

Grazia Honegger Fresco,
Emanuela Cocever, Barbara Ongari

Tre sguardi sul bambino

*Viaggio alla scoperta
di Maria Montessori, Emmi Pikler
ed Elinor Goldschmied*

Prefazione di Rosa Giudetti
Introduzione di Andrea Canevaro

Il leone verde

*A Grazia H. Fresco, generosa e appassionata esploratrice
del più eloquente dei misteri: il bambino.*

Questo libro è stampato su carta prodotta nel pieno rispetto delle norme ambientali.

Collana diretta da Rosa Giudetti
Il progetto grafico della copertina è di Anita Gazzani
In copertina: ©iStockphoto.com/bmcent1

ISBN: 978-88-6580-307-3
© 2020 Tutti i diritti riservati
Il leone verde Edizioni
Via Santa Chiara 30 bis, Torino
Tel. 0115211790
leoneverde@leoneverde.it
www.leoneverde.it
www.bambinonaturale.it

Prefazione

di *Rosa Giudetti*

La pubblicazione di questo saggio segue di poche settimane la scomparsa di Grazia Honegger Fresco. Una perdita che ha lasciato in tutti noi un grande vuoto.

Grazia è stata per chiunque abbia avuto la fortuna di conoscerla un'amica generosa e una guida saggia e illuminata. A lei va tutta la nostra riconoscenza per la ricchezza degli scritti e delle testimonianze che ha lasciato, un patrimonio di pensiero capace di trasformarci in educatori attenti e sempre dalla parte dei bambini e delle bambine.

Ricordo con affetto il suo entusiasmo quando le proposi la stesura di questo testo, fu per lei motivo di grande soddisfazione il pensiero che la conoscenza e l'approfondimento delle tre grandi studiose, protagoniste di quest'opera, avrebbero potuto aiutare genitori e educatori nella cura e nell'educazione dei bambini piccoli.

Con grande disponibilità accettò quindi di dedicarsi anche a questo lavoro, ben conscia dell'immenso valore umano e pedagogico dell'opera di queste tre pioniere.

Questo volume vuole essere occasione di conoscenza e consapevolezza pedagogica attraverso un affascinante viaggio alla scoperta della vita e del lavoro di Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied, di aspetti condivisi e di altri che ne caratterizzano le peculiarità di pensiero e di azione.

Maria Montessori realizza il nucleo centrale della sua opera nella prima metà del secolo scorso e fa parte da tempo del patrimonio pedagogico italiano e internazionale, in relazione soprattutto all'ambito della scuola dell'infanzia e della scolarità primaria. Il lavoro di Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied si sviluppa invece a partire dagli anni della seconda guerra mondiale ed è oggetto di un'attenzione più recente, circoscritta per lo più a contesti formativi e di organizzazione dei servizi.

L'appartenenza storico-temporale del lavoro di queste tre grandi personalità condiziona quindi la riflessione su possibili aspetti che le

accomunano: tutte subiscono in modo più o meno esplicito infatti l'influenza delle scoperte scientifiche e delle pratiche innovative che caratterizzano il loro tempo.

La collocazione geografica e culturale contribuisce ovviamente a sua volta a creare un filtro personale attraverso il quale ciascuna elabora le idee che porta avanti. La storia di Italia, Inghilterra e Ungheria, le diverse tradizioni di pensiero, le vicende attraverso cui queste nazioni hanno vissuto la prima e la seconda guerra mondiale sono alla base delle differenze che caratterizzano il pensiero e la pratica di ciascuna e che trovano le loro motivazioni più profonde nella biografia personale.

Condivisione e originalità contribuiscono alla costruzione di tre esperienze professionali e umane che, in un secolo che ha prodotto grandi e terribili dimostrazioni di come si può distruggere l'umanità intera, costituiscono prove convincenti e affascinanti di come la si possa ricostruire ed esempi la cui forza generativa arriva fino a noi. Si tratta di percorsi umani e professionali che impongono su chi le ha conosciute e studiate un notevole e irreversibile cambiamento di pensiero e di azione.

Il libro si compone di quattro capitoli. Nei primi tre, Grazia Honegger Fresco, Emanuela Cocever e Barbara Ongari presentano, rispettivamente, Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied attraverso la ricostruzione della biografia di vita e attraverso il focus su alcuni aspetti del pensiero.

Sono stati pubblicati diversi lavori originali delle tre autrici. Inoltre, sono molte le pubblicazioni che ne hanno commentato il pensiero e l'opera.

Questo volume si rivolge ai genitori e a chi opera nel campo dell'educazione, sulla scia del pensiero pedagogico che ciascuna delle tre protagoniste ha sviluppato: e può essere quindi di interesse per ogni adulto impegnato nella cura e educazione nelle prime età.

Considerato il corposo contributo bibliografico su Maria Montessori già prodotto da Grazia Honegger Fresco, in questo volume l'autrice ha scelto di dedicare una parte del suo scritto alle numerose donne che l'hanno accompagnata, supportandone l'opera e il lavoro di ricerca e sperimentazione. Alcune furono sue contemporanee e strette collaboratrici, altre furono allieve "della prima ora". Un racconto che mette in evidenza un aspetto di Montessori non molto conosciuto: la sua capacità di coinvolgere altre figure di grande valore e di riconoscerne il contributo determinante.

Prefazione

A questo proposito è importante sottolineare che sia Montessori che Pikler e Goldschmied furono donne molto carismatiche, che seppero gestire prestigio e autorevolezza con grande intelligenza, ricercando e aprendosi a collaborazioni proficue.

Il capitolo relativo a Emmi Pikler è di Emanuela Cocever, profonda conoscitrice dell'educatrice ungherese, membro del Consiglio direttivo dell'Associazione Pikler Internazionale e del Gruppo Nidi della stessa Associazione, che ne promuove da anni l'approccio educativo nel nostro Paese.

Il capitolo su Elinor Goldschmied è scritto da Barbara Ongari che, assieme ad altre colleghe, ha dato vita all'Associazione ElinorGoldschmied Educare Aps, ne ha seguito e accompagnato l'attività in Italia per una ventina d'anni, in un rapporto di amicizia personale oltre che professionale.

Il quarto capitolo propone alcune riflessioni teoriche e metodologiche caratterizzanti il pensiero rispettivo di Montessori, Pikler e Goldschmied, accostandone alcuni spunti significativi, pur nelle rispettive caratterizzazioni.

È quanto di più originale, rispetto a scritti già disponibili, offre questo libro.

Gli eredi che sono chiamati a proseguire un'opera educativa e pedagogica, come in qualunque altro ambito, devono essere creativi tanto quanto coloro che hanno realizzato l'opera stessa.

Approfondire i modi, anche molto diversi, con cui queste tre maestre hanno messo in pratica una stessa idea o intenzione vuole essere d'aiuto a questa creatività.

Introduzione

di *Andrea Canevaro*

La fiducia di tre pioniere dell'educazione

Speriamo che questo libro accompagni chi sta accanto, come genitore o in altro ruolo, professionale o volontario, a chi sta crescendo. Accompagni con la libertà intelligente che Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied hanno avuto, ciascuna a suo modo, nel prendersi cura di chi cresce. Chi cresce ha bisogno di fiducia. Non di una fiducia a buon mercato. Non di una fiducia regalata a priori. Dovrebbe essere una fiducia solida, per garantire che, giorno dopo giorno, chi cresce abbia due “cose” importanti: qualcuno che lo stimi e una base sicura da cui poter partire avendo la certezza di poter tornare ritrovandola. In questo libro si parla di tre Maestre in ambito educativo, di tre modi di ispirare e di trasmettere fiducia. La fiducia, se è ispirata e trasmessa, si moltiplica, cresce. Non vive in solitudine avara. E neppure si ferma. Ha bisogno di muoversi, di circolare, di moltiplicarsi. Abbiamo più fiducia in chi ci dà fiducia. Uno scambio continuo, con un effetto dinamo che alimenta la fiducia.

Maria Montessori, Emmi Pikler ed Elinor Goldschmied hanno, con modalità diverse, ricevuto e dato fiducia. In comune hanno la convinzione che il protagonista della crescita sia chi cresce. Le persone adulte devono favorire chi cresce, evitando che da protagonista della propria crescita si trasformi in soggetto colpito dal virus del protagonismo. Montessori, Pikler e Goldschmied hanno prestato attenzione a chi ha qualche problema. Sanno che il protagonismo può trasformarsi in vittimismo. Il vittimismo è un pericolo. Capita che chi ha bisogno di aiuto e di cure educative particolari si riconosca come una vittima della cattiva sorte, dell'errore di altri, e allo stesso tempo scopra che, in quel ruolo, si possono avere alcuni vantaggi – forse non meravigliosi, ma

pur sempre tali: avere gli altri che aiutano, che regalano il loro tempo, le loro attenzioni; e quindi scoprire, vivendo giorno per giorno quasi senza volerlo, forse non dicendolo a se stessi in maniera tale da potersi lamentare come fa ogni vittima, per conservare quel ruolo, nell'accettazione paradossale che lamenta una condizione rinforzando quel ruolo: producendo una economia della quotidianità propria del vittimismo.

Sapendo questo, Montessori, Pikler e Goldschmied non hanno voluto fondare un metodo/feticcio. Un metodo, cioè, in grado di fare miracoli ed esente dalla necessità di successivi aggiustamenti e modifiche, ritenuti un oltraggio dai suoi sostenitori. Le tre studiose ben conoscevano le caratteristiche e le conseguenze di un sistema chiuso. Nella fisica termodinamica, l'entropia è l'indice di degradazione dell'energia di un determinato sistema e le conseguenze del fenomeno sono diverse a seconda del tipo di sistema, se aperto o chiuso. Un sistema costruito sulle specializzazioni, a loro volta basate su metodi di intervento specifici, è chiuso o aperto? Si pensi alla necessità dello specialista di usare una particolare terminologia. Nella teoria dell'informazione, l'ostacolo alla chiarezza di un messaggio destinato a un pubblico vasto aumenta l'entropia e diminuisce il livello stesso dell'informazione sia in termini di quantità che di qualità. Questo libro, di fatto, contribuisce alla realizzazione di un sistema aperto, che agevola il confronto e l'intreccio delle idee, così che possano essere assunte con senso di responsabilità. Il processo contrario del farsi scudo di un nome, usato come metodo/feticcio.

