Maria Montessori
appunti sulla storia e sul pensiero

A cura di
G. Ianni e L. Nuti

INDICE

Parte Prima

Il Progetto B.E.L.L.
Che cos'è
La cooperazione transnazionale
Il modello di formazione
Risultati concreti e trasferibili

Maria Montessori tra dimensione pedagogica e spunti biografici
Il pensiero pedagogico
L'impegno sociale e politico
Spunti

Indicazioni Bibliografiche

Parte Seconda

Maria Montessori: i nuclei tematici
Educazione alla libertà
Ambiente e libertà di sviluppo
La maestra e la voce delle cose

Parte Terza

Maria Montessori: testi critici
Franco Cambi, *Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera*
Giacomo Cives, *L'antropologo Giuseppe Sergi e il suo giudizio sulla Montessori*,
Giacomo Cives, *Centralità del bambino e ruolo dell'ambiente e della maestra*
Francesco De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*
Alessandro Leonarduzzi, *Educazione e Pace. Il potenziamento dell'uomo*
Lucio Lombardo Radice, *Maria Montessori*
Donatella Pecori, *Una verifica sperimentale delle ipotesi montessoriane*
Tiziana Pironi, *Centralità del bambino e ruolo dell'ambiente e della maestra*

Maria Montessori: esperienze
Grazia Honegger Fresco, *La scuola Montessori al Tuscolano di Roma,*
Donatella Pecori, *I meccanismi naturali di sviluppo*

Parte Prima

Il Progetto B.E.L.L.

Maria Montessori tra dimensione pedagogica e spunti biografici

Indicazioni Bibliografiche

IL PROGETTO BELL

Laura Nuti

Che cos'è

B.E.L.L (Bambini. Etologia. Laboratori. Longitudinali) è un Progetto Europeo (Comenius 2.1) che ha come finalità lo sviluppo delle risorse dei bambini da 0 a 6, anche appartenenti a famiglie multietniche e in presenza di disagi e disabilità, favorendo la loro crescita culturale e l'integrazione sociale.
A tale scopo, il progetto si serve di un *pacchetto formativo*, diretto ad insegnanti e operatori, che utilizza il metodo Montessori e il metodo etologico.
Il Progetto BELL, coinvolge 3 paesi: Italia, Romania e Spagna, e ha come capofila l'ex Irre Toscana, oggi Nucleo Territoriale dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica., istituita "a*llo scopo di sostenere l'autonomia delle istituzioni scolastiche nella dimensione dell'Unione europea ed i processi di innovazione e di ricerca educativa nelle medesime istituzioni, nonché per favorirne l'interazione con il territorio"* (Legge Finanziaria 2007 n. 296/2006)

Come abbiamo già accennato, B.E.L.L. è un **Progetto Comenius 2.1**. e, in quanto tale, presenta le seguenti caratteristiche:

- è gestito dalla **Commissione europea**, che ogni anno organizza incontro a Bruxelles con i coordinatori per monitoraggio in itinere
- è fondato sulla **cooperazione transnazionale** che si realizzza attraverso la **progettazione integrata realizzate fra enti e istituzioni diverse**, pubbliche e private (Università, Scuole, Agenzie formative, Associazioni, Enti Locali, Reti…), che operano nel settore dell'istruzione, dell'educazione della formazione
- può toccare ogni aspetto della **formazione**
- deve produrre **risultati concreti e trasferibili** (corsi di formazione, materiali per la formazione del personale, materiali didattici per gli alunni …), che quindi continuino a essere utilizzati e realizzati anche dopo la conclusione del Progetto.

Vediamo come queste caratteristiche si sostanziano nel Progetto BELL

1. **La cooperazione transnazionale e la progettazione integrata fra enti e istituzioni diverse**

