione del proprio lavoro; la necessità del feed-back: per modificare il proprio sistema, il cervello ha bisogno di ricevere segnali di errori, che sono quindi indispensabili all'apprendimento; infine la automatizzazione consente di spostare le nozioni



imparate verso circuiti neuronali automatici e non più coscienti, ciò libera le risorse della corteccia prefrontale. È da aggiungere che anche il sonno svolge un ruolo preponderante nel consolidamento dell'apprendimento.

Per i montessoriani non c'è molto di nuovo, ma queste conferme possono aiutare a considerare da un altro punto di vista i gesti che diamo per scontati e rinnovano così lo slancio per vivere con più impegno i piccoli gesti della quotidianità, che a volte possono diventare semplice routine.

Conoscere le tappe di sviluppo del bambino e i modi di funzionamento del suo cervello aiuta anche a rendere obiettivi alcuni punti fondamentali. Fatti che leggiamo come disattenzione o dispetto di chi non ci vuole fare piacere riproducendo in modo garbato le nostre presentazioni sono solo il segno che un bambino ha bisogno di tempo per registrare le informazioni o integrare nuove abitudini. In effetti, Catherine Gueguen (pediatra e autrice del libro *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*) afferma che quando le esperienze vissute sono ripetute, le connessioni e i circuiti neuronali hanno bisogno di cinque o sei mesi per consolidarsi. Conoscere queste esigenze di tempo aiuta ad avere maggiore pazienza. E spiega la fondatezza di alcuni principi montessoriani facilitatori dell'apprendimento come l'analisi dei gesti, la lezione dei tre tempi, dove la maestra è seduta accanto al bambino, il che gli consente di riprodurre esattamente i suoi gesti, ma anche la necessità di non insistere se si vede che il bambino non è ancora pronto.

L'ignoranza dei meccanismi cognitivi induce spesso atteggiamenti sbagliati nell'adulto. Vogliamo risparmiare fatica ai bambini piccoli e quando loro vorrebbero essere attivi nelle faccende casalinghe o semplicemente nel vestirsi da soli, neghiamo loro questa possibilità di crescita. Queste attività danno ai bambini la possibilità di sviluppare le loro funzioni esecutive che con la memoria di lavoro, l'inibizione, l'attenzione e la flessibilità cognitiva sono predittori dei futuri apprendimenti scolastici migliori del convenzionale quoziente intellettuale. L'inibizione è per esempio un fattore essenziale per il buon svolgimento delle proprie azioni. Un bambino può benissimo sapere ciò che deve fare ed essere motivato a farlo senza riuscire ad inibire

attitudini spontanee che parassitano il suo lavoro: per esempio, di fronte ad enunciati con numeri, i bambini hanno tendenza a fare un'addizione anche quando si chiede loro di fare una sottrazione. Le funzioni esecutive sono legate alla corteccia prefrontale: questa non è matura prima dei venti anni, ma è importante sapere che gli anni dai tre ai cinque sono decisivi per sviluppare questa zona del cervello.

Maria Montessori raccomandava la conoscenza e la manipolazione approfondita dei materiali, non tanto per farne una presentazione perfetta del punto di vista estetico, ma per poter rispondere al bisogno preciso di azione del bambino. Più che sapere esattamente quale dev'essere la posizione di ogni dito per prendere tale oggetto, la maestra deve sapere quali sono gli obiettivi a cui si mira e a quali bisogni del bambino si risponde. Forse abbiamo perso questo aspetto di rigore sensato e molto spesso ci si arrangia.

Mi ricordo che anni fa una maestra mi mostrava molto orgogliosa i diversi materiali che aveva comprato per la sua classe. Tra questi, c'erano delle piccole tavolette di legno con il segno della lettera scavato e non in rilievo come nelle lettere smerigliate. Avevo appena finito di leggere un libro molto interessante (*La main, le cerveau et le toucher*, Édouard Gentaz, Dunod, 2009), che conferma tra l'altro numerose intuizioni della Montessori. Riportava risultati di studi che mostravano la maggiore efficacia delle lettere in rilievo.

Vedevo che lei non era tanto convinta, forse perché sapeva quanto erano costate quelle lettere, e quindi mi disse: «Va bene, glielie farò riempire di fagioli». Forse sarà un buon esercizio di motricità fine della mano, ma certo non avrà aiutato il bambino a memorizzare in modo efficace il segno della lettera.

Troppo spesso vediamo il materiale come il fine dell'apprendimento e dimentichiamo che si tratta solo di un mezzo, scelto non per aiutare la maestra a spiegare meglio, ma pensato esclusivamente per il bambino. Invece

di usare il materiale come un mezzo al servizio dello sviluppo integrale del bambino, a volte ricorriamo al bambino come una "cavia" per poter usare il materiale.

La personalità della maestra è cruciale. Si deve essere prudenti, tanti errori nelle pratiche pedagogiche sono apparsi anche a causa di teorie psicologiche sbagliate o sbrigative. Ma l'impostazione scientifica auspicata da Maria Montessori e verificata da più di un secolo di osservazioni precise dovrebbe evitarci troppi errori. Non ha voluto applicare una teoria calata dall'alto, ma è partita dalle reazioni dei bambini ai lavori proposti, modificando se necessario alcuni aspetti. Questo richiede una grande capacità di osservazione abbinata ad una conoscenza profonda della personalità del bambino. La presenza della maestra è quindi imprescindibile. Troppo spesso alcuni seguaci dell'"*educazione nuova*" hanno relegato il suo ruolo a quello di mera animatrice o preparatrice dell'ambiente. Ho avuto la possibilità di fare osservazioni in numerose scuole Montessori anche all'estero, ed è incredibile come la personalità della maestra sia cruciale. Ho visto sezioni apparentemente uguali, con la stessa disposizione del materiale nell'aula, ma con una qualità di ambiente del tutto diversa grazie alla presenza discreta ma salda della maestra.

Maria Montessori ribadisce spesso che alla maestra tocca essere il «punto di collegamento tra il bambino e il materiale». È a lei che spetta dare i principi di base, avviare il bambino sulla strada del sapere fornendogli il mezzo di formare la sua intelligenza. Forse ci può rallegrare che Maria Montessori stessa riconosceva che non era un'impresa semplice: «Per vedere occorre mantenere uno spirito fluido, sempre attivo, e che non si lascia bloccare da niente. Non è facile».

***Martine Gilsoul** è belga e vive a Roma. È formatrice montessoriana e cura la rivista MoMo (Momenti Montessoriani) della Fondazione Montessori Italia.

Bibliografia

- A. Diamond (2009), *Apprendre à apprendre, Les dossiers de la recherche*, p. 88-92.
 S. Dehaene (20/12/2013), *Enseigner est une science, Le Monde. I neuroni della lettura e Il pallino della matematica sono tradotti in italiano e pubblicati da Cortina Raffaello*
 T. J. Guéritte (1932), *Notes de vacances*, La Nouvelle Éducation, 109

L'esperienza di formazione nei nidi di Città Futura

Andrea Lupi

Segretario generale della
Fondazione Montessori Italia

Con le educatrici e le coordinatrici dei nidi di Città Futura mi sono trovato a svolgere una formazione sulla possibilità di introdurre elementi montessoriani nelle pratiche e nelle riflessioni educative. Come tutti i lavori che cercano di innestare qualcosa su una struttura preesistente anche questo si è rivelato interessante e rischioso.

L'interesse nasce dall'incontro di sistemi, pratiche, azioni che si differenziano, che hanno tratti e specificità proprie e non sempre reciprocamente riconducibili uno all'altro. Il rischio invece si genera nell'incontro di codici, alfabeti e vocabolari, che in alcuni casi si basano su visioni differenti del mondo e del bambino. Detto in altri termini l'interesse nasce dalla differenza (che è sempre fatta di vicinanza, di luoghi condivisi, di possibilità di interazione, di scambio e di transazioni, cioè di apprendimenti), mentre il rischio nasce dalla diversità (che è qualcosa di altro dalla differenza, è un salto di specie e non un passaggio di grado, è l'impossibilità di riconoscersi). E proprio per operare dialetticamente questa dinamica tra interesse e rischio dell'opera formativa, ho cercato di concentrarmi su alcune proposte montessoriane che incarnassero in maniera tipica la vicinanza e l'alterità rispetto alle proposte usuali, convenzionali, del nido trentino. La vicinanza è stata rappresentata dall'attenzione progettuale nei confronti delle attività, come sappiamo infatti il nido, e in particolare quello di Città Futura, è un luogo in cui dei professionisti sono chiamati costantemente a progettare le attività educative e didattiche (termine questo che deve avere cittadinanza anche al nido) e l'ambiente

in cui le attività prendono vita. Questa progettualità delle attività, dei materiali, degli spazi, è uno dei modi in cui si declina l'intenzionalità educativa al nido, probabilmente uno dei più importanti e sicuramente quello più montessoriano, se l'aggettivo viene inteso facendo riferimento alla centralità che la Montessori riconosce all'educazione indiretta veicolata dall'ambiente, dagli oggetti, dalle cose, con cui i bambini entrano in contatto ogni giorno.