Montessori, Pikler e Goldschmied hanno operato con metodo. È un'altra cosa. Socrate interrogava chi incontrasse per strada, e non mancava chi lo considerasse un seccatore. Le nostre tre donne hanno interrogato chi cresce. Come si può interrogare chi non è padrone della parola? Entrando in contatto, stabilendo una relazione, osservando. Ognuna di loro ha capito che la relazione con un essere umano che sta crescendo è qualcosa di molto delicato, fragile e pieno di trabocchetti. Hanno dedicato molta attenzione all'organizzazione della materialità quotidiana, spazi, oggetti, utensili... Mediatori. Organizzatori. Come si organizza chi cresce? Chi è adulto deve far crescere o lasciar crescere? Se deve lasciar crescere, che ruolo attivo può avere? Montessori, Pikler e Goldschmied dicono, con un linguaggio del tutto personale, che un ruolo attivo non significa stare addosso. Una relazione appiccicata a chi cresce è impedita e impedisce, non respira, non permette l'osservazione. Rende difficile capire se l'organizzazione materiale della quotidianità è in funzione del-

la coppia, che abbiamo indicato come appiccicata, o rende possibile e auspicabile una dinamica evolutiva anche casuale, impreveduta.

La postura di un essere umano è varia. È in relazione con lo spazio, gli arredi, gli altri, i loro atteggiamenti, le loro mimiche, che possono permettere una certa lettura delle loro intenzioni. Montessori, Pikler e Goldschmied fanno attenzione alle posture, cercando, sempre con modalità proprie e originali, di fare in modo che chi cresce esplori assumendo posture varie. E sapendo aspettare – la fiducia – che vi sia la scoperta della postura giusta e originale. Originalità e correttezza possono andare d'accordo. Non è un accordo sempre facile e scontato. La postura o le posture? La pluralità che può sembrare disordine? O lo standard che si presenta ordinato? Le tre pioniere in ambito educativo ci dicono che la pluralità, anche delle posture, attraverso fasi che sembrano disordinate, possono comporre un'armonia piacevole.

Può nascere l'innovazione, anche organizzativa. L'innovazione ha qualcosa di paradossale: è tale se può appoggiarsi su consuetudini e certezze. Bisogna conoscere bene Montessori, Pikler e Goldschmied per poter innovare. Le buone conoscenze accolgono e accettano un'innovazione perché dà loro un senso vivo, una nuova giovinezza. Le consuetudini ringraziano l'innovazione e la aiutano. Chi cresce impara a camminare (consuetudine) con le sue strategie, fatte di tempi e spazi (innovazione) che le persone adulte incoraggiano anche solo con la loro presenza. Le relazioni sono mediate. I mediatori possono variare. Sono relazioni evolutive. Le crescite diventano la crescita se le persone adulte vedono unità nella pluralità. Nel caos evolutivo delle crescite, intravedono una nuova armonia. Per vederla devono vivere il caos, che può spaventare, stancare, far reagire. Le saggezze di Montessori, Pikler e Goldschmied, nella loro originalità, rassicurano disponendo con ordine chi ambiente, arredi, materiali; chi tempi, spazi, oggetti; chi incastri e chi gomitolini... Un ordine rassicurante che permette di supportare senza soffrire le possibilità di crescite plurali evolutive anche casuali e quindi caotiche. È un ordine che permette, grazie alla fiducia, di prendere sentieri nuovi e poco battuti.

In ciascuna delle tre prospettive proposte vi è una grande attenzione ai dettagli. Ancora una volta: ognuna con una sua modalità. Ogni dettaglio è importante per andare oltre. È un pit stop¹. Chi cresce può, nel

1. Durante una gara, fermata che le auto fanno ai box per rifornimento di carburante, cambio delle gomme ecc.

dettaglio, trovare il punto d'appoggio per andare oltre. Fa la gara con sé stesso o sé stessa. Per andare avanti, a suo modo. Imitando e adattando. L'adattamento può allontanare dal modello che viene imitato. Può diventare una scoperta interessante o una perdita di orientamento. Se la persona adulta che ha cura di chi cresce non ha la distanza giusta non si accorge se sarà una scoperta o una perdita di orientamento. Non potrà saperlo perché interverrà prima, ritenendo doveroso il suo intervento correttivo verso quello che ritiene essere conforme al giusto. Impedendo l'errore fecondo, che può alimentare la creatività dell'essere umano. Montessori, Pikler e Goldschmied non propongono la crescita come un conformarsi a un dato precostituito stabilmente. Insistiamo: la crescita è una realizzazione continuamente *in fieri*. Chi educa dovrebbe avere la curiosità che interroga su come andrà avanti.

L'intelligenza è un dato innato? Chi educa può cambiare qualcosa? Dipende dall'ambiente familiare e dai primi anni di vita? Quando un bambino o una bambina arriva in un gruppo educativo, tutto è già deciso? Per quanto un bambino o una bambina progredisca, la sua intelligenza è sempre la stessa? L'educazione cambia la natura? L'intelligenza è un dono di natura e non si cambia? La ricerca dell'autonomia è indispensabile per poter crescere realmente? Assumersi le proprie responsabilità ed essere protagonisti della propria vita, rende adulti ognuno di noi? È importante non cercare di vivere al posto dell'altro, non sostituirsi all'altro pensando e credendo di aiutarlo? Come? Montessori, Pikler e Goldschmied hanno dato risposte del tutto nuove e personali nelle loro proposte a queste e ad altre domande.

Nelle loro risposte il tempo ha un ruolo importante. L'ordinamento scolastico dell'immaginario diffuso, esteso all'educazione tutta, scandisce i tempi dell'educazione e dell'apprendimento, e chi non sta nella cadenza prevista è considerato in ritardo. Ritardato. Queste tre personalità propongono un'educazione formale in cui le cadenze, e le scadenze, ci sono ma non vengono utilizzate per escludere, ma per aspettare fiduciosamente e operosamente che ciascuno cresca con il suo ritmo. Il tempo giusto non è un a priori; è quello di ciascun essere umano che cresce, che vive. Per altri esseri viventi non è così, e chi non sviluppa le proprie capacità nei tempi previsti viene abbandonato alla sua sorte. Per tutte e tre il rispetto dei tempi individuali è tempo di attesa, paziente e insieme esigente. Esige che chi cresce esplori le diverse possibilità di crescere. Scelga quella in cui avventurarsi. Abiti il proprio progetto e lo viva accanto a persone adulte che possono apprezzare tutto ciò.

Il dialogo educativo non può essere fatto senza un incontro incorporato. Raimon Panikkar, che è stato un grande teologo e studioso delle culture, ha scritto che non esiste cultura, ideologia o religione che possa, oggi, non diciamo risolvere i problemi dell'umanità, ma parlare per il suo insieme, è necessario – dice Panikkar – che intervengano il dialogo e gli scambi umani che portino a una mutua fecondità. È la cooperazione. Cooperiamo perché ci sentiamo, siamo, imperfetti. Rita Levi Montalcini scrisse *Elogio dell'imperfezione*². Gli ambienti in cui svolgiamo le nostre attività sono imperfetti se non vengono ripensati in rapporto con l'originalità di chi vi svolge un'attività, vi vive un pezzo della sua vita. Che non è, lo ripetiamo, un a priori standardizzato. L'intreccio fra cooperazione e strutture deve tener conto dell'altro con la sua originalità e i tratti che abbiamo in comune. Si arriva all'appartenenza. Ci orientiamo meglio se sentiamo di appartenere, con la nostra originalità, a una storia comune.

Un'orchestra è composta da musicisti che suonano strumenti diversi. Non potremmo immaginare certe musiche suonate da un'orchestra composta da musicisti che suonano tutti lo stesso strumento. L'apprezzamento, la valutazione, è in rapporto significativo con la realizzazione di armonia. La materialità delle proposte di queste Maestre crea vincoli di appartenenza comunicati prima e più che dalle voci adulte dagli spazi, dagli arredi, dagli oggetti. È una materialità, anzi: sono tre materialità che personalizzano. Il contrario della materialità dei campi di sterminio (non luoghi infernali), che diceva a chi ne era prigioniera o prigioniero che era solo un numero, senza storia e senza altro spazio se non quello del campo. Montessori, Pikler e Goldschmied, che in modi diversi hanno comunque avuto a che fare con le vittime di guerre e stermini, propongono una materialità che dice qualcosa di personale a ciascuno. Comunica un senso di appartenenza che accoglie le diverse storie ed è aperto ai diversi futuri. E ha i suoi vincoli. Ciascuno di noi sente, più o meno fortemente, un proprio senso di appartenenza. A una famiglia? A un luogo? A un gruppo? A una categoria? Il senso di appartenenza può essere collegato al senso di sicurezza. Quando vivo l'appartenenza, mi sento capito e quindi sicuro.

C'è un rischio: un'appartenenza esclusiva. L'appartenenza a un gruppo esclusivo è una prigione, al massimo dorata. Ma anche i muri

2. R. Levi Montalcini, *Elogio dell'imperfezione*, Garzanti, Milano, 1990.

più impenetrabili permettono qualche passaggio e qualche contatto. E ci sono persone che, senza neanche saperlo, permettono e favoriscono il passaggio o i contatti. È il *passseur*, che in italiano possiamo tradurre con *traghettatore*. Chi educa dovrebbe essere *traghettatore*.