Come è noto, la strategia di Lisbona ha l'obiettivo ambizioso di far diventare l'Europa entro 2010 "L'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale " (Commissione Europea 2000). E nel raggiungimento di questo obiettivo, le *politiche di istruzione e formazione* svolgono un ruolo fondamentale: le *persone* sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imperniate le politiche dell'Unione". Quindi le esigenze di sviluppo economico e il bisogno di coesione sociale

vanno di pari passo e valorizzare la persona umana come individuo e come cittadino rappresenta un traguardo fondamentale per l'Europa del futuro.
Non a caso, quindi, il primo degli obiettivi operativi , i così detti parametri di riferimento, su cui gli stati membri sono invitati a intervenire e rispetto ai quali sono definiti gli indicatori strutturali per la verifica del raggiungimento della strategia di Lisbona relativamente ai sistemi dell'istruzione e della formazione è:
"dimezzare, entro il 2010, il tasso degli abbandoni scolastici precoci rispetto al tasso registrato nel 2000, fino ad arrivare ad una media europea pari o inferiore al 10%".
Il problema della dispersione interessa tutti i paesi della Comunità Europea.
Di recente su "Amministrazione in cammino", la rivista elettronica di diritto pubblico, di diritto all'economia e scienza dell'amministrazione a cura del Centro di ricerca Bachelet, è comparso un articolo a cura di Francesca Romana Antolini che fornisce in proposito dati e informazioni utili a comprendere il fenomeno[1].
Nell'articolo si segnala ancora che in Europa il tasso medio di dispersione scolastica è del 24%. Alla radice di questo problema, secondo la Antolini, c'è la scarsa attenzione dedicata dall'Europa alle risorse umane, che risultano invece assolutamente prioritarie nella società della conoscenza:
"… se la ricchezza degli Stati Uniti è composta per il 70 per cento da risorse umane e per il 30 per cento da risorse fisiche e finanziarie, in Europa le risorse umane contano solo per il 54 per cento della ricchezza complessiva, rispetto ad un 46 per cento di risorse fisiche e finanziarie"
Ma soprattutto sono notevoli le sono le differenze fra i vari Stati:
" …se il Portogallo, l'Italia, la Spagna ed il Regno Unito evidenziano tassi di dispersione scolastica preoccupanti, lo stesso tasso in Germania, in Austria e nei Paesi scandinavi è significativamente al di sotto della media europea. Stesso dicasi per tutti i paesi dell'Europa centrale e orientale i cui tassi di abbandono scolastico si collocano al di sotto della media UE. Tra questi ultimi paesi, il più alto tasso di dispersione scolastica si registra in Romania e il più basso nella Repubblica Ceca".
Questo grave problema, come è evidente, coinvolge in prima persona i paesi che sono partner del Progetto BELL.
Di recente in Italia il ministro dell'Istruzione ha lanciato un grido di allarme, pubblicando questo comunicato sul sito del Ministero:
***"…** nel nostro paese il **20.6%** dei ragazzi esce dal sistema di istruzione e formazione senza né diploma né qualifica professionale. E 19.000 "scompaiono" dopo essersi iscritti al primo anno superiore.*
Sono tassi di "dispersione fisica e mentale" non più tollerabili. L'ascensore sociale è fermo al garage, al piano -1: il sistema formativo italiano deve saper intercettare questa fuga fisica e mentale se vuol far tornare quell'ascensore a salire".

[1] Il testo integrale è consultabile al seguente indirizzo: http://www.amministrazioneincammino.luiss.it/site/it-IT/Rubriche/Amministrazione_ed_Europa/Osservatorio_sull'eccellenza/Documento/drop_out_antolini.html

Quindi, in Italia, il 20.6% della popolazione compresa fra i 18 e i 24 anni non è inserita in percorsi di istruzione o formazione e ha assolto solo l'istruzione secondaria inferiore.
Ecco il perchè dell'allarme del Ministro. Ma, parafrasando un vecchio proverbio toscano, sarebbe meglio chiudere la stalla prima che i buoi siano scappati… Riprenderli è possibile e auspicabile, ma certo fortemente dispendioso, e le risorse impiegate non pagano i risultati raggiunti.
Inoltre, l'insuccesso negli studi e l'abbandono non sono fenomeni che riguardano il mondo della scuola, delimitati e chiusi al suo interno. Come testimoniano ormai molte ricerche, una delle quali svolta anche dal nostro Istituto, gli abbandoni precoci sono manifestazioni di quel disagio giovanile che investe sempre di più tanti ragazzi nell'età della preadolescenza e dell'adolescenza e che si esprime anche attraverso l' *aggressività, la difficoltà di relazione e di accettazione della diversità, difficoltà nel vivere le dinamiche della formazione dell'identità sessuale…*
Di qui l'importanza di un Progetto che, sul versante educativo, , si prende cura della persona a tutto tondo fin dall'inzio del suo percorso di vita e di formazione (…"quando entra nella stalla" …), e, come vedremo, lo fa utilizzando, valorizzando e cercando di integrare le risorse e le peculiarità di molte delle forze in gioco, i servizi scolastici e sanitari, gli operatori e gli insegnanti, i bambini e i genitori.
Queste forze hanno un comune obiettivo: sostenere il processo di crescita del bambino, tutelando da subito – perché gli interventi succesivi sono più difficili e soprattutto meno efficaci – la salute del suo corpo e della sua mente e ponendolo al centro di un'azione educativa che abbraccia tutti gli aspetti della sua personalità . "cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, spirituali, religiosi".
Quindi, l' inserimento sociale e la crescita culturale di bambini da 0 a 6, in particolare se appartenenti a famiglie multietniche e in presenza di disagi e disabilità interessa fortemente tutti i partner del progetto, distribuiti nei paesi partecipanti. Vediamo più da vicino gli enti e le istituzioni coinvolti:

In Italia

A Firenze, dove è nata l'idea del progetto, esiste una realtà problematica dovuta alla diffusa presenza sia di cittadini rumeni con bambini piccoli, sia di altre presenze tra cui ROM, cinesi, africani, ecc. Da qui, il coinvolgimento:

dell' **Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica , Nucleo Territoriale per la Toscana**

del **Comune di Firenze**

dell'**ASL 10**, nei settori infanzia-adolescenza, che più particolarmente seguono l'handicap e il disagio sociale durante gli inserimenti scolastici

di Associazioni come **GRUF**, un'Associazione Scientifica che possiede in Firenze un Centro Gioco Montessori "*Il Giardino di Pierino*"

di **FOREDA Toscana**, che si occupa di Educazione degli Adulti ed è coinvolta in progetti tesi ad orientare e sostenere adulti e giovani adulti.

Per la Spagna,

Nel comprensorio di **Vic**, in provincia di Barcellona, i problemi dell'integrazione sono così forti da avere mobilitato da tempo interventi specifici delle autorità locali e scolastiche, tra cui la Facultat d'Educaciò dell'**Università di Vic**, partner del progetto, per lo sviluppo di didattiche innovative per la socializzazione e l'integrazione delle fasce sociali a rischio di esclusione. Il Nostro Istituto ha già avuto questa Univiersità come partner nel Progetto DIES, Didattica Interculturale Europea Spermentale, un Comenius 2, anch'esso della durata di tre anni, che si di proponeva di formare alla dimensione interculturale gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e della scuola elementare

Per la Romania

Il **Comune di Fagaras** (Transilvania), presenta una situazione emblematica, determinata dalla rilevante presenza di bambini di una comunità ROM. Per questo il Comune - con finanziamento della Comunità Europea - ha già istituito una struttura di accoglienza - *"Squirrel Center"* (*Lo Scoiattolo*) - in funzione 24 ore, per bambini privi di nuclei familiari in grado di mantenerli.

Il **Dipartimento di Brasov** del Ministero dell'Istruzione è molto interessato a una formazione 'speciale' per insegnanti e operatori scolastici.

Il **Grup Scolar "Sanchea"** di Fagaras è un istituto superiore tecnico-professionale che risponde ai bisogni formativi di tutta la comunità locale. Questa scuola, oltre a coordinare le attività dei partners rumeni, mette le sue competenze al servizio del Progetto costruendo gli arredi speciali e alcuni materiali didattici in legno e realizzando un corso di informatica per gli insegnanti e gli operatori in formazione.

2. Il modello di formazione

Cuore del Progetto B.E.L.L è la sperimentazione di un *pacchetto formativo permanente* per insegnanti e operatori scolastici che sviluppi le risorse dei bambini da 0 ai 6 anni e la loro integrazione sociale, vista anche in un'ottica futura. E' destinato a bambini e bambine di varie etnie ed è applicabile anche in presenza di disagi e disabilità.

Per quanto riguarda i *bambini*, la formazione B.E.L.L ha come riferimento il pensiero scientifico e pedagogico di Maria Montessori , di Jean Piaget , di Bowlby , di Eibl-Eibesfeld ; per gli *insegnanti* e gli altri *operatori* l'impostazione metodologica di base è quella del *counselling* secondo i dettami della P.D.F. (Professional Developmental Foundation di Londra) di David Lane, basata sul principio dell' "imparare facendo" e sul ricorso a tecniche didattiche che coinvolgono emozionalmente le persone in apprendimento.