Mi sembra evidente che questo riconoscimento dell'intenzionalità educativa nella progettazione delle attività che i bambini possono attuare nell'ambiente sia la via più facile per l'incontro con la Montessori, per capirla, per apprendere e prendere da lei riflessioni e pratiche che è facile innestare in un nido che già si è posto nella condizione di costruire intorno al bambino un *medium* ambientale che si fa carico della funzione educativa *assieme* all'adulto, non in sua sostituzione ma neanche in suo subordine, un nido che sa che l'ambiente è creato dall'adulto per dare al bambino la possibilità di compiere esperienze, giocare, scoprire, relazionarsi.

Un ambiente a misura di bambino

Avvicinarsi alla Montessori partendo dall'offerta di un ambiente a *misura di bambino*, per citare un adagio caro ai montessoriani, dove la misura adatta però non è costituita dalle dimensioni degli arredi o degli spazi (o addirittura dei vassoi, che alcuni vorrebbero di dimensioni univoche e irrevocabili! Forse comunicate da una nuova e di certo burocratica divinità), anzi la misura è data dalla reciprocità ambientale alla mente del bambino, alle sue potenzialità, ai suoi interessi e alle sue tendenze. Misura emotiva, morale, cognitiva e fisica, al contempo.

Durante la formazione dunque, sfruttando le differenze (che in realtà sono vicinanza e possibilità di incontro) si è lavorato soprattutto sulla misura cognitiva che deve avere l'ambiente nelle sue proposte di attività per adattarsi alla mente del bambino.

L'alterità dell'incontro invece è stata rappresentata dalla scoperta di una serie di materiali educativi montesso-



riani che stimolano principalmente la capacità dei bambini di interagire con gli oggetti per fargli fare qualcosa, per fargli compiere un'azione determinata: infilare gettoni in un contenitore, aprire e chiudere un barattolo con un tappo a vite, separare e riunire oggetti dello stesso colore, grattugiare del pane o setacciare dei grani immersi nella farina. Tutte queste azioni hanno sia uno scopo che una funzione pratici, determinati, e danno soddisfazione al bambino (ma anche all'adulto) solo se vengono compiute in maniera precisa e senza errori, dando il risultato voluto.

La Montessori, al pari di altri pedagogisti (troppo spesso si dimentica la lezione agazziana che pure le è molto vicina in questo campo), ha creato una offerta completa, varia, genuina e affascinante di attività che si trovano nel nido proprio per dare al bambino l'opportunità di esercitarsi. Alcuni potrebbero obiettare che anche questo tipo di proposta, e cioè materiali con cui *fare* delle attività, è una proposta vicina a quello che già c'è nei nidi, tuttavia bisogna evitare le facili assonanze e percorrere per un momento una distinzione che si rivela solo dopo accurata analisi. Al nido, infatti, di solito ci sono molte occasioni per *fare* delle attività con degli oggetti, e queste attività coprono il più ampio raggio di varietà: troviamo giochi e giocattoli con cui fare costruzioni, attività di pittura, attività di travasi, ecc... Ma molto spesso queste attività vengono svolte con una attitudine *esplorati-*

va, permettendo al bambino, appunto, di esplorare l'oggetto e *farci* quello che vuole.

Proprio alcuni giorni fa mi ritrovavo in un seminario a Milano in cui alcune educatrici di nido presentavano attività di travaso granulare svolte dai propri bambini di una sezione di medi in un laboratorio creato appositamente (con materiali e spazi belli e funzionali), i bambini in questione infilavano le proprie mani e alcuni strumenti come palette e bicchieri in grandi contenitori pieni di farina di mais, fagioli e altre sostanze solide. Nell'infilare le mani nei contenitori i bambini potevano *fare* quello che volevano, chiaramente senza danneggiare nulla e nessuno. Credo che questa attività sia presente in tutti i nidi d'Italia, seppure con migliori o peggiori definizioni, e che in tutti i nidi senza eccezione i bambini che la svolgono possono svolgere in maniera *esplorativa*, senza dover svolgere un esercizio, un compito, di alcun tipo, e in maniera *sociale*, in un gruppo, grande o piccolo che sia.

La socialità dell'apprendimento

Se osserviamo invece i materiali montessoriani corrispondenti ci accorgiamo che la Montessori opera due riduzioni fondamentali: la prima riguarda la socialità e la seconda la tipologia di azione. In merito alla socialità, si riporta il materiale in un vassoio, o in un piedistallo o su un tappeto, e si dà al bambino la possibilità di utilizzarlo *da solo*. Il che non vuol dire negare la dimensione

sociale del nido, vuol dire soltanto creare dei momenti, degli spazi e dei materiali che favoriscano *anche* l'attività individuale, a prescindere dai molti momenti in cui i bambini si ritrovano a *fare cose* insieme agli altri. Questa riduzione (dare al singolo la possibilità di lavorare e giocare da solo) investe il gruppo educativo e le sue convinzioni in maniera estremamente forte, mette in discussione alcuni riferimenti che fin dalla nascita del nido vogliono il bambino come un essere sociale che impara *insieme* agli altri, mentre la Montessori riflette (e aiuta a riflettere) sull'apprendimento che il bambino essere sociale compie da solo, ma in contesti sociali.

La socialità dell'apprendimento è considerata in maniera del tutto diversa nei due approcci, nel primo caso (quello tradizionale del nido per come ce lo consegnano gli anni '70 e '80) la socialità è il *contenitore* che permette che avvenga l'apprendimento, proprio come l'acqua permette ai pesci di nuotare, nel secondo (quello montessoriano) la socialità è il *mezzo* che permette al bambino di apprendere, proprio come il linguaggio che permette di esprimersi a chi parla, e questo *mezzo* (i materiali e le attività a disposizione del bambino) è creato dall'adulto che rappresenta di certo la società e l'umanità nei riguardi del bambino, inoltre viene vissuto in un contesto di incontri, visi, sguardi, osservazioni continue, ma viene recepito e agito individualmente (almeno in alcuni momenti della giornata).



L'esercizio

La seconda riduzione che opera la Montessori però è ancora più decisiva e riguarda la tipologia di azione di cui il bambino può fare esperienza, ovvero l'esercizio. L'azione con il materiale montessoriano è di tipo eserciziaro, permette cioè di agire con uno scopo, secondo precisi ritmi, seguendo una sequenzialità logica e prassica. Ad esempio per lavare un fazzoletto non si può procedere a caso, prima insaponando, poi strizzando e infine sciacquando, altrimenti alla fine dell'azione non avremo un pezzo di stoffa pulito, dovremo invece prima sciacquare, poi insaponare, sfregare e infine risciacquare per finire strizzando dall'acqua in eccesso. Questo tipo di attività non è esplorativa, è anzi un vero e proprio esercizio, che si ripete sempre uguale, che richiede sempre lo stesso sforzo di concentrazione e analisi della situazione.

La Montessori parla a lungo di questa tipologia di attività e della sua importanza nello sviluppo infantile, ella definisce il bambino che svolge questi semplici esercizi come un lavoratore della costruzione dell'edificio psichico dell'uomo, delle mani che si preoccupano di svolgere con esattezza e precisione un semplice compito in attesa di costruire il mondo umano (diventando mani di operaio, medico, scienziato) dice che corrispondono al balbettio nel momento in cui si apprende a parlare (in attesa di dire le cose più elevate e nel modo più poetico e preciso possibile da adulti).

Questa tipologia di attività è di solito ignorata nei nidi convenzionali e in alcuni del tutto osteggiata e temuta, perché si preferisce credere che l'attività esplorativa sia più indicata, idonea, necessaria al bambino piccolo, e anzi sia in definitiva più creativa, immaginativa, mettendo il bambino a suo agio, perché egli è sempre pieno di fantasia da utilizzare in una relazione esplorativa con l'ambiente. Ma questa visione del bambino è parziale, si badi bene non scorretta, semplicemente è atrofizzante. Restringe il bambino in un recinto in cui gli è concesso toccare, guardare, giocare, esplorare, ma sempre senza svolgere alcuna azione complicata, reale, vera, in cui si mette in gioco sul serio (se è lecito un gioco di parole!). Il bambino che esplora esiste, esplorare è fondamentale, ma sappiamo che questo è solo il primo passo nella relazione con il mondo.

Mi piace qui ricordare l'esempio di Winnicott (1941) e del suo *abbassalingua*:



egli osservava i bambini che in braccio alla madre venivano nel suo studio ed erano attirati da un oggetto (abbassalingua) che egli teneva sulla scrivania, ogni bambino aveva una relazione con l'oggetto che seguiva tre fasi: 1) fase dell'interesse e dell'esitazione (in cui il bambino tocca l'oggetto e cerca di capire che reazione hanno gli adulti, per poi allontanarsi e ritornare a prenderlo di nuovo); 2) fase del possesso (in cui il bambino manipola l'oggetto e lo esplora); 3) fase dell'abbandono (in cui il bambino si esercita a lasciar cadere l'oggetto e lasciarlo andare per posare l'interesse su altro). Evidentemente questa descrizione dell'attività infantile ha il suo centro sull'importanza dell'esplorazione del mondo nella fase del possesso che corrisponde, liberata dalla funzione transazionale assegnatagli dalla psicoanalisi, proprio all'attività libera di interazione di soggetto (bambino) e oggetto (l'abbassalingua nel caso di Winnicott, ma qualsiasi oggetto e materiale educativo al nido).