A volte siamo convinti che la nostra sicurezza sia garantita dalla certezza della chiusura di quello che riteniamo essere il nostro gruppo di appartenenza, magari in nome di una persona illustre e autorevole. Viviamo una situazione delicata e paradossale. Siamo convinti che la prigione, il gruppo chiuso, sia la nostra sicurezza. Ma è una sicurezza molto fragile, delicata. Deve sempre difendersi dalla realtà, che è cambiamento, evoluzione. L'invalidità stessa non è immobilità.

Ognuno di noi vive in un microsistema che può esistere se ha varchi che permettono i rifornimenti e la sua vita. Ogni microsistema appartiene a un sistema più ampio. Una canzone di Giorgio Gaber si conclude così:

L'appartenenza

è un'esigenza che si avverte a poco a poco

si fa più forte alla presenza di un nemico, di un obiettivo o di uno scopo
[...]

Sarei certo di cambiare la mia vita se potessi cominciare a dire noi.

L'appartenenza è un bisogno di ogni essere umano. Rendere più forte il senso di appartenenza avendo bisogno di un nemico può indurre desiderare di essere vittima. Cosa c'è di meglio che sentirsi perseguitati a causa della fedeltà a una proposta educativa? Montessori, Pikler e Goldschmied, ciascuna a modo proprio, propongono appartenenze con vincoli per crescere in libertà.

4. Montessori, Pikler e Goldschmied: intrecci di sguardi e originalità

Avvertenze di lettura

di *Emanuela Cocever*

Le tre grandi figure di donna pioniere nell'ambito della cura e dell'educazione dei bambini piccoli che questo libro desidera fare conoscere sono contemporanee, anche se Montessori realizza la parte centrale della sua opera nella prima metà del secolo scorso, mentre Pikler nella seconda metà e Goldschmied inizia la sua attività alla fine degli anni '30.

Più volte, nel corso dei precedenti capitoli, nel descrivere e argomentare le idee sullo sviluppo e sulle condizioni attraverso le quali gli adulti possono accompagnarlo, sulle pratiche educative, sulle organizzazioni di vita comunitaria dei bambini e degli adulti, è stato scritto che esse condividono molti riferimenti teorici e molte preoccupazioni pratiche. Ma, come ha scritto Canevaro nell'introduzione, ciascuna lo fa *a modo proprio*.

In questo ultimo capitolo vogliamo approfondire questo modo di guardare alla loro opera. È un'operazione delicata che prende in considerazione, accanto a elementi fortemente caratterizzanti, dettagli e sfumature. A volte, i dettagli e le sfumature sono contingenti, altre volte molto significativi, alcuni sono esplicitamente sottolineati dalle stesse protagoniste nei loro scritti o nelle loro affermazioni, altri ricavabili da parole che ci giungono attraverso traduzioni o anche indirettamente. Un esempio: tutte tre attribuiscono un'importanza fondamentale ai materiali a disposizione dei bambini, perché essi li usino di loro iniziativa nel corso delle loro attività. Ma sappiamo che Montessori ha parlato molto esplicitamente del ruolo che questi occupano nel suo progetto educativo, si è preoccupata delle parole che usava, sostituendo per esempio il termine 'materiale didattico' con 'materiale sensoriale',

mentre Pikler parla di ‘giochi o ‘giocattoli’.¹ A sua volta Goldschmied esplicitamente preferisce non offrire ai bambini nei primi tre anni giochi o giocattoli strutturati e dichiara chiaramente invece l’importanza di proporre una vasta gamma di materiali naturali che ne stimolino un utilizzo soggettivo e creativo.

Proponendo alcune considerazioni che diano contenuto a quanto ci pare condiviso fra queste tre pioniere e a quanto le caratterizza, pur nella loro grande diversità, pensiamo di fare cosa utile a chi desidera conoscere e utilizzare le loro esperienze, dato che le elaborazioni fedeli al pensiero originale lo arricchiscono e aiutano noi, che veniamo dopo, a realizzarle nei nostri contesti.

Ma la proposta richiede cautela, sia da parte di chi scrive, che da parte di chi legge: nello scritto che segue sono messi a fuoco alcuni aspetti dei temi trattati, quelli salienti a una conoscenza sedimentata delle esperienze, ma comunque parziale (non si tratta di una ricerca comparativa) e gli aspetti presi in considerazione non esauriscono quanto ciascuna ha elaborato e scritto nel corso del tempo.

Alla ricerca di fili conduttori

di *Barbara Ongari*

Ci si trova di fronte a tre grandi personalità le quali, pur nella assoluta originalità dei propri rispettivi percorsi formativi e lavorativi e pur nella irripetibilità della vicenda personale e umana di ciascuna, appaiono portatrici di alcuni messaggi che accomunano le loro sensibilità pedagogiche relativamente ai bisogni dei bambini nelle età precoci e alle modalità educative più adeguate a farvi fronte.

Si cercherà di mettere in evidenza alcuni spunti tematici che possono essere rintracciati nelle concezioni che ciascuna di esse, in modo indipendente, ha messo a punto circa il ruolo educativo degli adulti.

Quale sfondo storico-culturale alle riflessioni che seguiranno, mi pare possa opportunamente essere proposta una premessa più generale relativa ad alcuni filoni tematici innovativi nella concezione della salute e della malattia, che avevano iniziato a diffondersi in Europa verso la fine dell’Ottocento, in un clima profondamente trasformativo che sicu-

1. Alle parole di Pikler in Italia accediamo attraverso una doppia traduzione: dall’unghe-
rese al francese o al tedesco e, poi, all’italiano.

ramente può avere influenzato, almeno in parte, il pensiero di queste tre grandi figure di professioniste in ambito educativo. Vale la pena ricordare, in proposito, che Montessori e Pikler erano laureate in medicina e che Goldschmied aveva ottenuto un diploma sanitario quale assistente sociale psichiatrica. Tutte tre nella loro attività hanno fortemente sottolineato l'importanza di cogliere e potenziare le possibili connessioni tra l'ambito della salute fisica e mentale con quello dell'educazione.

In questo inquadramento generale, si può anzitutto far riferimento ad alcuni spunti metodologici che – soprattutto il pensiero psicoanalitico – aveva messo a punto nella pratica clinica e che gli studiosi di psicologia infantile avevano, in parte, fatto propri. In particolare l'idea che normalità e patologia non siano due realtà esistenziali radicalmente diverse, biologicamente fondate e avvicinabili tramite discipline rigorosamente differenziate. Al contrario iniziava ad affermarsi l'ipotesi che esse potessero essere considerate quali polarità di un continuum ideale, che consentisse di studiare la normalità a partire dalla atipicità e che, viceversa, la conoscenza di quest'ultima permettesse di cogliere aspetti dello sviluppo tipico che tendono talvolta a passare inosservati, soprattutto nelle età precoci. Secondariamente, in armonia con il diffondersi di orientamenti di pensiero di tipo positivista che stavano cambiando i presupposti e le pratiche di molte scienze a partire dalla medicina, veniva sempre più affermata l'importanza di privilegiare il metodo dell'osservazione diretta dei comportamenti, mettendo in secondo piano approcci più tradizionali (quali, per esempio, il metodo ricostruttivo).

Contesti di privazione e sofferenza: laboratori di conoscenza e di benessere

di *Emanuela Cocever*

Fra i contenuti comuni che i progetti educativi di Montessori, Goldschmied e Pikler contengono, alcuni sono più volte espressi nelle loro parole e nei loro scritti, per esempio la necessità di accogliere i bambini nel mondo senza impedire loro di trasformare il mondo, la convinzione che cambiamento e apprendimento non siano fenomeni che si decretano dall'esterno, ma ogni soggetto deve assumerne l'iniziativa. Altri appaiono dalle loro pratiche: fra questi la determinazione ad affrontare le difficoltà e l'emarginazione nella quale vivevano i bambini di cui si sono occupate senza ricorrere all'esclusione, facendo dei problemi un labora-

torio di conoscenza nel quale immaginare un'educazione migliore per tutti.

Tutte e tre queste pioniere dell'educazione hanno elaborato il nucleo delle loro idee e delle loro pratiche di fronte a bambini in situazioni di grave disagio individuale e/o sociale: Montessori ha fatto, agli inizi del '900, una scelta personale originale in tal senso, Goldschmied e Pikler si sono trovate coinvolte in vicende storiche – la guerra e l'immediato dopoguerra – nelle quali la scelta era quasi obbligata e che però, nel suo concretizzarsi, non è stata meno originale.

Tutte motivano la loro iniziativa con la constatazione che si può fare di più e meglio per i soggetti cui si interessano: che si tratti dei figli di famiglie disgregate dalla guerra, di bambini di quartieri degradati di grandi città, di bambini privati della loro madre, Montessori, Goldschmied e Pikler, hanno in comune il fatto di non fermarsi al rispetto della giustizia, ma assumono, come regola del loro agire l'attenzione al bisogno e l'applicazione a trovare modi capaci di rispondervi. Così facendo realizzano con originalità e vigore (vigore non di un momento ma di tutta una vita) un atteggiamento che, nei più recenti studi, soprattutto angloamericani e francesi viene definito come *care*, l'atteggiamento cioè, che considera il non lasciare gli altri in situazione di bisogno, una ingiunzione etica alla pari con il non agire ingiustamente verso gli altri.² Da questa posizione è derivata, per le tre donne di cui ci siamo occupate la capacità di leggere i bisogni anche fuori dalle categorie e griglie istituzionali dominanti, la capacità di rispondervi inventando nuove forme d'azione cercando e trovando dispositivi e risorse capaci di realizzare gli obiettivi auspicati.