In Italia, nell'a.s 2007-2008, è stata avviata la prima attuazione delle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione[2]. I principi educativi e

[2] Il testo integrale è consultabile al seguente indirizzo: http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/

pedagogici che caratterizzano la nuova scuola dell'infanzia sono pienamente rispondenti alle finalità del Progetto B.E.L.L. che, non a caso, a come capofila un' Istituzione – l'Agenzia Nazionale - creta a sostegno del percorso formativo dei cittadini durante tutto l'arco della vita.

Nella Premessa alle Indicazioni leggiamo che, per ogni bambino o bambina, la scuola dell'infanzia si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'**identità,** dell'**autonomia**, della **competenza**, della **cittadinanza.** I bambini, recita il testo, **"…**sono *attivi*, amano costruire, giocare, comunicare e fin dalla nascita intraprendono una *ricerca di senso* che li sollecita a *indagare la realtà* " e fin dalla più tenera età "…formulano le **grandi domande** esistenziali e sul mondo e cominciano a riflettere sul senso e sul valore morale delle loro azioni, prendono coscienza della propria identità, scoprono le diversità e apprendono le prime regole necessarie alla vita sociale" e per loro, le "… **attività informali, di routine e di vita quotidiana**, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti delle attività espressive e di movimento libero o guidato e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale".

E' alla luce di questa "idea di bambino", senza dubbio rispondente a quella di Maria Montessori, che il significato di termini come identità, autonomia, competenza e cittadinanza viene declinato puntualmente:
"Sviluppare l'identità significa imparare a stare bene e a sentirsi sicuri nell'affrontare nuove esperienze in un ambiente sociale allargato…
Sviluppare l'autonomia comporta l'acquisizione della capacità di interpretare e governare il proprio corpo, avere fiducia in sé e fidarsi degli altri, realizzare le proprie attività senza scoraggiarsi, provare piacere nel fare da sé e saper chiedere aiuto …
Sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto…
Sviluppare il senso della cittadinanza significa scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro…"

Perché tale sviluppo avvenga è necessario approntare un ambiente con precise caratteristiche, che presenti "costanti" quali::

- Lo *spazio accogliente*, caldo, curato, orientato dal gusto, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. È uno spazio che parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambiente fisico, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare una funzionale e invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini.

– Il *tempo disteso*, nel quale è possibile per il bambino giocare, esplorare, dialogare, osservare, ascoltare, capire, crescere con sicurezza e nella tranquillità, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita. In questo modo il bambino può scoprire e vivere il proprio tempo

esistenziale senza accelerazioni e senza rallentamenti indotti dagli adulti.
– La *documentazione*, come processo che produce tracce, memoria e riflessione, che rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e che permette di valutare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.
– Lo *stile educativo*, fondato sull'osservazione e sull'ascolto, sulla progettualità elaborata collegialmente, sull'intervento indiretto e di regia.
- La *partecipazione*, come dimensione che permette di stabilire e sviluppare legami di corresponsabilità, di incoraggiare il dialogo e la cooperazione nella costruzione della conoscenza.

Si sottolinea infine la necessità di un forte coinvolgimento della famiglia nel processo educativo perché la scuola dell'infanzia si pone come "…luogo di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti"

L'istituzione scolastica, e gli insegnanti in prima persona, hanno quindi il compito sia di "accogliere", "valorizzare" ed "estendere" le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e di creare "occasioni e progetti di apprendimento" adeguati, .sia di "creare una **rete solida di scambi** e di responsabilità comuni" con le famiglie che, "… pur nella loro diversità – perché molteplici sono gli ambienti di vita e i riferimenti, religiosi, etici, comportamentali – sono sempre portatrici di risorse che possono essere valorizzate, sostenute e condivise".
L'importanza di un sostegno esperto, di una formazione di grande spessore e respiro, che abbraccia per tutte le "forze" in gioco nel processo di crescita del bambino, appare in tutta la sua evidenza.