La relazione con gli oggetti

Ora però dobbiamo anche considerare che il soggetto non si può limitare all'esplorazione di un oggetto, per quanto questa sia una fase necessaria e generi adattamento psichico e fisico nell'ambiente, e quando un oggetto è stato esplorato a sufficienza il bambino lo lascia andare per investirlo di una nuova potenzialità, ovvero quella operativa (da non confondere con la fase del pensiero operatorio di Piaget). L'oggetto esplorato, conosciuto, diventa un oggetto che può entrare in relazione operativa con altri oggetti, può entrare dentro una scatola, può essere nascosto, può diventare simbolicamente qualcosa di diverso, può modificare la realtà e permettere al bambino di operare su di essa per ottenere una qual-

che modificazione. Insomma l'oggetto diventa un *elemento* con cui esercitarsi e con cui costruire relazioni con altri oggetti.

La Montessori, seppure non osservando il bambino piccolissimo se non alla fine della sua vita, mette l'accento sulla fase operativa della relazione con gli oggetti, quella fase (non descritta da Winnicott nel caso dell'abbassalingua, che rimane una analisi della centralità della fase esplorativa) che segue alla conoscenza con gli oggetti e che introduce il bambino nel mondo di relazioni tra oggetti. La tipologia di attività che favorisce dunque nel bambino è proprio quella dell'esercizio con gli oggetti, esercizio che prevede uno scopo, una funzione determinata e una articolazione prassica (una serie di movimenti specifici, sequenze ordinate).

Diventa molto facile capire di cosa stiamo parlando, se pensiamo per un momento al bambino che va sull'altalena o che sale sullo scivolo per poi scenderne giù: è di certo possibile andare in altalena o sullo scivolo in modo esplorativo (i bambini spesso lo fanno), ma non è il modo funzionale, quello previsto dall'esercizio (che se svolto correttamente dà molto più piacere e migliori risultati). Nel caso dei movimenti grossi del corpo non abbiamo remore e preoccupazioni e ci accorgiamo che esplorazione e esercizio sono due modalità distinte di relazione con il mondo e, cosa più importante, che alcuni materiali sono adatti principalmente (se non esclusivamente) a svolgere esercizi.

Nella formazione dunque si è lavorato molto su questa distinzione, e in generale sulla riduzione operata dalla Montessori sui suoi materiali, riduzione di grado della socialità e di tipologia dell'attività, che permettono al bambino del nido di sviluppare competenze, abilità e strutture mentali positive.

Riflessioni sull'esperienza con i materiali montessoriani

Nel percorso di familiarizzazione con alcuni materiali ed attività di ispirazione montessoriana il coinvolgimento dell'intero gruppo di lavoro, educativo ed ausiliario, è stato necessario e fondamentale per condividere obiettivi e modalità operative e poter introdurre un cambiamento nell'approccio al fare dei bambini.

Nel nostro nido, già prima della formazione interna, erano stati introdotti alcuni materiali di ispirazione montessoriana nelle varie sezioni. Successivamente ne sono stati introdotti altri, di tipo differente. Si è pensato così di raggrupparli tutti insieme, dedicando loro inizialmente uno spazio specifico e limitato, dentro la sezione, lasciando la maggior parte della stessa al gioco simbolico e dei travestimenti. Questa scelta è stata fatta inizialmente per due motivi principali: introdurre i bambini in modo graduale a questo "nuovo mondo" e poter comunque seguire al meglio tutti i bambini impegnati nelle diverse attività, caratterizzate da richieste variabili di sostegno da parte delle educatrici.

La consistenza dell'impegno nel gestire l'utilizzo dei materiali montessoriani da parte dei bambini, il loro pressante desiderio di provarli tutti, il loro costante riordino ci hanno portato a progettare di dedicare un solo spazio dedicato specificatamente alle attività tipicamente montessoriane. Un pensiero che è stato certamente favorito sia dai suggerimenti raccolti dal formatore, dott. Andrea Lupi, sia dall'acquisto, da parte della Cooperativa, di ulteriori materiali che sono andati ad arricchire

la dotazione del nido. Il nuovo spazio è stato utilizzato con diverse modalità, favorendo l'accesso in piccolo gruppo e secondo specifiche modalità (ad es. al momento dell'accoglienza e durante il ricongiungimento dei bambini con frequenza part-time).

I materiali montessoriani sono stati gradualmente affiancati da proposte di vita quotidiana basate sull'osservazione degli interessi e della voglia di fare dei bambini. Alcune di esse sono state introdotte per la prima volta, altre sono state invece "riscoperte" o valorizzate. Caricare da soli la lavatrice al mattino, con bavaglie e spugnette, in attesa dell'ausiliaria, riempire la brocca d'acqua nella stanza vicina e portarla al tavolo per lo spuntino, prendersi cura delle piante del nido spostandole per innaffiarle e riportandole al loro posto sono piccoli ma preziosi gesti quotidiani che rendono il bambino ancor più partecipe della vita del nido e gli donano maggiore consapevolezza di sé e autostima.

Ci siamo rese conto della profonda valenza educativa di molte azioni, spesso già compiute nel quotidiano ma in modo a volte troppo "automatico", come fossero scontate.

La voglia di mettersi in gioco inizialmente era forte tanto quanto le perplessità che avevamo... Come avremmo gestito bambini impegnati in attività così diverse fra loro? Come avremmo potuto dedicare la necessaria attenzione a tutti contemporaneamente? Saremmo state in grado dimostrare ai bambini "come si fa" (la presentazione del materiale)? I bambini avrebbero accettato le nostre indicazioni? La naturalezza e la spontaneità del loro gioco non ne sarebbe risultata compromessa? La socialità e la condivisione, obiettivi quotidiani importanti, sarebbero passate in secondo piano? Sono dubbi che con il passare del tempo e grazie alla formazione seguita sono scemati gradualmente per svanire quasi completamente. La relazione con i singoli bambini impegnati nel gioco con un materiale montessoriano e la contemporanea gestione del gruppo, così come la relazione reciproca fra bambini impegnati con que-



sti specifici materiali non ha in realtà rappresentato un problema particolare. Ci hanno sorpreso alcune modalità con le quali i bambini si avvicinano al gioco montessoriano: quando entrano nella “stanza Montessori” si sentono spesso parole come “Lavori! Lavori!”; grande è la loro concentrazione e soddisfazione anche nelle attività quotidiane; si coglie la capacità di autoregolarsi, di darsi regole e di dare vita a forme di collaborazione e condivisione (un bambino grattugia il pane e un altro lo mangia; un bambino bagna lo specchio con la spugna e un altro lo asciuga con la pezza...); emerge la capacità di aspettare il proprio turno o l’invito di un compagno. L’approccio ai materiali appare più delicato e rispettoso e l’idea del riordino sempre più interiorizzata e attuata con minore difficoltà.

In questo percorso di familiarizzazione con alcuni materiali ed attività di ispirazione montessoriana il coinvolgimento dell’intero gruppo di lavoro, educativo ed ausiliario, è stato necessario e fondamentale per condividere obiettivi e modalità operative e poter introdurre un cambiamento nell’approccio al fare dei bambini. Alcune proposte e situazioni sono state provate, valutate e modificate di fronte ad alcune difficoltà insorte. Sono state introdotte attività nuove con gradualità, per dare tempo sia ai bambini sia agli adulti di scoprirle e farle proprie. Nel tempo se ne sono succedute altre, nate anche da alcuni stimoli colti dagli adulti a partire dai bambini. Ad alcune proposte si è rinunciato perché valutate troppo complicate o “premature” rispetto alla capacità di gestire il cambiamento sia da parte dei bambini sia degli adulti (ad es., in bagno, dare sempre la disponibilità ai bambini di giocare con l’acqua e poi asciugare con la pezza il pavimento).

Il lavoro è stato condiviso quotidianamente anche con i genitori che sono stati invitati a fermarsi a giocare con i propri figli nella stanza con i materiali montessoriani, presentandoli e spiegandoli e mostrando loro alcuni giochi creati al nido da riproporre poi a casa.

Piccola bibliografia montessoriana

- *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano, 1999
- *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999
- *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano, 2000
- *Dall’infanzia all’adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2016
- *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 2000
- *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 2000
- *Psicoaritmetica*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2013
- *Psicogeometria*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2012
- *La formazione dell’uomo*, Garzanti, Milano, 1950
- *Come educare al potenziale umano*, Garzanti, Milano, 1997
- *La mente del bambino, mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1999
- *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2004



È un documento che rendiconta le attività di Città Futura a conclusione dell'anno educativo. Come negli anni scorsi, intende presentare dati e informazioni sulla vita della cooperativa, facendo emergere gli aspetti qualificanti che caratterizzano i nostri servizi.

Il bilancio sociale, anche quest'anno realizzato nella forma di inserto del periodico della cooperativa, si rivolge a tutti coloro che hanno contribuito e che contribuiscono alla crescita della nostra cooperativa, i suoi stakeholder principali, attorno ai bambini e alle bambine che hanno vissuto e vivono negli spazi che gestiamo: i loro genitori, i nostri committenti, il nostro personale, le comunità e i territori all'interno dei quali operiamo.