Continuità piuttosto che categorie

Ancora nel corso dei suoi studi, Montessori incrocia, dagli anni '90 dell'800, l'attività scientifica con un impegno sociale, femminista. Intendeva mettere le sue competenze mediche sulla maternità, la psichiatria infantile e la pediatria al servizio delle donne, per contribuire alla loro emancipazione, ma anche perché le sembrava necessario che la società riconoscesse il valore sociale della maternità. Quando inizia a

2. Si veda S. Laugier (a cura di), *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, Parigi, EHESS, 2005.

4. Montessori, Pikler e Goldschmied

occuparsi di bambini con deficit intellettivo o con problemi psichiatrici orienta la ricerca e l'attività per favorirne la crescita non tanto attraverso azioni mediche – ecco la sua originalità – ma con interventi educativi, anche didattici, attentamente adattati e combinati. Fa riferimento alle esperienze di J. Itard ed E. Séguin. Jean Gaspard Itard, è un medico francese che, circa un secolo prima aveva chiesto alle autorità – allora ministro degli interni era Lucien Bonaparte – di avere in affidamento un ragazzino di circa 10 anni trovato nei boschi dell'Aveyron, apparentemente vissuto allo stato selvaggio. Il fenomeno dell'abbandono di bambini in natura non era, all'epoca, eccezionale come può apparire a noi oggi: quelli di loro che utilizzavano parole venivano ricoverati negli asili per 'idioti', quelli che non parlavano nell'istituto dei Sordomuti a Parigi e li passavano il resto della loro vita. Itard faceva parte della *Société des observateurs des hommes*, una associazione di medici e pensatori illuministi che riflettevano appassionatamente su quello che noi oggi chiameremmo 'l'innato e l'acquisito': il ragazzino – che venne chiamato Victor – non sapeva comportarsi come richiesto in società, parlare, giocare perché era stato abbandonato o era stato abbandonato perché deficiente? Itard ottenne l'affido del ragazzo che accolse in casa sua. Victor, Itard e la sua governante, M.me Guérin vissero per diversi anni una avventura appassionante nel corso della quale M.me Guérin introdusse con successo il ragazzo alle abitudini di vita quotidiana, cura personale, scambi, mentre il dottore cercava di svilupparne le abilità intellettive: parlare, leggere, realizzare semplici operazioni logiche. Per lavorare con Victor, Itard su uno sfondo teorico vicino al sensismo di Condillac, mise a punto un insieme di oggetti reali, di uso quotidiano e materiali didattici, raffigurazioni degli oggetti e lettere di legno, di dimensioni tali da essere usate dalle mani del bambino, in numerose attività di associazione, composizione. Eduard Séguin fu allievo di Itard, portò avanti e approfondì il lavoro del suo maestro, in particolare quanto all'utilizzo di materiali per l'educazione e l'istruzione di bambini con difficoltà di apprendimento e problemi mentali. Si trasferì negli Stati Uniti, dove la sua attività si sviluppò con successo.³

3. Itard, oltre a essere un medico e un ricercatore, era uno scrittore. Accompagnò il lungo lavoro con Victor (il nome fu scelto perché M.me Guerin si era accorta che il ragazzo aveva una reazione particolarmente attenta alla 'o' insistita) con la redazione delle osservazioni che veniva via via facendo. Il testo che le raccoglie è appassionante: *De premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron*, Guion, Parigi. La convivenza dei tre durò

Anche Montessori trovò la sua esperienza coi bambini disabili efficace e, quando l'Istituto Romano Beni Stabili di Roma le chiese di creare un luogo di accoglienza educativa per i bambini delle famiglie sottoproletarie che abitavano i complessi delle case popolari, colse l'occasione di sperimentare percorsi di apprendimento per bambini costretti a vite misere e disordinate, ma senza particolari problemi di apprendimento. Era convinta che i materiali e il metodo che avevano dato buoni risultati in bambini con piccole o grandi difficoltà di sviluppo, sarebbero stati vantaggiosi per tutti bambini. A partire da questa previsione o scommessa totalmente riuscita, nascono le Case dei bambini, si sviluppa il Metodo e la innovazione educativa e pedagogica che esso comporta.

Per tutta la vita, Montessori pratica un interesse di ricerca condotta sul filo dell'idea che, con parole di oggi, potremmo formulare in questo modo: l'intelligenza non è una sola e il suo sviluppo può percorrere strade diverse, non la stessa per tutti i bambini, né avere la stessa meta. Imparare si può in molti modi ed è fondamentale che chi si occupa di educare o di insegnare, lo faccia a partire da una scommessa positiva sul suo interlocutore, preoccupandosi di creare, attorno a lui o lei, un ambiente ricco di risorse adatte al suo qui-ed-ora, perché intraprendere il percorso gli sia desiderabile e lo faccia sentire, fin da subito, capace. Piuttosto che la dicotomia fra la marginalità che crea un deficit intellettuale e il deficit intellettuale che crea marginalità, Montessori guarda allo sviluppo dei bambini come a un'unica linea evolutiva e auspica che chi sta attorno a qualunque bambino sappia rendere significativo quello che incontra.

*Se vuoi aiutare un bambino, aiuta chi si occupa di lui*⁴

Gli intensi rapporti di E. Goldschmied con i disagi dell'infanzia che incontra comportano un atteggiamento costante e iniziative operative che variano col variare dei contesti. La responsabilità nei confronti dei

fino al 1806, Victor visse fino al 1828, affidato a M.me Guerin. Per un approfondimento in lingua italiana si veda: S. Moravia, *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza, Bari, 1972 e A. Canevaro e J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati, dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma, 1988.

4. La frase è la parafrasi di una affermazione cara a L. Muraro. Si veda L. Muraro, *Il lavoro della creatura piccola*, Mimesis, Milano-Udine, 2013.

4. Montessori, Pikler e Goldschmied

bambini che condizioni storiche e sociali privano del benessere necessario a crescere. La guerra che disgrega le famiglie, ma soprattutto la povertà che paralizza, nelle famiglie, la possibilità di pensare e realizzare la cura dei bambini sono l'oggetto di una militanza politica che la accompagna per tutta la vita; guida le sue scelte di formazione, la scelta delle relazioni personali e professionali, a Londra, a Trieste, a Milano, di nuovo a Londra e poi nella costellazione di servizi per la prima infanzia che, in Inghilterra e in Italia le chiedono di accompagnarli. Nel corso degli anni il suo lavoro assume aspetti diversi: dalla presa in carico della vita quotidiana di bambini accolti in residenze alternative alla famiglia, alla organizzazione di una rete di servizi. Ma questi impegni a carattere istituzionale sono sempre accompagnati dalla stessa preoccupazione per la vita del bambino, che si costruisce tanto grazie a una spinta interna quanto grazie all'ambiente esterno: Goldschmied è convinta che il benessere dei bambini sia responsabilità di politica sociale e di politica *tout court* e altrettanto è convinta che, in ognuno di loro, la voglia di crescere, la possibilità di stare al mondo come soggetto autonomo e responsabile, dipendono dalla possibilità di sperimentare attraverso il gioco, attività e iniziativa. Questa è una possibilità che un adulto può metter loro a disposizione attraverso alcuni accorgimenti, quale che sia il luogo in cui cresce, famiglia o servizio, quali che siano le risorse a disposizione. All'adulto che se ne cura spetta creare un ambiente accogliente e interessante, creare cioè le condizioni perché un bambino faccia. Le condizioni sono principalmente due: la sicurezza affettiva che ogni bambino può sperimentare grazie alla relazione empatica con una figura di cura e la possibilità di giocare grazie alla disponibilità di materiali che rispondono alla sua voglia di esplorare coi sensi e con la mente. Creare un ambiente di vita che realizzasse le condizioni ricordate è stata la preoccupazione etica e professionale di Goldschmied nel corso di tutta la sua vita, declinata in diverse sfumature nella sua attività formativa in strutture residenziali e nidi.

Quello che – ai miei occhi – più merita di essere sottolineato, nell'opera di Goldschmied, circa il suo modo di farsi carico dei bambini (e delle loro famiglie) in difficoltà, è come ha aiutato gli adulti a occuparsene. Un modo di condividere la sua competenza decisamente diverso da quello praticato da Montessori e Pikler, un modo che non consisteva nel dare risposte a genitori o educatrici, ma nel cercarle assieme a loro. Era capace di proporre e portare a buon fine una ricerca comune, in un andamento che definirei cooperativo (il termine è mio). C'è un bambi-

no difficile, un bambino in difficoltà? Siamo noi adulte in difficoltà? Parliamone. Goldschmied era capace di creare una situazione di parola nella quale il problema e la conoscenza del problema hanno lo stesso valore per individuare la mossa che – come diceva F. Dolto – permette di spostare la puntina del disco dal solco in cui si è incagliata.

Qualcosa di buono diverso dalla famiglia

Pikler e Goldschmied, a un capo e all'altro dell'Europa in guerra, entrambe impegnate in quello che oggi chiamiamo welfare, si trovano a fare i conti con condizioni di vita dell'infanzia in parte analoghe. I fili del loro rapporto con le difficoltà dell'infanzia si intrecciano, a volte aderiscono l'uno all'altro, altre divergono.

Prima che le pesanti nuvole della guerra appaiano sull'Europa, Emmi Pikler, vive a Vienna la vita di una studentessa diligente, ben disposta a approfittare della ricchezza di vita culturale che, negli anni '20 e i primi anni '30, la città offre. Allora, Pikler non pensa – per quello che ne sappiamo – né si preoccupa in particolare di bambini in difficoltà, ma, paradossalmente sono loro che si fanno notare da lei. L'ospedale in cui fa pratica, si trova a essere interfaccia fra due quartieri molto diversi: uno abitato dalla grande borghesia, l'altro da proletariato e sottoproletariato; la capacità dei bambini che arrivano in pediatria dai quartieri poveri, di cadere meno e meglio, quindi di farsi meno male quando giocano all'aperto, rispetto a quella dei bambini che nei giardini sono accompagnati da governanti e sorvegliati colpisce medici e infermieri. Pikler, in seguito, farà risalire a quella esperienza, l'idea del vantaggio che comporta in termini di armonia e competenza motoria, per un bambino che cresce, potersi muovere liberamente, di propria iniziativa, senza ricevere consigli.