La Formazione B.E.L.L

avviene a Firenze e a Fagaras
ha durata triennale
coinvolge 50 fra insegnanti e operatori (25 a Firenze, 25 a Fagaras)
comprende:

- due corsi di etologia (pari a 100 ore)
- un corso di computer di 30 ore
- quattro corsi di materiali Montessori (di 30 ore ciascuno pari a 120 ore)
- 130 ore di tirocinio
- esami finali di verifica e valutazioni

La formazione B.E.L.L - come elemento fortemente innovativo - sperimenta la formula dei Laboratori C.E.L.L. (*Child Ethological Longitudinal Laboratories*), che coniugano in modo originale il "metodo montessori" e il "metodo etologico". Si tratta di una **formazione pratica e pragmatica** che fa ricorso ad **ambienti predisposti** per l'osservazione scientifica sia dei bambini che dei corsisti (uno spazio attrezzato montessori per i bambini, e uno spazio attrezzato per gli adulti in formazione, collegati da un sistema a circuito chiuso)

Durante il percorso formativo, i corsisti imparano a realizzare e a gestire ambienti per l'autonomia del bambino, a presentare correttamente il materiale montessori ai bambini,

studiano il bambino nelle sue fasi evolutive, anche in presenza di disagi e disabilità, acquisiscono un metodo di autocorrezione degli errori di insegnamento e/o d'interazione.

Lo scopo della Formazione B.E.L.L., una *formazione per fare e per formare,* è che al termine del percorso ciascun corsista divenga un **esperto** capace di **disseminare** l'esperienza, cioè di:

- riprodurre per intero tutto il processo di creazione, messa a punto e gestione dei Laboratori
- gestire la propria autoformazione permanente per migliorare sempre più la propria prestazione
- formare altre persone come Esperti B.E.L.L.

3. Risultati concreti e trasferibili: i laboratori e i materiali montessori

Infine, in rispondenza alle caratteristiche che gli sono proprie, il Progetto B.E.L.L. si propone di raggiungere risultati concreti che non si esauriscono nell'arco della durata temporale del Progetto ma hanno come caratteristica la possibilità di radicarsi in modo permanente nel territorio e di agire da moltiplicatori rispetto ad altre realtà. Questi i risultati

1. la formazione di 50 fra insegnanti e operatori (25 a Firenze, 25 a Fagaras), in grado, come è già stato accennato, di riproporre e riprodurre quanto appreso.

2. la creazione di 2 *centri di studio permanenti C.E.L.L.* (uno in Fagaras, l'altro a Firenze) destinati al termine del progetto a divenire centri permanenti per lo studio del bambino in condizioni di autonomia e per la formazione 'Etologia & Montessori' degli insegnanti e degli operatori scolastici.

   I due CELL contengono una zona per i bambini, quindi verranno creati *2 centri gioco montessori adatti allo sviluppo delle risorse infantili.* Ciò significa che, in virtù dello svolgimento dei tirocini, si crea un servizio di tipo educativo per bambini svantaggiati che può essere messo finanziariamente a carico della formazione degli adulti. Non è improbabile che i piccoli possano anche usufruire di sperimentazioni sul multilinguismo e la multiculturalità, diventando le loro famiglie oggetto di una formazione specifica.

3. +la messa in opera di un *laboratorio per la costruzione di materiali e arredi* per l'autonomia del bambino (a Fagaras).Nell'anno scolastico 2006-2007 il Grup Scolar "Senchea" costruisce parte dei materiali e degli arredi del CELL "Squirrel Center". Ciò significa che inizia un'esperienza imprenditoriale per il Liceo "Senchea" di Fagaras. Nulla vieta che l'esperienza continui con l'aumentare della richiesta formativa delle insegnanti o semplicemente della richiesta di materiali e arredi anche dall'estero.

4. la produzione di materiali di studio e lavoro, che rappresentano vere e proprie azioni di sostegno e accompagnamento alla FormazioneB.E.L.L.

Il DOSSIER DELLA FORMAZIONE , che documenta tutto il percorso formativo, riporta lavori di ricerca o studi scientifici condotti durante la formazione

Il CATALOGO RAGIONATO DIGITALE dei materiali e degli arredi del CELL, che a fianco di ogni materiale e arredo dei Laboratori CELL, ne spiega la funzione e il comportamento del bambino distinto per fascia di età.