Committenza

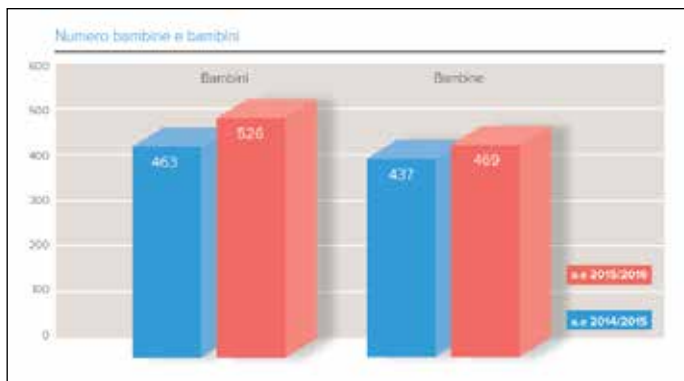
Città Futura svolge la propria attività nell'ambito territoriale della Provincia di Trento con una committenza prevalentemente costituita da Amministrazioni comunali. Data la capillare diffusione territoriale, si può affermare che goda attualmente del riconoscimento e della stima di diversi soggetti pubblici e privati.

I servizi gestiti nel corso dell'anno educativo 2015-2016 sul territorio provinciale sono:

- 23 nidi d'infanzia comunali;
- 2 nidi privati conciliativi;
- 7 servizi estivi nella fascia 3 - 7 anni;
- 3 servizi estivi nella fascia 0 - 3 anni;
- 18 laboratori proposti all'interno di fiere, congressi, eventi aziendali.

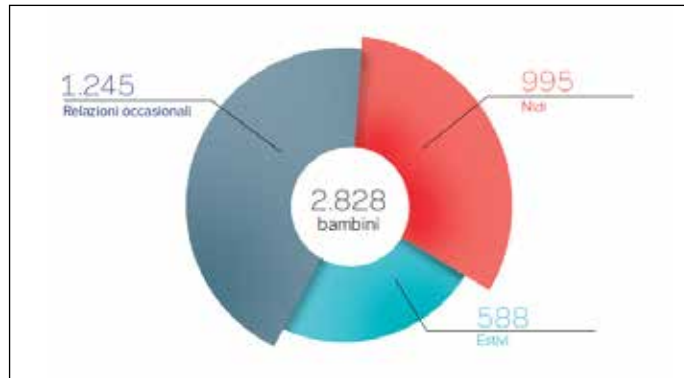
Famiglie e bambini

L'incremento dell'utenza dei nidi rispetto al precedente anno educativo è di 95 presenze, pari ad un aumento del 10,5%, nonostante i nidi comunali siano ridotti di una unità rispetto all'anno 2014-2015.

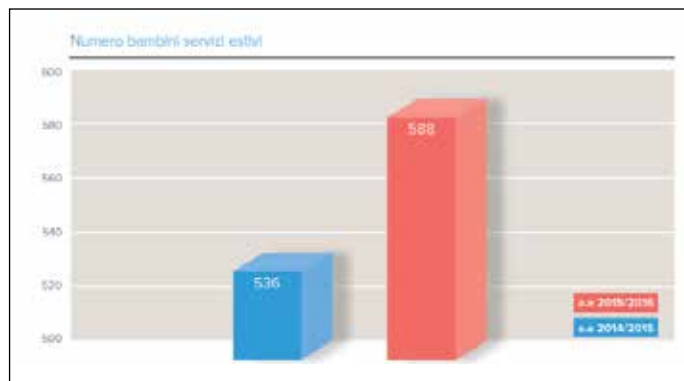


Allargando lo sguardo oltre i nidi, il totale dei bambini che complessivamente hanno preso parte alle iniziative coordi-

nate dalla cooperativa è stato di 2.828 unità, con la seguente distribuzione:

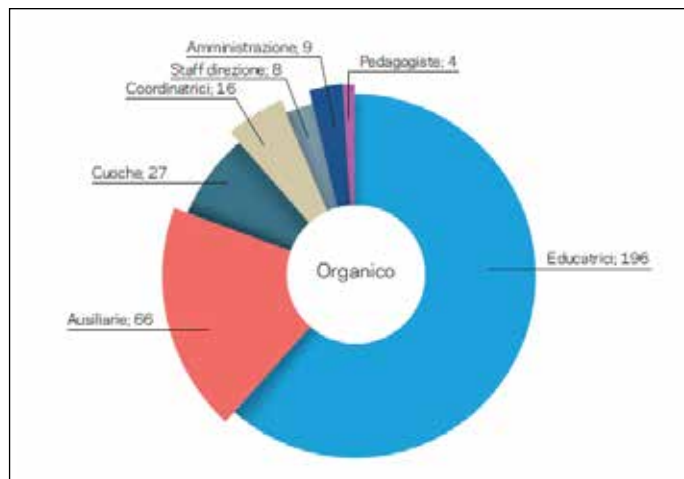


Questo dato risulta superiore all'anno precedente per effetto dell'accresciuto numero di bambini e ragazzi che hanno preso parte ai laboratori proposti in occasione di fiere, congressi ed altri eventi analoghi (pari a 1.242) e dell'aumento del 9.7 % di iscritti ai servizi estivi (588 iscritti per l'estate 2016 contro i 536 dell'estate 2015).



Personale

Il numero delle persone che operano all'interno dell'organizzazione al 31 agosto 2016 è pari a 326 (+13% rispetto al 2015-16), di cui 317 donne e 9 uomini.



Condivisione

Rappresentativa della condivisione che viene vissuta a tutti i livelli in Città Futura è la frequenza delle riunioni, in particolare i collettivi che animano il lavoro di gruppo nel nido: nell'anno educativo 2015-2016, in ciascun nido si sono svolte mediamente non meno di 1,5 riunioni mensili del personale (solo ausiliarie, educatrici, educatrici con pedagoga, tutte le figure). Oltre a queste riunioni del gruppo di lavoro di ciascun nido si è registrata la seguente frequenza degli incontri degli altri gruppi trasversali ai nidi:

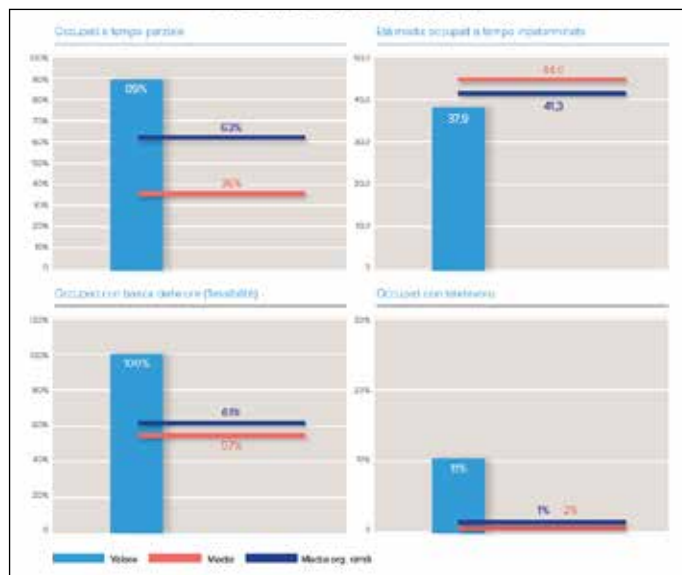
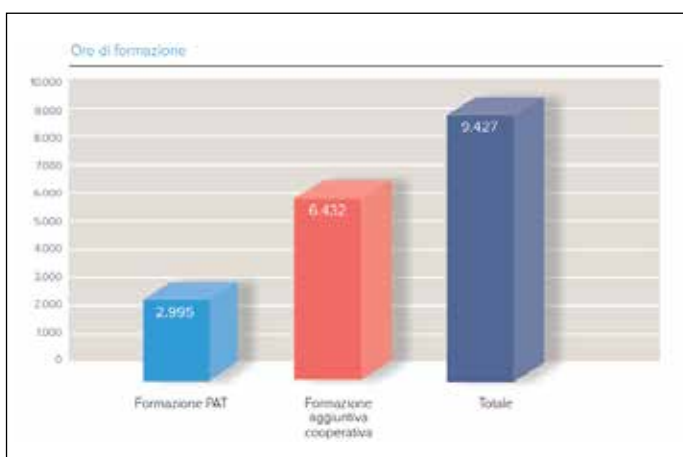
- *coordinamento interno*, gruppo di lavoro delle coordinatrici interne: 6 volte nel corso dell'anno educativo; nel corso dell'anno la responsabile del coordinamento ha inoltre gestito 45 colloqui con le coordinatrici ed effettuato 20 visite nei servizi gestiti;
- *équipe pedagogica*, gruppo di lavoro dei pedagogisti: oltre 20 incontri nel corso dell'anno educativo
- *staff di direzione*, gruppo di lavoro dei responsabili di area: 4 volte nel corso dell'anno educativo
- *gruppo di direzione*, nuovo organismo comprendente i responsabili delle aree di business della Cooperativa: 9 volte nel corso dell'anno educativo.

Gli incontri dell'area istituzionale che attengono alle scelte strategiche e di governo della cooperativa nel suo complesso coinvolgono il Consiglio di amministrazione e l'assemblea delle socie:

- il *consiglio di amministrazione* nel corso dell'anno si è riunito 9 volte
- l'*assemblea delle socie* nel corso dell'anno si è incontrata una volta, in occasione dell'assemblea annuale svoltasi (in seconda convocazione) il 26 gennaio 2016.