Questa intuizione si approfondisce e, arricchita di considerazioni sulle connessioni fra movimento, attività, pensiero, diventa la linea che guida la pratica professionale di Pikler pediatra – una pratica solo privata, per le restrizioni imposte agli ebrei dal governo Horthy – fra la fine degli anni '30 e la metà degli anni '40. In quello stesso periodo Emmi Pikler ha una attività militante vicina al partito comunista, allora movimento clandestino di opposizione al governo, niente che riguardi in particolare l'infanzia.

Il suo impegno torna a concentrarsi sull'infanzia nell'immediato dopoguerra, quando riceve dal Ministero della Sanità l'incarico di dirigere

4. Montessori, Pikler e Goldschmied

prima una residenza per bambini figli di genitori morti o scomparsi in guerra, Casa Rakosi, e poi la residenza per bambini orfani o allontanati dalla famiglia, che diventerà Lòczy. Un incarico pubblico, istituzionale con cui il nuovo governo ungherese affrontava il grave problema con cui tutte le nazioni europee si sono confrontate nel dopoguerra, quello di bambini orfani, o temporaneamente costretti a vivere lontani dalle famiglie. La posizione del governo ungherese era alimentata, come quella degli altri dell'Est Europa, da una prospettiva ideologica che faceva affermare che "in un regime socialista non ci sono orfani". Una prospettiva forte di politica sociale, la cui concretizzazione, nei risvolti psicologici e pedagogici e nella vita quotidiana dei bambini, venne affidata a Pikler.

Come accennato nella biografia, la scelta di Pikler di adoperarsi perché i bambini che vivono in una collettività potessero crescere in buona salute, autonomi, responsabili, creativi, come i bambini che crescono in famiglia, è stata una scelta minoritaria; altre figure di spicco impegnate in questo campo, si adoperavano perché ai bambini 'senza famiglia' ne venisse proposta una sostitutiva o alternativa. Studiose e ricercatrici come Anna Freud in Inghilterra, Jeanne Aubry in Francia, ma anche cittadini innovatori, come, in Italia, Don Zeno e Nomadelfia operarono allora in quella direzione.

Al riconoscimento che tale direzione era destinata ad affermarsi fino a diventare, oggi, quasi esclusiva, voglio accostarne un altro: per molto tempo, subito dopo la guerra e non solo, fino alla fine degli anni cinquanta, i bambini senza famiglia hanno continuato a essere accolti in istituti, allora chiamati brefotrofi, dove vivevano vite difficili e spesso trascurate (anche Elinor Goldschmied ha lavorato, nella prima metà degli anni '50, nel brefotrofio di Trieste, realizzando una significativa formazione del personale di cura, centrata sulla trasmissione del valore dell'osservazione e del gioco libero). Mentre la vita dei bambini, a Lòczy, era una vita di benessere. Ne testimonia una ricerca catamnestica realizzata dall'OMS nel 1972 su bambini che avevano passato i primi tre anni di vita o parte di essi, nell'istituto ungherese.

Diversamente da quanto succede per Montessori e Goldschmied, quello che fa di Pikler un punto di riferimento per chi si occupa di prima infanzia, è un'esperienza istituzionale: Lòczy e i bambini – mediamente 35 – che vi hanno vissuto, assieme a un gruppo di operatori, in successione, dal 1946 ai primi anni '90.

Ho già scritto che le idee guida di Pikler sullo sviluppo del bambino e la cura attraversano, senza soluzione di continuità, la sua esperien-

za personale, professionale privata e la realizzazione di una struttura istituzionale, non modellata sulla famiglia. Ma il modo di metterle in pratica, attraverso i passaggi, cambia e molto. Per Pikler, un bambino che cresce ha bisogno delle stesse cose, che cresca in famiglia o in un servizio, ma il modo in cui i suoi bisogni possono essere soddisfatti da una mamma o da un'educatrice sono diversi. *“Una mamma cura il suo bambino perché gli vuole bene, una educatrice vuol bene a un bambino perché lo cura”* (S. Lebovici).

Come un'educatrice diventa professionista della cura, secondo Pikler, è indicato nella parte del testo dedicata alle biografie. Un aspetto che merita attenzione in questo capitolo, dove il fuoco è posto sull'azione di queste tre grandi pioniere nei confronti dei bambini svantaggiati, perché la sua idea – divergente rispetto ad altre contemporanee – su come rispondere ai bisogni di bambini che crescono lontani dalla famiglia, è stata una scelta di successo, per i bambini a lei affidati, se accostata a quella di altre drammatiche esperienze di vita collettiva di bambini.

Ma il punto che voglio trattare è un altro ed è il modo in cui Pikler ha diretto l'Istituto.

Lòczy, negli anni della sua piena attività era una collettività di più di 70 persone. Circa 30 bambini e più di 40 adulti: educatrici, psicopedagogiste, personale sanitario, ragionieri, lavandaie, cuoche, un giardiniere (l'unico uomo dell'équipe).⁵ Tenere il timone di questo insieme non è impresa da poco. E il benessere dei bambini, lo sguardo sempre più affollato e critico di operatori e ricercatori in visita, testimonia una qualità che non veniva meno.⁶ Certamente, come Montessori e Goldschmied, anche Pikler ha saputo circondarsi di collaboratrici con le quali ha intrattenuto rapporti di stima, apprezzamento (affetto), ma i dati di relazione non ci aiutano a spiegare l'esperienza in modo da renderla trasmissibile.

Quello che Pikler chiedeva alle educatrici non era facile, per niente spontaneo, la convinzione si costruiva attraverso una specie di impalcatura, un accompagnamento all'operato della singola educatrice che la sostenesse fino a quando, vedendo i bambini che crescono bene grazie alle sue cure, non ne avesse più bisogno. Questo accompagnamento era un sistema di scambi imbricati l'uno nell'altro:

5. Si veda G. Appell, M. David, *0-3 anni, un'educazione insolita*, Emme Ed., Milano, 1978.

6. *Ibidem*.

4. Montessori, Pikler e Goldschmied

- ogni educatrice lavora secondo uno scenario che le è proposto. Lavora con tre colleghe in un gruppo di 6 – 8 bambini: nel corso del suo lavoro osserva, in particolare due di loro, secondo una traccia costruita per far sì che si tratti di scrivere quello che il bambino fa (non quello che non fa);
- ogni settimana ha un incontro con le tre colleghe, nel quale si scambiano le osservazioni e ne discutono;
- ogni mese legge e discute le osservazioni con una pedagoga
- una volta ogni tre mesi ne discute con la direttrice.
- A loro volta, le pedagogiste hanno incontri regolari fra di loro e con la direttrice.

Una serie ricorrente di approfondimenti e di circolazione delle informazioni, nelle quali si discute sempre di un bambino.

Il fare degli educatori

di *Barbara Ongari*

Maria Montessori: favorire il fare da solo

Il suo approccio all'educazione dell'infanzia con sviluppo sia normale che atipico risente certamente della nuova impostazione positivista che all'epoca si andava sempre più affermando nelle facoltà scientifiche e nella pratica della medicina. Per conoscere qualunque fenomeno, in particolare ciò che attiene all'essere umano, occorre partire dall'osservazione costante della realtà e dedicare una cura continua alla raccolta dei dati in tal modo osservati. Maria Montessori fin dalla giovinezza è stata una convinta sostenitrice del metodo dell'osservazione attenta e minuziosa, il quale – solo – permette di superare quell'atteggiamento, comunemente diffuso, di “cecità” nei confronti dell'infanzia.⁷ Contro di esso la sua lotta è stata sempre attivamente costante.

7. Si vedano le sue prime pubblicazioni in patologia, psichiatria e i lunghi periodi di tirocinio in ospedale con uomini, donne e bambini.

In qualità di assistente alla cattedra di psichiatria a Roma, ella aveva lavorato nel manicomio dove erano ricoverati ragazzini oligofrenici in età scolare, definiti “idioti”. Oltre alle difficoltà di apprendimento, ella aveva avuto modo anche di rilevare la frequenza dei litigi che avvenivano tra di loro: analizzando i loro comportamenti e il contesto ambientale, era giunta a concludere che tali conflitti dipendevano dal fatto che essi non avevano nulla da fare con le mani e quindi la loro energia si dissipava in questo modo socialmente inadeguato. Pertanto, nel corso di due anni, ne aveva intrapreso la rieducazione mettendo a loro disposizione materiali da manipolare e organizzare, sulle orme dell’esperienza fortemente incoraggiante svolta in Francia dai medici Itard e Séguin,⁸ che ella aveva avuto modo di conoscere e condividere, ritenendo che presupposto di fondo di qualunque intervento educativo sia il rispetto dovuto a ogni bambino, considerato il costruttore della propria personalità. I principi da essi proposti per una “nuova educazione” e il successo ottenuto avevano convinto Montessori della necessità di combattere attivamente quello che lei considerava “lo spreco dell’infanzia”. Da qui nasce la sua intuizione (“l’idea di fondo” come amava definirla) che i loro metodi, rivelatisi ben funzionanti nell’ambito della pedagogia riparatrice, potessero in realtà rappresentare principi generali per sviluppare la personalità in modo sorprendente in tutti i domini dello sviluppo, negli ambiti educativi normali. Tali principi infatti, oltre a migliorare le prestazioni nei casi di grave deficienza, sono in grado di elevare le competenze dei bambini normali, in quanto evidenziano il valore cruciale, ai fini dello sviluppo cognitivo e simbolico, di un’educazione dei cinque sensi. Questa deve essere attuata non tramite lezioni verbali, che Montessori giudica “assurde”,⁹ bensì tramite esperienze fatte direttamente dai bambini. La premessa è che occorre avere fiducia nelle potenzialità in essi presenti e pronte a essere attivate. È proprio sulla base di tali esperienze sensoriali che ogni bambino arriva alla possibilità di costruire i concetti che gli permettono di organizzare progressivamente la propria conoscenza della realtà esterna. Nel volume *Autoeducazione* (1916), all’inizio del terzo capitolo, ella riferisce di aver scoperto, tramite l’osservazione, la capacità dei bambini piccoli di concentrarsi

8. Si veda il paragrafo “Contesti di privazione e sofferenza” nel presente capitolo.

9. Queste sono bene descritte ne *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini*.

e di polarizzare l'attenzione per tempi lunghi, che in precedenza non era stata rilevata da nessuno e che tuttora era scarsamente considerata come basilare. *“Per me è stato l'inizio di tutto”*, scrive. Testimonia inoltre come la realizzazione delle *“Case dei Bambini”*, *quali ambiti di vita educativi per la prima infanzia, fosse derivata dalle sue esperienze di osservazione e cura di bambini anormali (1950)*.