Formazione

Nell'arco dell'anno educativo 2015-2016 le ore lavorative dedicate alla formazione complessivamente per tutto il personale sono state 9.427, di cui 2.995 (32%) organizzate dalla Provincia di Trento e 6.432 (68%) organizzate dalla cooperativa. Le ore di formazione corrispondono al 3% delle ore complessivamente lavorate dal personale.



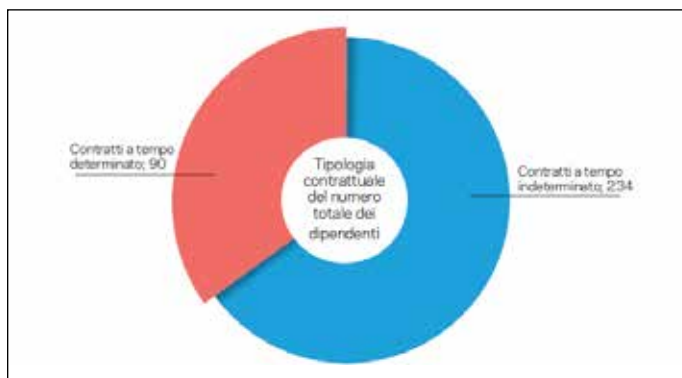
Conciliazione

L'attenzione alla conciliazione da parte di Città Futura, cresciuta costantemente all'interno dell'organizzazione ed attestata anche dalla certificazione secondo lo standard Family Audit, il cui certificato finale è stato ottenuto dalla Cooperativa in data 29 aprile 2016, può essere misurata osservando:

- l'elevato numero di part-time;
- l'età media delle risorse, per la maggior parte femminili ed in età fertile;
- l'utilizzo diffuso della flessibilità di orario;
- la concessione di nuove modalità di lavoro, quali quelle domiciliari o da remoto (smart work);
- la disponibilità della cooperativa a concedere le aspettative dall'attività lavorativa alle socie e alle dipendenti.

I grafici che seguono sono tratti dalla sintesi annuale (riferiti all'anno 2015) elaborata in collaborazione con l'Agenzia della Famiglia della Provincia Autonoma di Trento.

Nel corso dell'anno educativo 2015-2016 la cooperativa ha gestito 19 pratiche di astensione anticipata per gravidanza, 13 pratiche di congedi da maternità e 60 pratiche di congedi parentali. Al 31 agosto 2016 risultano 234 contratti a tempo indeterminato sul totale delle dipendenti (pari al 90% delle titolarità sulle posizioni in organico):



Analisi del clima in cooperativa

Negli ultimi mesi del 2015 tutto il personale di Città Futura è stato coinvolto in un'indagine sul clima organizzativo attraverso la compilazione di un questionario. È la seconda volta che la cooperativa utilizza questo strumento, con l'obiettivo di ascoltare e comprendere l'organizzazione e le sue dinamiche, dando voce ai lavoratori che ne sono i protagonisti. Conoscendo e comprendendo le informazioni che ne derivano, la Cooperativa può intervenire sulle criticità e sviluppare tutte le potenzialità.

Il questionario diviene così lo strumento che aiuta a capire che tipo di relazione l'organizzazione abbia stretto con i diversi attori che operano al suo interno, che tipo di ambiente di lavoro sia riuscita a creare e con quali ripercussioni sui loro comportamenti.

Dall'analisi dei dati, elaborati con il supporto del dott. Gianmaria Manfredi, è emerso come gli intervistati siano generalmente soddisfatti di lavorare per Città Futura sia dal punto di vista professionale che dell'ambiente lavorativo percepito nei singoli servizi. Si osserva in particolare un miglioramento complessivo rispetto ai dati rilevati nel 2011:

	Soddisfazione "Città Futura"	Soddisfazione professionale	Percezione ambiente lavorativo
Incremento dal 2011 al 2015	+ 18%	+7%	+8%

Tra i fattori analizzati, si è posta attenzione sul grado di appartenenza e coinvolgimento del personale al nido in cui si opera e di come varia rispetto all'appartenenza all'organizzazione Città Futura nel suo complesso, data la strutturazione di Città Futura come cooperativa di servizi con una sede amministrativa in zona centrale a Trento e con sedi dislocate in tutto il territorio della provincia.

In generale i dati evidenziano un punteggio più alto relativo al senso di appartenenza verso il proprio servizio nido rispetto a quello di appartenenza alla cooperativa nel suo complesso. Il dato, che risulta comunque in miglioramento rispetto all'analisi del 2011, non deve stupire particolarmente, in quanto è più naturale e immediato sviluppare un senso di appartenenza e coinvolgimento alla realtà in cui ci si vede impegnati quotidianamente.

Il questionario ha poi posto domande ai dipendenti in relazione alla condivisione del sistema di valori su cui si fonda l'attività della cooperativa e il loro coinvolgimento e riconoscimento nella mission. I dati restituiscono un quadro positivo, in miglioramento rispetto all'indagine precedente.

In particolare si evidenzia che le intervistate che hanno il ruolo di socie presentano punteggi migliori per quanto riguarda il grado di coinvolgimento e di identificazione nella mission aziendale rispetto alle non socie, mentre sul piano dei valori i punteggi risultano simili per socie e non socie. In generale emerge una consolidata e forte condivisione dei valori fondanti l'azione e la mission della cooperativa.

Considerato il forte investimento in termini di formazione effettuato dalla cooperativa, una sezione del questionario è stata dedicata al monitoraggio delle proposte formative erogate nel corso degli anni educativi precedenti. Le domande ponevano l'attenzione sugli ambiti della qualità, della quantità e dell'adeguatezza della formazione proposta.

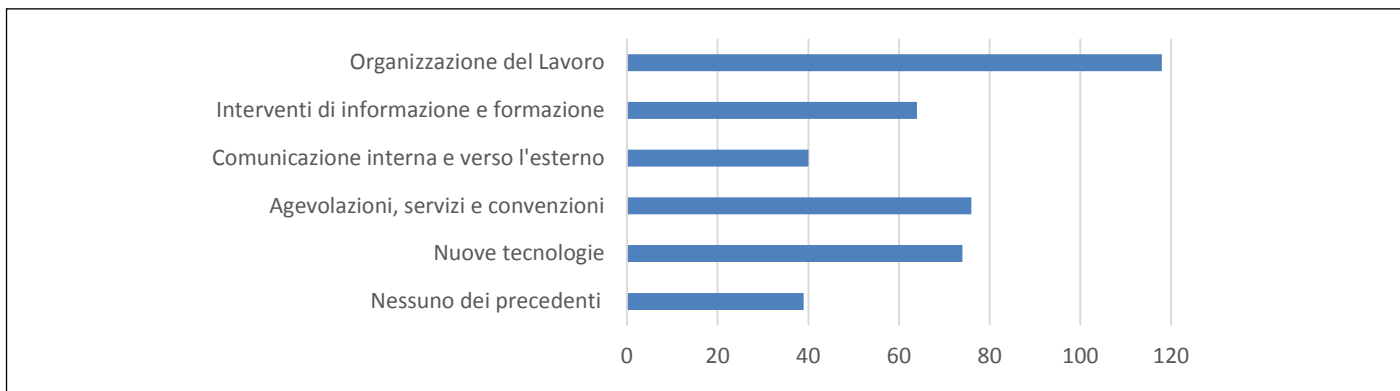
In termini generali si riscontra un punteggio medio più che positivo per tutti gli ambiti indagati.

Infine, considerato che la rilevazione sul benessere organizzativo coincideva con la conclusione del primo triennio del percorso Family Audit affrontato dalla cooperativa, si è voluto dedicare una sezione specifica all'interno del questionario. Il piano delle attività risultava molto articolato, con azioni eterogenee per contenuti e destinatari, per andare ad agire su diversi ambiti della sfera vita-lavoro.

Sono stati quindi posti quesiti per poter far emergere il grado di conoscenza degli intervistati in merito al processo nel suo complesso; è stato poi indagato quale fosse l'interesse e l'utilità percepita dei singoli interventi proposti.

Possiamo affermare che dai dati emerge una buona conoscenza del percorso Family Audit da parte dei dipendenti di Città Futura e che le singole iniziative proposte sono state valutate positivamente, con un particolare interesse per gli interventi attivati nell'ambito dell'organizzazione del lavoro, i quali hanno ottenuto i punteggi migliori. L'interesse per quest'ultimo ambito è stato ulteriormente evidenziato dalle proposte degli intervistati in merito all'attivazione di nuove iniziative.

Nel grafico che segue si possono notare gli ambiti delle azioni miranti alla conciliazione vita-lavoro che i dipendenti identificano come di maggiore interesse.



Viaggio-studio in Danimarca per conoscere gli asili nel bosco

È importante per il benessere dei bambini fare esperienze quotidiane nella natura. La natura infatti può offrire all'infanzia grande ricchezza sensoriale, la possibilità di liberare lo sguardo, infinite opportunità di scoperta e un contesto che facilita l'emergere di alcune competenze relazionali

Pensiamo che conoscere esperienze educative differenti dalla nostra sia importante: ci permette di scoprire che ci sono molti modi diversi di fare buona educazione aprendo le porte della mente a nuove idee, ma anche di apprezzare da nuovi punti di vista la qualità educativa e pedagogica dei nostri servizi. Le "buone prassi" che si incontrano viaggiando infatti non vanno "imitate", ma conosciute nel profondo per poterle ricostruire a partire dal nostro contesto culturale, educativo, ambientale.

Il viaggio-studio che a fine marzo ci ha portati a visitare gli *Asili nel bosco* danesi si colloca all'interno di un processo che vede il nostro orientamento pedagogico avvicinarsi sempre più al tema dell'importanza, per il benessere dei bambini, di *fare esperienze quotidiane nella natura*. La natura infatti può offrire all'infanzia grande ricchezza sensoriale, la possibilità di liberare lo sguardo, infinite opportunità di scoperta e un contesto che facilita l'emergere di alcune competenze relazionali tra pari.

Stare all'aria aperta con i bambini in realtà, anche se può sembrare naturale come respirare, non lo è poi così tanto. Immaginiamoci per un attimo di avere programmato, per un giorno di vacanza, di fare una gita in bicicletta con nostro figlio. Se apriamo le finestre al mattino e fuori piove, o il cielo è anche solo nuvoloso, penseremo: Oh no! E ora che facciamo? Tutto il giorno a giocare in casa!

Un genitore danese probabilmente non dovrà neanche aprire la finestra per vedere che tempo fa, perché sa che molto facilmente piovierà. Ma questo non modificherà di molto i suoi piani: passeggiare, andare in bicicletta, a giocare a palla, a scavare buche nella sabbia. Tutto si fa anche sotto la pioggia, con le nuvole, con il vento.

È un tratto culturale, questo, estremamente radicato in noi: in Italia diciamo che il tempo è bello se c'è il sole, che è brutto se piove, ma in questo modo limitiamo le possibilità che diamo ai nostri bambini di fare esperienze significative. Anche in una pozzanghera ci può essere un mondo da scoprire! Forse il tempo è brutto per noi adulti, ma non per i bambini e quando li vediamo saltare e schizzare ovunque ridendo a crepapelle ci stanno insegnando qualcosa sul piacere di vivere.

I bambini che in Danimarca frequentano i servizi 0-6 chiamati *skogsbornehaven* o *naturbornehaven* (oggi meglio conosciuti con il termine tedesco *Waldkindergarten*), trascorrono gran parte della giornata nella natura: semplicemente nei boschi e prati circostanti, in gite alla scoperta di nuovi territori, in zone semi-attrezzate e organizzate con elementi naturali utili al gioco dei bambini o in spazi esterni che prevedono anche zone con animali (galline, capre, e altri), di cui si prendono cura insieme agli educatori.

I bambini, nello spazio a loro disposizione, sono liberi di giocare e muoversi come preferiscono, rispettando alcune semplici regole di sicurezza che vengono condivise all'inizio (come, ad esempio, non allontanarsi oltre gli alberi segnati con una cordicella, non arrampicarsi più in alto di certi rami, non mangiare quello che si trova e non toccare animali senza la presenza di un adulto). Per il resto, tanto gioco libero e auto-organizzato dai bambini, tante esplorazioni, tanto gioco simbolico. Abbiamo visto situazioni in cui gli educatori partecipano più attivamente al gioco dei bambini, promuovendo e ampliando i loro pensieri di gioco, e altre in cui si tengono più in disparte. Abbiamo visto bambini arrampicarsi sugli alberi, scivolare lungo pendii erbosi bagnati, accumulare legnetti per il fuoco, fare





zuppe di fango, saltare da grandi balle di paglia, rilassarsi su un'amaca, scavare pozzi e canali per l'acqua.

Ciò di cui ci hanno parlato educatori e pedagogisti (e scriviamo al maschile anche perché, a differenza nostra, gli asili danesi hanno moltissimi educatori uomini) è l'importanza, per i bambini, di fare esperienze "vitali". Con questo termine s'intendono esperienze a contatto con la vita naturale, nelle quali i bambini si immergono con il corpo e la mente, delle quali sono protagonisti e dalle quali apprendono per via diretta. Un elemento comune a molte scuole è la zona costituita da tronchi messi in cerchio, con uno spazio per il fuoco al cen-

tro: un paio di volte alla settimana si accende il fuoco e si cucina lì il pranzo (ai nostri occhi non particolarmente appetitoso dobbiamo dire, ma siamo abituati a un'ottima cucina!), che viene consumato tutti assieme, seguito da una bevanda calda, chiacchiere, storie, scambi attorno al fuoco. Questa attività è una parte importante di ciò che i danesi chiamano *hygge*, un termine oggi famoso grazie alla pubblicazione anche in italiano di alcuni libri, e cioè la filosofia di vita danese per essere felici. È quel sentimento di conforto, di intimità, di agio dato dal dare importanza alle piccole cose di tutti i giorni, soprattutto ai momenti di relazione con le persone care.

Abbiamo visto e sentito questo e molto altro durante il nostro viaggio, e ci portiamo a casa immagini e pensieri, cose interessanti e convincenti e altre che ci lasciano perplessi, ma anche delle conferme. Aumentare le possibilità dei bambini di fare esperienze nella natura, opportunamente attrezzati e adattando l'organizzazione dei servizi, può portare diversi vantaggi educativi: i bambini hanno la possibilità di sperimentare i propri limiti, di sviluppare forza fisica e agilità, di inventarsi giochi senza giocattoli, di utilizzare la loro creatività, di conoscere e imparare ad amare e rispettare la natura, di migliorare le relazioni tra loro riducendo i conflitti e migliorandone la risoluzione. E ultimo, ma non meno importante, i bambini che trascorrono molto tempo all'aperto si ammalano generalmente meno (oggi i pediatri concordano nel dire che l'esposizione al freddo e all'aria aperta, anche in inverno, opportunamente attrezzati con il corretto abbigliamento, limita il contatto con germi e batteri, riducendo di molto i rischi di trasmissione delle malattie da un bambino all'altro).

Queste riflessioni ci accompagnano quotidianamente nella progettazione educativa dei nidi d'infanzia, per un continuo miglioramento del pensiero pedagogico e della sua traduzione operativa, e ci hanno guidati nel progettare e organizzare, per l'estate 2017, il servizio di colonia diurna per bambini da tre a sei anni "E...state nel bosco!", in collaborazione con il Comune dell'Altopiano della Vigolana.



Convegno su educazione, terra e natura

All'evento, a Bressanone, rivolto ad insegnanti di scuola primaria e secondaria ed educatori e insegnanti di nido d'infanzia e scuola dell'infanzia, hanno partecipato diverse figure professionali della Cooperativa Città Futura.



Il convegno “Educazione, terra, natura”, che si è tenuto a Bressanone, ha offerto l’occasione per indagare le connessioni tra ricerca e formazione con particolare attenzione alle tematiche ambientali, al nostro rapporto ecologico con gli altri e al recupero di approcci educativi che mettano al centro il gioco infantile con una riflessione più ampia di tipo ecologico e proposte di *Outdoor Education* integrate.

Il rapporto educativo fra infanzia e natura è stato analizzato con diversi sguardi: la scienza, la matematica, l’arte e la letteratura, l’agricoltura, l’alimentazione per reinventare e reinterpretare il gioco infantile, la narrazione e il pensiero. Si sono aperte alcune riflessioni: ma di quale natura abbiamo bisogno? Prati incolti, campo giochi, la terrazza, le strade verdi nella città, un mazzo di fio-

ri? E’ questa la natura nella quale lavoro con i bambini? Noi uomini siamo parte della natura o è la natura che vive senza gli uomini?

Le risposte che diamo sono diverse e abbiamo la capacità umana è di immaginare l’inedito e di lavorare con la creatività su quello che non c’è, di comporre e ricomporre. Da qui una prospettiva di scambio e sviluppo che mette al centro Benessere, Competenze, Autonomia come valori connessi alla qualità del vivere e del convivere in qualsiasi luogo di vita.

Il rapporto educativo tra infanzia e natura è negli anni più recenti al centro di riflessioni e approcci creativi nei nidi della Cooperativa: l’equipe pedagogica di Città Futura ha orientato esperienze innovative di buone prassi accanto a percorsi sperimentali ed originali legati all’incontro con il mondo naturale e la varietà delle sue forme e abitanti, ambienti da esplorare per la promozione dell’educazione naturale.

Le esperienze di natura e in natura sono fondanti anche quando sono assenti. Il rapporto con la natura è un legame essenziale tra essere umani e il mondo vivente. Gli intrecci educativi che i nidi con la loro esperienza realizzano vedono l’incontro tra i materiali naturali e informali, con cui i bambini costruiscono forme e apprendimenti, e gli ambienti del mondo naturale: ecco che l’acqua, la terra, gli alberi, i sassi, gli insetti, ma anche le forme e la materia, consentono alla mente di stimolare tutti i nostri sensi e di organizzare informazioni, sensazioni ed emozioni che sono alla base di un approccio educativo finalizzato a promuovere nei bambini processi di pensiero critico e riflessivo per indagare i fenomeni del mondo.

Le evidenze emerse con curiosità e passione lavorando accanto ai bambini nei nidi ci hanno portato a riflettere sulla progettazione educativa in-natura e sulla mente del bambino anche in un’ottica di ricerca scientifica, allenando lo sguardo sul ‘fare dei bambini’ con la capacità di saper attendere, di sostare, di fare un passo indietro sempre con una precisa intenzionalità educativa capace di accogliere, osservare, analizzare e trasformare le esperienze in natura con familiarità e in modo crea-

tivo, potendo rappresentare un modello di cura da implementare nel futuro.