Nel percorso che porta ogni bambino a conoscere la realtà fisica e sociale sulla base di uno stile soggettivo, il ruolo dell'educatore o dell'insegnante è quello di proporsi in uno stato di attenzione partecipe, evitando qualunque intervento diretto e qualunque giudizio.

Sotto questo aspetto, va ricordato come continua sia stata la denuncia di Montessori contro strumenti educativi da lei giudicati totalmente inadeguati e controproducenti: lodi, minacce, punizioni fisiche e verbali. All'adulto educatore spetta il compito di *“gettare un raggio di luce e passare oltre, non opprimere con le parole”*, garantendo a ciascuno la possibilità di scegliere liberamente i materiali che ne attirano l'attenzione e l'interesse e favorendone la libera sperimentazione.

Sono potenti le affermazioni con cui ella traccia il confine tra essere educatore (insegnando a ciascuno a fare da solo) e l'assumere, al contrario, un atteggiamento “servile”, sostituendosi al bambino nel portare a termine un'azione o un progetto. Una modalità, quest'ultima, che spesso viene considerata dagli adulti come più facile e sbrigativa, ma che invece si rivela profondamente dannosa sul piano psicologico, nella misura in cui induce pigrizia e fa crescere nella mente del bambino l'idea della propria impotenza. Il rischio è grande: quanto più l'essere umano si sente incapace, tanto più sviluppa emozioni rabbiose.

Il rispetto dovuto a ogni bambino passa necessariamente per Maria Montessori attraverso un atteggiamento continuo di rispetto del suo corpo infantile e delle funzioni preziose a esso connesse, evitando dunque qualunque tipo di intrusione: sia nella forma di violenza fisica (assai diffusa nell'educazione del tempo!) sia anche di effusioni (baci e carezze) non richieste. Lo stare fisicamente accanto al bambino in modo costruttivo si caratterizza per una attenzione a quanto ognuno sta facendo, con uno sguardo che offre fiducia e contenimento, in una posizione di vicinanza rispettosa dei confini dell'essere corporeo dell'altro.

Questa modalità di proporre una presenza fisica empatica, ma attenta a non invadere lo spazio infantile, è presente anche nell'approccio educativo di Pikler e Goldschmied, in un ideale filo di continuità dei valori che ispirano l'atto educativo per ciascuna delle tre.

Per quanto riguarda Emmi Pikler, il riconoscimento e l'attenzione calorosa verso ogni bambino nei momenti dell'accudimento fisico, sono documentati in modo esemplare nei filmati girati a Lòczy: l'educatrice anticipa verbalmente a voce le piccole pratiche di accudimento quotidiano, che verranno svolte "in collaborazione", attendendo che il piccolo sia ben sveglio e attento, disponibile a farsi toccare per essere lavato, vestito ecc. Si può citare, a titolo di esempio, una breve sequenza filmica in cui l'educatrice mostra a un bimbo seduto due magliette di diverso colore e gli chiede quale preferisca, attende di cogliere la direzione dello sguardo del piccolo per fargli delicatamente indossare la maglietta prescelta.

Infine va sottolineato come Montessori, Pikler e Goldschmied abbiano considerato come cruciale nella professionalità dell'educatore la necessità di evitare qualunque parola di gergo o di soprannome riferita ai bambini o ai loro genitori ("principessa, monellaccio" ecc.) Il rispetto per i bambini in quanto persone si esprime anche attraverso le modalità verbali con cui ci si rivolge a ciascuno. A questo proposito occorre lamentare come questo principio-cardine della professionalità dell'educatore non sempre venga ottemperato nella pratica anche attuale dei servizi: troppe volte accade che genitori e bambini vengono apostrofati o etichettati in modo davvero poco professionale!

Montessori, Pikler e Goldschmied hanno compreso bene che queste azioni apparentemente semplici, richiedono invece un auto-monitoraggio e una formazione continui.

Per Maria Montessori dunque lo sviluppo cognitivo si basa sull'esperienza sensoriale: il che l'ha indotta a dedicare un impegno fervoroso per far fabbricare una gamma ricchissima di materiale didattico, appositamente creato, di cui dotare le strutture prescolastiche e scolastiche. In particolare, tutto il materiale sensoriale derivante dalla natura. Ella ne parla come del "libro base" per ogni conoscenza scientifica, soprattutto nel periodo dai 3 ai 6 anni, quando l'intrinseca curiosità e la spinta alla conoscenza presente nei bambini sono al massimo della potenzialità. Per attrarre il loro sguardo e supportarne la motivazione, i materiali costruiti dagli esseri umani devono essere attraenti, come tutto ciò che si vede in natura (colori, dettagli, adorni) e in grado di rispondere all'intimo desiderio di rendersene padrone. Montessori entra nel dettaglio delle caratteristiche che gli oggetti debbono possedere:

4. Montessori, Pikler e Goldschmied

- essere molto semplici e finalizzati
- mettere in rilievo una qualità alla volta (grandezza, lunghezza, suono, colore)
- in ogni serie vi devono essere pochi oggetti che permettano di svolgere le attività predilette a questa età, quali appaiare e graduare (es. 10 incastri cilindrici 10 cubi e prismi e aste, 6 incastri piani, 8 campanelli ecc.)
- essere privi di decorazioni superflue
- arnesi di vita comune in misura ridotta, ma curati e graziosi, per le attività quotidiane (spazzare, pulire, lavare, stirare ecc.)
- contenere in sé il controllo dell'errore, rispetto a cui *“ogni aiuto inutile è un ostacolo allo sviluppo”*.

Il successo nell'uso di tali oggetti è la precisione del gesto e l'esattezza dell'esecuzione che il bambino ne fa: attraverso di essa passa la presa di consapevolezza di sé e delle proprie capacità (*“il sapere è un potere che eleva la coscienza”*) e permette di riparare da soli eventuali errori nell'assemblaggio, senza intervento adulto. L'attenzione e il rispetto per la bellezza suggestiva dei materiali e delle loro potenzialità comportano di conseguenza, nella prospettiva di Montessori, la regola che ogni oggetto debba essere collocato in uno spazio proprio, ben visibile e a disposizione dell'iniziativa di ogni singolo bambino.

La dimensione di *“garbo ed eleganza nell'uso degli oggetti”*, di cui la Montessori è stata una fervida sostenitrice e la valorizzazione di tutti i materiali presenti in natura rappresentano un aspetto che accomuna il suo pensiero a quello di Elinor Goldschmied, pur se si notano accenti specifici che rendono unici i rispettivi approcci. Anzitutto la loro attenzione professionale si è concentrata su fasi evolutive diverse, dal momento che la Goldschmied ha dedicato le sue proposte di attività prevalentemente, anche se non esclusivamente, ai bambini nei primissimi mesi e anni di vita, mentre Montessori ha studiato più nel dettaglio l'età prescolare e scolare. Inoltre Goldschmied in tutti gli scritti e in tutti gli interventi di formazione ha insistito sull'importanza che i materiali siano tra loro differenziati e presentino caratteristiche di varietà, in modo da attirare la curiosità dei bambini molto piccoli e soddisfare il loro desiderio di manipolarli.

Entrambe sono state comunque sempre animate dalla profonda convinzione che sia la qualità intrinseca dei materiali a motivare ogni bambino rispetto a tutte le possibili strategie di scoperta e di utilizzo. Ciascuno è spinto a impegnarsi nell'esplorazione attiva delle cose sulla base della propria libera scelta e delle proprie personali preferenze, mettendo in campo modalità di azione e ritmi individuali. L'adulto educatore ha il compito di dedicarsi a una costante osservazione accurata, mai invasiva, nel rispetto dei tempi soggettivi di ciascuno, con uno sguardo empatico alle emozioni di diversa polarità che accompagnano in ogni piccola persona il percorso di esplorazione della realtà (entusiasmo, frustrazione, gioia, ansia ecc.).

Un'altra fondamentale regola sociale sostenuta da Montessori è relativa al fatto che occorre abituare i bambini a una "*attesa paziente*" che li sostenga nella determinazione a lavorare con il materiale prescelto, quando questo si trova nelle mani di un compagno: evitando quindi di cercare di impadronirsene e aspettando il proprio turno.

Su questo punto la posizione di Elinor Goldschmied, che pure condivide l'importanza di favorire nel gruppo dei bambini atteggiamenti di rispetto, è leggermente diversa, perché deriva dalla constatazione evolutiva che nelle primissime età della vita non sia ancora sviluppata la capacità di attendere. Pertanto Goldschmied ritiene che spetti all'adulto organizzare l'ambiente dotandolo di una quantità sufficiente di materiali da gioco, per fare in modo che ogni bambino possa dedicarsi alla loro manipolazione e alla scoperta delle loro qualità sensoriali, senza creare difficoltà agli altri. Ella ha documentato nei suoi scritti e diffuso con costanza nel corso degli incontri di formazione la necessità di organizzare i materiali in modo selettivo e ordinato nello spazio, sistemando la stanza in maniera piacevole per sostenere nel corso di ogni giornata il desiderio di esplorazione dei bambini piccoli, evitando così che l'ambiente educativo anche solo temporaneamente si presenti come "*un campo di battaglia*". Con il crescere dell'età dei bambini l'educatore può sollecitare la loro disponibilità a collaborare al riordino dei materiali, sempre nel rispetto della loro individualità, sulla base dell'esempio ed evitando inutili richieste verbali. I filmati sul *Gioco Euristico* mostrano in modo chiaro ed esaustivo le modalità con cui l'educatore, stando in silenzio e utilizzando una gestualità lenta e tranquilla invita i bambini a partecipare al riordino dei materiali contenuti nelle sacche.¹⁰

10. Si veda paragrafo "Proposte di gioco all'insegna della creatività" del capitolo 3 a cura di Lidia Magistrati.

Bibliografia

- Appell G. e David M., *0 – 3 anni, una educazione insolita*, Emme, Milano, 1978.
- Appell G. e Tardos A., *Prendersi cura di un bambino piccolo*, Erikson, Gardolo di Trento, 2004.
- Burlingham D. e Freud A., *Bambini senza famiglia*, Astrolabio, Roma, 1972. Ed. or: *Infants Without Families*, George Allen & Unwin Ltd, Londra, 1965.
- Canfield Fisher D., *A Montessori Mother*, Constable & Co., Londra, 1913.
- Catarsi E., *La giovane Montessori*, Corso Editore, Ferrara, 1994, riedizione Il leone verde, Torino, 2020.
- Cifali M., *Trasmissione dell'esperienza fra parola e scrittura*, in E. Cocever (a cura di), *Scrittura e formazione*, Erikson, Trento, 2010.
- Cocever E., *Emmi Pikler e l'educazione attiva*, in "Infanzia", n. 12, 1995.
- Cocever E. (a cura di), *Bambini attivi e autonomi, a cosa serve l'adulto? L'esperienza di Łóczy*, La Nuova Italia, Firenze, 1990; riedizione Zeroseiup, Milano, 2016.
- Czimmek A.C., *Vie et travaux de la pediatre hongroise Emmi Pikler*, tesi in medicina della Scuola Superiore tecnica di Aachen, sessione di dicembre 1999. Traduzione dall'originale tedesco a cura dell'Associazione Pikler Łóczy de France, 1999.
- David M., *La parole aux soignants*, in "Spirale", n. 5, Erès, Toulouse, 1997.
- Defoe D., *Robinson Crusoe*, Ed. William Taylor, Londra, 1719.
- Eibl-Eibesfeldt I., *I fondamenti dell'etologia. Il comportamento degli animali e dell'uomo*, Adelphi, Milano, 1976.
- Elfer P., *Comunicazione orale*, Seminario per educatrici Nidi UNITN e APSS, Trento, 14 ottobre 2010.
- Elfer P., Goldschmied E. e Selleck D., *Key Persons in the Nurseries Building relationships for quality provision in early years settings*, David Fulton Publishers, Londra, 2003. Trad. it. a cura di B. Ongari "Persone chiave" al nido, edizioni junior, Azzano San Paolo (BG), 2010.
- Elfer P. e Selleck D., *Elinor Goldschmied (1910-2009): Pioneering Practice for People Under Three and Those Who Care for Them*, in Palmer A. & Read J. (a cura di), *British Froebelian Women from the Mid-Nineteenth Century to the Twenty-First Century: A Community of Progressive Educators*, Routledge, N.Y., 2020.

- Faè G., *I bambini e i poeti*, Schweiviller, Milano, 1956.
- Falk J., *Méthode d'enregistrement et de contrôle à l'Institut Loczy*, in "Enfance", n. 3-4, pp. 129-144, 1973.
- Falk J., *Lóczy a 40 ans*, ciclostilato a circolazione interna dell'istituto Lóczy, Budapest, 1987.
- Faussek J.I., *Un mese a Roma nella casa dei bambini di Maria Montessori*, 1915. Grazia Fresco M. *Montessori, una storia attuale: J. Andrusova Fausek, Mesjac v Rime v "Domach detej" Marii Montessori*, Petrograd, 1915, p. iv.
- Freud A. e Burlingham D., *Bambini senza famiglia: tesi pro e contro gli asili residenziali*, in *Opere*, vol. I, Boringhieri, Torino, 1943.
- Freud A. e Burlingham D., *Infants without families reports on the Hampstead nurseries 1939-1945*, *The writings of Anna Freud*, vol. 3, International Universities Press, N.Y., 1973.
- Goldschmied E., *Il bambino nell'asilo nido*, Fabbri Editore, Milano, 1979. Esaurito. Riedizione Edizioni Zeroseiup, Azzano S. Paolo, 2020.
- Goldschmied E. e Jackson S., *Persone da zero a tre anni*, edizioni junior, Azzano San Paolo (BG), 1996. Ed. or. Goldschmied E. e Jackson S., *People under three. Young people in day care*, Routledge, Londra NY, 1994.
- Goldschmied E., *La persona di riferimento per i bambini e i genitori*, in Noziglia M. (a cura di), *Giocare e pensare, L'osservazione del bambino come momento di formazione*, Guerini Studio – Comune di Milano, Milano, 1995, pp. 139-147.
- Goldschmied E. e Selleck, D., *Communication between Babies in their First Year*, National Children's Bureau, Londra, 1996.
- Goldschmied E., *Interview with Rebecca Adams*, C464/06, British Library, Londra, 1990.
- Goldschmied E., *Interview with Cathy Courtney*, C464/27, British Library, Londra, 2001.
- Hameline D., Jornod A. e Belkaid M., *L'école active. Textes fondateurs*, Puf, Parigi, 1995.
- Honegger Fresco G., *Il materiale Montessori, in cataloghi editi a New York, Londra, Bucarest, Berlino, Gonzaga, tra gli anni dieci e trenta*, Edizione Il Quaderno Montessori & Associazione Centro Nascita Montessori, Castellanza (Varese), 1993.
- Honegger Fresco G. (a cura di), *Montessori, perché no?*, Il leone verde, Torino, 2017.
- Honegger Fresco G. e Grifò M., *Maria Montessori, una storia attuale*, Il leone verde, Torino, 2018.
- Jackson S. e Forbes R., *Elinor Goldschmied (1910-2009)*, in *People Under Three. Play, work and learning in a childcare setting*, cap. 15, pp. 257-264, 3rd edition, Routledge, N.Y., 2015.

Bibliografia

Lumbelli L., *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze, 1965.

Maccheroni A. M., *Vita dell'infanzia*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 1956.

Meirieu Ph., *Jean-Gaspard Itard. Tous les enfants peuvent-ils être éduqués?*, Pempf, Parigi, 2001.

Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1996.

Miller A., *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri editore, Torino, 1987. Edizione originale *Am Anfang War Erziehung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1980.

Montessori M., *Il metodo della pedagogia scientifica*, Tipografia Editrice S. Lapi, Città di Castello (PG), 1909.

Montessori M., *Antropologia Pedagogica*, Vallardi, Milano, 1910.

Montessori M., *Autoeducazione nella scuola elementare*, Maglione e Strini, Roma, 1916, Garzanti, Milano, 1970.

Montessori M., *I bambini viventi nella Chiesa*, Alberto Morano, Napoli, 1922.

Montessori M., *La vita in Cristo*, Litografico V. Ferri, Roma, 1931.

Montessori M., *La Santa Messa spiegata ai bambini*, Garzanti, Milano, 1949.

Montessori M., *Formazione dell'uomo. Pregiudizi e Nebule. Analfabetismo mondiale*, Garzanti, Milano, 1949.

Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Istituto Editoriale Ticinese, Bellinzona, 1938; Garzanti, Milano, 1957; Garzanti, Milano, 1999.

Montessori M., *La questione sociale del bambino*, Garzanti, Milano, 1972.

Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1999.

Montessori M., *Educazione e pace*, Opera nazionale Montessori, Roma, 2004.

Montessori M. Jr., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino, 2019.

Moretti I., *Antonio Fogazzaro e Felicitas Bruckner, un incontro nel Daniele Cortis*, Bulzoni, Roma, 2009.

Ongari B., *Presentazione. Elinor Sinnott Goldschmied: una grande pioniera*, in Elfer P., Goldschmied E., Selleck D., *"Persone chiave" al nido*, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), 2010.

Ongari B., *La collaborazione tra università ed operatori dei servizi educativi come ambito ecologico di ricerca e formazione, introduzione al Forum*, in "Ricerche di Psicologia", XXXVI, 3, 2013, pp. 467-471.

Ongari B., *Bambini al nido in tempo di crisi*, in "Bambini", novembre 2015, pp. 14-20.