Coltivare la sensibilità economica fin dall’infanzia

L’eredità culturale del convegno si rinnova nel quotidiano dei nostri servizi in un lavoro formativo in cui la ‘scienza naturale’ è intesa come un percorso affettivo, corporeo e cognitivo. I bambini osservano un uccello, un insetto: cosa vedono? Come lo scienziato che cerca di oggettivare la propria attenzione, cerca un nuovo sguardo per pensare le cose, così il bambino percepisce l’esperienza in modo olistico, vuole provare a fare le cose e va verso una conoscenza scientifica del mondo.

L’immaginario e la fantasia abitano il mondo magico del bambino, e con fascino e contraddizione danno forma ai giardini d’infanzia e ai contesti in cui i nidi abitano. Lo spazio esterno dei nidi è un partner nei processi di costruzione di apprendimenti reali e concreti: nell’incontro con la natura i processi di ricerca, l’attenzione scientifica e la riflessione avvengono con grande naturalezza e piacevolezza. Le proprietà emergenti di un fenomeno non sono riducibili alle proprietà costitutive. Sono i significati che noi diamo al mondo e l’educazione agisce su questo: attribuzione di significato.

Gli orizzonti si allargano e si comprendono sempre meglio: torniamo nei nostri servizi coltivando questa sensibilità ecologica sin dall’infanzia per capire meglio cosa vuole dirci un bambino con il suo comportamento, quale immagine dell’infanzia rispecchia le reali esigenze dei bambini e il loro bisogno di esplorazione, di spensieratezza e di giochi. Mondi diversi con un grande potente elemento in comune: la stessa Terra, un elemento transculturale forte ed universale attraverso cui guidare il pensiero e le esplorazioni dei bambini. Specifici focus per promuovere lo sviluppo integrale della persona nei diversi contesti di vita: si educa affinché i soggetti costruiscano la possibilità di realizzare progetti di vita che hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle abilità, le competenze, le capacità acquisite e promosse dai processi educativi formali.

Educare alle differenze di genere

Il tema è stato trattato all'interno del festival Educa. Ogni epoca storica ha costruito la propria visione delle differenze di genere definendo comportamenti e ruoli ritenuti adeguati al maschile e al femminile. Queste visioni vengono trasmesse ai piccoli attraverso l'educazione. Come è possibile arrivare ad averne una visione critica e non stereotipa?

Nell'ambito dell'edizione 2017 di Educa, il festival dell'educazione organizzato da Consolida, **Quinto Borghi** e **Carlo Gualini** hanno condotto un incontro pubblico sul tema dell'educazione alle differenze di genere al quale hanno partecipato oltre quaranta persone.

L'incontro si è aperto con una riflessione generale sulla necessità e sull'urgenza di porre al centro dell'azione educativa individuale e collettiva, con maggiore determinazione e costanza, i fattori e le dinamiche che influenzano la costruzione dell'immaginario di bambini e bambine, la definizione dei rapporti tra i generi, delle relazioni tra individui, dei modelli familiari e dei ruoli di riferimento.

La complessità del tema non dovrebbe portare a facili prese di posizioni e a sterili estremizzazioni, ma ad un'assunzione di responsabilità che, rifuggendo dalla ricerca di risposte immediate e rassicuranti, parta dalla propria storia personale, dai propri nuclei valoriali, da ciò che anche di inconscio vive in noi per mettere in discussione e smascherare le nostre ideologie sessiste. Tutto ciò sgombrando il campo da confusioni e incertezze strumentali, che non possono essere ricondotte all'assenza di chiari e solidi principi condivisi, come

l'idea di giustizia sociale, di diritto alla realizzazione di sé, della propria identità originale, auspicata e non imposta. Quinto Borghi ha poi affrontato il tema della differenza fra sesso e genere, della costruzione sociale dell'identità di genere e degli stereotipi, concludendo il suo intervento con una riflessione sull'importanza di aprirsi alla possibilità di accogliere una molteplicità di "copioni", di modelli identitari, ai quali ognuno possa sentirsi legittimato a fare riferimento a seconda delle proprie personali attitudini.

Carlo Gualini ha infine proposto un breve laboratorio di lettura. Dopo che i presenti hanno letto a piccoli gruppi alcuni libri illustrati, la discussione si è incentrata su come i testi per bambini piccoli sappiano in realtà interrogare in modo acuto anche gli adulti, offrendo loro importanti stimoli di riflessione, e su come il tema della differenza, nelle sue varie declinazioni, emerga trasversalmente, e spesso inaspettatamente, dai testi più vari.

L'incontro si è chiuso con una riflessione, ampiamente condivisa, sulla forza del libro illustrato come strumento di relazione fra adulti e bambini e sul suo ruolo di prezioso ed efficace supporto all'azione educativa.



Nei piccoli la pelle risulta più delicata ed esposta agli agenti fisici e chimici esterni. Le creme devono quindi essere pensate in modo da preservare e rispettare il delicato equilibrio cutaneo. Non devono essere mai utilizzate formulazioni protettive dell'anno precedente

La pelle del bambino è ancora immatura e si modifica durante la crescita. Fino al periodo dell'adolescenza produce scarse secrezioni sebacee, è più secca poiché non lubrificata dal film idrolipidico, ha un pH leggermente alcalino, lo strato corneo (la parte più superficiale dell'epidermide) è più sottile, i melanociti essendo immaturi, contengono un minore contenuto di melanina, ossia quel pigmento che ci protegge dall'azione nociva dei raggi ultravioletti. Di conseguenza, nel bambino la pelle risulta più delicata ed esposta agli agenti fisici e chimici esterni. I cosmetici destinati ai bambini devono quindi essere pensati e formulati in modo da preservare e rispettare il delicato equilibrio cutaneo tipico della pelle dei più piccoli non ancora completamente matura e sviluppata.

La detergenza dermocosmetica

La pulizia della pelle è un'azione che di per sé costituisce un "evento dannoso" per la cute, poiché la rimozione dello sporco comporta necessariamente l'asportazione del film idrolipidico, che

protegge la superficie cutanea. Se si utilizzano detergenti "aggressivi" l'asportazione lipidica, oltre ai trigliceridi del sebo di superficie, coinvolge anche i lipidi della barriera cutanea.

E' possibile detergere la cute con due modalità diverse:

- mediante l'uso di molecole tensioattive in grado di solubilizzare i grassi e lo sporco nell'acqua: *deterzione per contrasto*, che implica l'uso di un sapone e/o un detergente a base di tensioattivi sintetici e il risciacquo con acqua. La rimozione del film idrolipidico superficiale viene parzialmente compensata dalla presenza di sostanze emollienti;
- utilizzando il potere solvente dei lipidi nei confronti dei grassi: *deterzione per affinità*, che implica l'uso di sostanze oleose normalmente veicolate in un'emulsione capace di sciogliere lo sporco e rimuoverlo per asportazione meccanica senza bisogno di acqua (latte detergente, oli da bagno). Tra gli ingredienti di questi oli da bagno sono spesso presenti tensioattivi che facilitano la dispersione nell'acqua e che sia pur presenti in piccole quantità è bene che non vadano a contatto diretto con la pelle e che siano sempre risciacquati. E' bene sottolineare che questi oli da bagno definiti "emollienti" sono e rimangono dei prodotti per la detergenza e quindi devono essere utilizzati sempre diluiti con acqua, per non causare dermatiti da tensioattivo! Non sono oli da massaggiare sulla cute;
- le emulsioni detergenti sono formulazioni con caratteristiche intermedie: contengono un'elevata quantità di lipidi ma anche un tensioattivo che ne permette l'uso con acqua come un comune detergente.

Il consiglio del detergente

Le caratteristiche che tutti si aspettano da un detergente sono la formazione di schiuma e la profumazione piacevole, due fattori che non hanno una reale implicazione della capacità detergente vera e propria.

Alcuni semplici consigli per acquistare i prodotti giusti tra i tanti presenti sul mercato. Il detergente ideale dev'esse-



re un detergente delicato, non sgrassante e con una profumazione leggera e priva di allergeni. Non dev'essere disinfettante e invece dev'essere leggermente acido, dal momento che la flora cutanea non dev'essere rimossa, né ostacolata.

1. Per detergere la cute del neonato è consigliabile utilizzare la polvere di amido di riso.
2. Per i bambini più grandi scegliere un detergente delicato a pH fisiologico (meglio se un gel detergente o un detergente oleoso). Evitare saponi o sostanze schiumogene eccessivamente sgrassanti per la cute dei più piccoli.
3. Idratare la pelle quotidianamente con un latte, un olio o una crema ad azione idratante ed emolliente.
4. Solo in caso di arrossamento e macerazione della cute, utilizzare una crema protettiva all'ossido di zinco. E' sconsigliabile l'uso della pasta all'ossido di zinco tutti i giorni per un tempo prolungato.
5. Se si utilizzano le salviette per la pulizia del sederino, occorre risciacquare con acqua pulita e asciugare bene.

L'emollienza cosmetica

La pelle secca dev'essere trattata quotidianamente con creme emollienti, contenenti sostanze lipidiche che formano un film occlusivo sulla superficie cutanea e, limitando la perdita di acqua transepidermica, aumentano il contenuto idrico dello strato corneo.

Quando l'azione protettiva dev'essere anche di tipo "isolante", come nel caso delle dermatiti da pannolino, si possono utilizzare le cosiddette "paste all'acqua", emulsioni idrofile in cui sono addizionate grandi quantità di polveri (zinco ossido, titanio diossido in glicerina) con azione lenitiva e antibatterica. E' preferibile che i prodotti per la dermatite da pannolino non contengano vaselina o lanolina (ingredienti tipici della pasta di Hoffmann), perché questi lipidi con la loro azione occlusiva andrebbero a macerare ulteriormente la cute già danneggiata.

L'importanza della protezione solare

I bambini sono soggetti maggiormente ai danni indotti dal sole rispetto agli adulti, sia perché hanno un'epidermide molto più sottile, sia perché i melanociti sono ancora immaturi e contengono un minor quantitativo di melanina.

L'esposizione diretta al sole è sconsigliabile ai bambini che non hanno ancora compiuto 1 anno. Soprattutto durante la stagione estiva, sia al mare che in montagna, è necessario proteggere la pelle dei più piccoli dai raggi UVA ed UVB con prodotti solari specifici per il loro tipo di pelle.

E' consigliabile utilizzare un prodotto con una protezione totale (SPF 50+).

Come tutti gli altri prodotti per bambini, i prodotti solari destinati ai più piccoli devono essere formulati minimizzando il rischio di allergie, non devono contenere profumo, né coloranti. E' auspicabile che siano quanto più possibile resistenti all'acqua e alla sabbia.

Il prodotto scelto deve ovviamente contenere filtri efficaci nei confronti sia dei raggi UVA che UVB. I filtri chimici possono dar luogo a fenomeni di sensibilizzazione. E' perciò preferibile utilizzare, specialmente su neonati e bambini molto piccoli, prodotti solari contenenti solo filtri fisici (es: biossido di titanio). E' importante ricordare che non devono essere mai utilizzate formulazioni protettive dell'anno precedente, soprattutto se non correttamente conservate.

Attenzione agli allergeni

Un cosmetico per il trattamento della cute infantile deve essere sicuro, in modo da limitare la probabilità d'insorgenza di reazioni di sensibilizzazione cutanea ed avere lo scopo di mantenere la pelle del bambino pulita.

La direttiva europea sui cosmetici ha imposto ai produttori di indicare in etichetta le sostanze sensibilizzanti che possono provocare irritazione cutanea. Si tratta di 26 sostanze riportate in Allegato III del regolamento 1223/2009, comunemente presenti in oli essenziali e fragranze. La presenza di queste molecole, comunemente definite allergeni, deve essere dichiarata nei prodotti leave-on (che rimangono sulla pelle) per concentrazioni superiori allo 0,001% e nei prodotti a risciacquo (detergenti, shampoo) per concentrazioni superiori allo 0,01%.

Chi ha una pelle particolarmente sensibile dovrebbe verificarne la presenza in etichetta per prevenire possibili reazioni spiacevoli, non fidarsi di diciture riportate sulla confezione come "ipoallergenico" o "dermatologicamente testato" che non hanno alcun impatto sulla sicurezza o cura della formulazione e scegliere un prodotto che non ne contiene. Bruciore e arrossamento sono le reazioni più frequenti, mentre le allergie da contatto, che si presentano ogni volta che la pelle viene a contatto con il prodotto contenente l'allergene, sono più rare.

Le categorie di ingredienti considerate particolarmente critiche per il cosmetico sono le seguenti:

- **profumo**, pericoloso se in elevata quantità con presenza di allergeni. Il profumo in un cosmetico è facilmente rilevabile poiché la sua presenza deve essere indicata in etichetta nella lista degli ingredienti con il termine generico PARFUM. E' importante che nella lista degli ingredienti occupi una posizione in basso, che sta a indicare che la quantità di profumo è molto limitata (generalmente al di sotto dell'1%). Inoltre, se lo scopo del profumo nel prodotto non è quello di caratterizzare l'impronta olfattiva ma solo di copertura di odori derivanti dalle materie prime, non saranno presenti tra gli ingredienti gli allergeni, ovvero le 26 sostanze ad azione sensibilizzante. Attenzione ai prodotti che riportano la dicitura senza profumo, dal momento che gli allergeni possono essere presenti anche in oli essenziali che possono essere utilizzati come attivi funzionali;
- **preservanti** (conservanti). Sono sostanze ad attività antimicrobica che vengono inserite nei prodotti cosmetici per garantirne la qualità microbiologica durante l'uso. In questi ultimi anni la ricerca di nuove sostanze naturali ha subito un notevole incremento e non mancano i tentativi di sostituire i conservanti di sintesi con molecole vegetali o di derivazione vegetale con attività batteriostatica.

Il nostro consiglio in merito è di evitare tutti i prodotti (a risciacquo e non) che contengono parabeni (sono soprattutto da evitare propyl e butylparaben).

I nostri servizi estivi

Anche quest'estate, in collaborazione con le Amministrazioni comunali, proporremo diversi servizi estivi sul territorio trentino. I servizi sono progettati e organizzati secondo lo stile educativo che caratterizza la Città Futura: uno stile di aperta accoglienza, di attenzione relazionale ai bambini e ai loro genitori, di proposte ludiche e di cura significative e rispettose delle individualità. Uno stile garantito dal personale educativo che da tempo lavora e collabora con la Cooperativa.

Nidi d'infanzia estivi

Il nido estivo accoglie i bambini da 0 a 3 anni in un contesto sereno e rassicurante, promuovendo esperienze di relazione e gioco nel verde del giardino, tra giochi d'acqua e esplorazioni, accompagnati da educatrici esperte che da anni lavorano nei nidi gestiti dalla Cooperativa.

DOVE	QUANDO	A CHI E' RIVOLTO
Nido Clarina del Comune di Trento	Dal 1° al 31 agosto	Bambini da 0 a 3 anni che frequentano già il nido
Nido di Caldonazzo	Dal 1° al 31 agosto	Bambini da 0 a 3 anni che frequentano già il nido
Nido di Comano Terme a Comighello	Dal 1° al 31 agosto	Bambini da 0 a 3 anni che frequentano già il nido

E...state in gioco! Colonie diurne estive per bambini da 3 a 6/7 anni

Con *E...state in gioco!* i bambini trovano un servizio estivo progettato all'insegna della libera iniziativa, del divertimento e dello spirito d'avventura, all'interno di una cornice in cui gli adulti assicurano un clima accogliente e rassicurante e un ambiente ludico multiforme, stimolante e creativo che valorizzerà le esperienze di socializzazione e di gioco all'aria aperta. Il tema portante dell'estate 2017 sarà *Alla scoperta*: ogni bambino potrà sentirsi protagonista della scoperta di tanti aspetti diversi del mondo che lo circonda, dalle piante alla scienza, dalle fiabe al teatro, dall'artigianato all'arte e così via attraverso numerosi laboratori ed escursioni.

DOVE	QUANDO	A CHI E' RIVOLTO
"Giocabimbo" presso la scuola GB1 di Pergine Valsugana in collaborazione con ASIF Chimelli	Dal 3 luglio al 1° agosto	Bambini dai 3 ai 7 anni
Scuola dell'infanzia di Besenello	Dal 3 al 28 luglio	Bambini dai 3 ai 6 anni
Scuola dell'infanzia di Ala	Dal 3 al 28 luglio	Bambini dai 3 agli 8 anni
Scuola dell'infanzia di Cavalese	Dal 24 luglio al 1° settembre	Bambini dai 3 ai 6 anni
Scuola dell'infanzia di Comighello	Dal 3 luglio al 1° agosto	Bambini dai 3 ai 7 anni
Scuola dell'infanzia di Lavis	Dal 3 al 28 luglio	Bambini dai 3 ai 6 anni
Scuola dell'infanzia di Storo	Dal 3 al 28 luglio	Bambini dai 3 ai 6 anni

E...state nel bosco! Colonie diurne estive per bambini da 3 a 11 anni

Dopo un anno scolastico in cui per la maggior parte del tempo hanno vissuto dentro aule chiuse, in estate i bambini hanno bisogno di aria pura, sole, pioggia, vento, cielo, prati e di muoversi liberamente, conoscendo al contempo il loro territorio. Pur mantenendo una "casa-base" nelle scuole, *E...state nel bosco!* permetterà loro di trascorrere quasi tutta la giornata tra prati e boschi, con escursioni in tanti luoghi interessanti, attrezzati per vivere bene nella natura e divertirsi con tutto ciò che essa può offrire, per imparare a collaborare, a stare insieme, a liberare la loro fantasia e la loro creatività, senza giocattoli ma immersi nella bellezza.

DOVE	QUANDO	A CHI E' RIVOLTO
Altopiano della Vigolana, con base alla scuola dell'infanzia di Vigolo Vattaro	Dal 3 luglio al 4 agosto	Bambini dai 3 ai 6 anni
Altopiano di Lavarone, con base alla scuola primaria di Lavarone	Dal 3 luglio al 31 agosto	Bambini dai 6 anni agli 11 anni

città futura

Città Futura soc. coop. sociale s.c.s.

Via Abbondi, 37 – 38121 Trento

Tel. 0461.263155 . Fax 0461.263894

e-mail: info@citta-futura.it – www.citta-futura.it

pec: citta.futura@legalmail.it



PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE
DI SERVIZI DI NIDI D'INFANZIA