- Ongari B. (a cura di), *Un nido di persone*, Spaggiari, Parma, 2019.
- Ongari B., *Perché una nuova edizione di questo libro dopo oltre 40 anni dalla sua pubblicazione?* Prefazione alla riedizione di Goldschmied E., *Il bambino nell'asilo nido*, Edizioni Zeroseiup, Azzano S. Paolo (BG), 2020.
- Ongari B. e Molina P., *Il mestiere di educatrice*, edizioni junior, Azzano S. Paolo (BG), 1995.
- Palumbo N., *Maria Montessori e Anna Freud: una storia femminile della psicologia del bambino*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2019.
- Pikler E., *Que sait faire votre bébé?*, Editions Sociales, Parigi, 1948.
- Pikler E., *Mit tud màr a baba?*, Medicina Konyvkiadó, Budapest, 1976.
- Pikler E., *Per una crescita libera*, Emme, Milano, 1980. Esaurito. Copia anastatica presso Libreria Cortina di Torino.
- Pikler E., *Friedliche babys- zufriedene Mutter*, Herderbucherei, Friburg, 1987.
- Pikler E., *Datemi tempo*, Red Edizioni, Como, 1996. Esaurito. Riedizione IFRA, Bologna, 2018.
- Pompei M.G., *Crescere nella propria storia*. Prefazione in Ongari B. (cura di), *Un nido di persone*, Spaggiari, Parma, 2019, p. 9.
- Radice Hutton Sh., *The New Children. Talks with Dr. Montessori*, Hodder & Stoughton, Londra, 1920.
- Rutschky K., *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI), 2015.
- Schwegman M., *Maria Montessori*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Scocchera A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Sinclair H., Stambak M., Lézine I., *Les Bébés et les choses ou la Créativité du développement cognitif*, Editions du Seuil, Parigi, 1982.
- Standing E.M., *The Montessori's Revolution in Education*, Shocken Books, New York, 1962.
- Standing E.M., *Maria Montessori. Her life and Work*, New American Library, Londra, 1962.
- Stoppani A., *Acqua e aria*, Lampi di stampa, Feltrinelli, Milano, 2010.
- Szanto-Feder A., *L'osservazione del movimento nel bambino*, Erickson, Trento, 2014.
- M. Vincze, *L'auxiliaire de référence en pouponnière. Guide méthodologique pour les pouponnières hongroises*, n. 78, Association Pikler-Löczy de France, Parigi, 1991.

Bibliografia

Vincze M., *L'atmosphère thérapeutique à Lóczy*, Tomi 1 e 2, Erès, Toulouse, 2014 e 2015.

Young-Bruehl E., *Anna Freud. Una biografia*, Bompiani, Milano, 1993.

Quaderni Montessori

Buttafava C.M., *Sofia Cavalletti*, in "qua. Mo.", 121, 2014, 8-13.

Grazzini C. e Regni R., Documento XXVII – *La casa dei Bambini di Sombreno e l'opera di Myriam Agliardi Gallarati Scotti*, in "qua. Mo.", 57, 1998, 65-80.

Honegger Fresco G., Documento XVI – *Ilie Sulea Firu, Le due vite e Il centro e la periferia*, in "qua. Mo.", 39, 1993, 117-127.

Honegger Fresco G., *Il cammino di una maestra Montessori di nome Gianna*, in "qua. Mo.", 73, 2002, 49-52.

Honegger Fresco G., Documento XL – *Clara Grunwald (1877-1943) e la diffusione del Montessori in Germania prima del nazismo*, in "qua. Mo.", 78, 2003, 47-64.

Honegger Fresco G., Documento LII – *Eda Margonari e Giuliana Sorge pioniere montessoriane in Argentina a fine anni Venti*, in "qua. Mo.", 97, 2008, 49-64.

Honegger Fresco G., Documento LXV – *Maria Boschetti Alberti (1879-1951), Grande educatrice di ispirazione montessoriana*, in "qua. Mo.", 116, 2012/2013, 55-6.

Honegger Fresco G., Documento LXVI – *Maria Boschetti Alberti*, in "qua. Mo.", 117, 2013, 57-64.

Hiltunen E., Documento LXII – *Julia Ivanovna Andrusova Fausek (1863-1942), Trent'anni con il nome di Maria Montessori nel cuore*, in "qua. Mo.", 112, 2011/2012, 53-64.

Videografia

Comune di Milano Settore Educazione, *La relazione che fa crescere*, a cura di Mimma Noziglia, Consulenza pedagogica di Elinor Goldschmied, 1989.

D'Alessandro A., *Barbiana '65 – La lezione di Don Milani*, Felix Film, Istituto Luce, Cinecittà, Roma.

Elinor Sinnott Goldschmied, Valeria Bombaci, *Lasciatemi almeno giocare*, Villaggio della Madre e del Fanciullo di Milano, Centro di cinematografia sociale di Trieste, 1954.

Elinor Sinnott Goldschmied, *L'adulto nel mondo dei più piccoli*, Villaggio della Madre e del Fanciullo di Milano, Centro di cinematografia sociale di Trieste, 1955.

Elinor Sinnott Goldschmied, *L'infanzia, diritto di ogni bambino*, Villaggio della Madre e del Fanciullo di Milano, Centro di cinematografia sociale, Trieste, 1959.

Elinor Goldschmied, *Infants at Work*, Anares Video Productions & London Borough of Islington Social Services Training Section, 1986. Versione Italiana: *Sei mesi e già al lavoro*, 1986.

Elinor Sinnott Goldschmied, Anita Hugues, *Euristic play with objects*, Anares Video Productions & London Borough of Islington Social Services Training Section 1986. Versione italiana: *Il gioco euristico con gli oggetti*, 2003.

Elinor Goldschmied, Deborah Goldblatt, *Infants at Work*, Product and directed by Deborah Goldblatt, Los Angeles, 1990.

Elinor Goldschmied, Anna Mallardi, *Non è mai troppo presto*, Provincia di Torino, 1990.

Provincia di Torino, Servizi per l'infanzia aziendali, *Un tesoro di cestino*, Coordinamento Maria Letizia Soderini, Consulenza Elinor Goldschmied, 1978.

Growth through play: Part 1 - In the beginning; Part 2 - Hand to mouth; Part 3: Moving off

The Child is Father of the Man

Oh what a lovely mess!

I don't need toys

Manpower

Sitografia

www.piklerinternational.com

www.amiciielinor.it

Indice

PREFAZIONE (di Rosa Giudetti)	5
INTRODUZIONE (di Andrea Canevaro)	8
<i>La fiducia di tre pioniere dell'educazione</i>	8
1. MARIA MONTESSORI: MEMORIE, ESPERIENZE, ALLIEVE E ALLIEVI (di Grazia Honegger Fresco)	14
<i>Infanzie</i>	14
<i>L'abate Stoppani e l'educazione cosmica</i>	16
<i>Ma chi era questa Maria?</i>	18
<i>L'OMBIUS: "Lo faccio per il tuo bene" e giù un ceffone!</i>	20
Cambiamenti in vista?	22
Ancora sul panorama pedagogico agli inizi del '900	23
<i>Dopo la seconda guerra la vita ricomincia</i>	25
<i>Perché tanta ricchezza è andata perduta?</i>	28
<i>Il contributo originale di Montessori</i>	29
La "lunga infanzia umana"	33
<i>Le prime allieve e i primi allievi</i>	35
<i>Diffusione a macchia d'olio</i>	41
<i>Conclusioni</i>	59
2. EMMI PIKLER (di Emanuela Cocever)	61
<i>La biografia</i>	61
Le date	61
Lo sfondo	62

<i>La formazione</i>	67
Un laboratorio di politica sociale per la salute e l'educazione: Vienna negli anni '20 e '30. Idee appassionanti...	67
... una in particolare	69
<i>La Storia e la storia</i>	71
Vita quotidiana e vita professionale	71
Lóczy, un'esperienza di cura e di autonomia	72
<i>Oggi</i>	81
Cosa vuol dire rispettare il soggetto che il bambino è, anche quando dipende da noi	81
La differenza fra cura e relazione: continuità e discontinuità fra pratica professionale e familiare	83
Lo sguardo delle madri, la professionalità delle educatrici	86
3. L'APPROCCIO PSICO-PEDAGOGICO DI ELINOR GOLDSCHMIED: UN TESORO DA RISCOPRIRE (di Barbara Ongari)	88
<i>Una ricostruzione biografica: i semi vengono posti nell'infanzia</i>	90
<i>Una donna dalla straordinaria statura umana e professionale</i>	95
<i>La sostenibile leggerezza dell'essere, la generatività del metodo formativo e la fedeltà alle persone e alle idee</i>	106
<i>Proposte di gioco all'insegna della creatività: il Cestino dei Tesori, il Gioco Euristico e le Isole di Intimità</i> (a cura di Lidia Magistrati)	114
<i>L'approccio Persona Chiave</i>	123
4. MONTESSORI, PIKLER E GOLDSCHMIED: INTRECCI DI SGUARDI E ORIGINALITÀ	127
<i>Avvertenze di lettura</i> (di Emanuela Cocever)	127
<i>Alla ricerca di fili conduttori</i> (di Barbara Ongari)	128
<i>Contesti di privazione e sofferenza: laboratori di conoscenza e di benessere</i> (di Emanuela Cocever)	129
Continuità piuttosto che categorie	130
Se vuoi aiutare un bambino, aiuta chi si occupa di lui	132
Qualcosa di buono diverso dalla famiglia	134

Indice

<i>Il fare degli educatori</i> (di Barbara Ongari)	137
Maria Montessori: favorire il fare da solo	137
Emmi Pikler e la ricerca della giusta distanza emotiva (di Emanuela Cocever)	143
Elinor Goldschmied e l'adulto che guida da dietro (di Barbara Ongari)	146
<i>I materiali</i> (di Emanuela Cocever)	153
Una intenzione comune	153
Accenti diversi	156
<i>Osservando si cresce</i> (di Barbara Ongari)	162
L'osservazione come base del metodo scientifico	162
Maria Montessori e "l'umile esercizio" dell'osservazione come fondamento pedagogico	163
Emmi Pikler e l'esercizio dell'osservazione empatica	169
Elinor Goldschmied: guardare all'esterno e all'interno di sé	172
<i>Il fare dei bambini</i> (di Grazia Honegger Fresco)	180
BIBLIOGRAFIA	187