STORIE AUTOBIOGRAFICHE DEI GENITORI, che testimoniano il processo di "accompagnamento" dei giovani genitori allo "Squitter Center" di Fagaras

TRE CONFERENZE INTERNAZIONALI: una in Italia, una in Spagna e l'altra in Romania. Quelle in Italia e in Romania presenteranno il Percorso Formativo e i "lavori originali" degli insegnanti e degli operatori scolastici che hanno completato il corso. La conferenza di Vic agirà da compendio e concluderà il programma triennale

Il Progetto BELL, inoltre, risponde non solo alle richieste della comunità europea, ma si allinea nelle sue proposte alle tendenze comuni agli stati facenti parte dell' OCSE

Nel 2006, a cura dell'OECD-OCSE, è stato pubblicato *Starting Strong II,*[3] il Rapporto sull'educazione prescolare (ECEC – Early Chilhood Education and Care), che traccia, a livello europeo, le linee guida per la valorizzazione della scuola per l'infanzia. *Starting Strong II,* da una parte mette a confronto le lineee politiche e gli interventi concreti realizzati per la prima infanzia in 14 paesi, dall'altra rapporta i progressi da loro compiuti con le raccomandazioni indicate nel primo Rapporto del 2001.
L'indagine svolta da *Starting Strong II* riguarda in particolar modo le modalità di governo, l'impatto delle scelte finanziarie sulla qualità, gli approcci pedagogici, i fattori di contesto che influenzano il servizio (in particolare, la salvaguardia delle pari opportunità per le donne). Dall'indagine, infine, emergono le "policy options", le scelte strategiche, che i governi devono assumere come riferimento. Esse sono:

- *promuovere e curare i servizi per la prima infanzia alo scopo di garantire un equo sviluppo del contesto sociale*
- *porre al centro e curare il benessere, l'apprendimento e il pieno sviluppo dell'educazione precolare, rispettando le specificità dell'età e le naturali strategie di apprendimento*
- *creare le strutture di governo necessarie per lo sviluppo del sistema e la valutazione della qualità de servizi con investimenti in ricerca, raccolta dati, monitoraggio*
- *condividere con le parti interessate quadri di riferimento e orientamenti pedagogici e identificare i traguardi in tutte le aree di sviluppo*
- *garantire una efficace allocazione di risorse in termini di qualità e non solo di quantità*

[3] Il testo integrale è consultabile al seguente indirizzo: http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf.

- *ridurre la povertà e l'esclusione causata da disabilità fisica, mentale, sensoriale e dallo svantaggio socio-economico*
- *accompagnare e incoraggiare la collaborazione fra la famiglia e i servizi all'infanzia per costruire esperienze di crescita in continuità fra i vari ambienti di vita*
- *migliorare le condizioni di lavoro e la formazione professionale degli staff*
- *promuovere l'autonomia pedagogica, ladeguato finanziamento e il supporto allo sviluppo della qualità (documentazione, professionalità, efficacia) nei servizi per la prima infanzia*
- *promuovere i servizi per l'infanzia come spazio dove è valorizzata ogni singola persona ed è promossa la partecipazione democratica. Imparare a essere,imparare a fare,imparare a imparare e imparare a vivere insieme devono essere considerati i fondamenti per ognio bambino verso lo sviluppo umano e sociale*

Le strategie indicate nel Rapporto per garantire ai bambini l'uguaglianza delle opportunità e promuovendo e sviluppando il loro benessere fisico e mentale, evidenziano molti punti in comune con la "vision" e la "mission" del Progetto BELL, a partire dal forte legame che entrambi stabiliscono fra cura dell'infanzia e sviluppo sociale: l'attenzione alla crescita del bambino nei primi anni di vita e l'impegno pubblico nei confronti dei bambini e delle loro famiglie, soprattutto nelle situazioni di difficoltà, sono individuati come strumenti di prevenzione del disagio in tutti i suoi aspetti (fisico, mentale, sociale…), ma anche come modalità di intervento tempestiva e quindi altamente efficace.
Sia in *Starting Strong* che in B.E.L.L la "cura" dell'infanzia si traduce nel rispetto dei tempi, dei ritmi, delle specificità dei bambini e vede negli adulti dei "caregiver", dei facilitatori attenti che non si sovrappongono e non si sostituiscano a lui, intralciando i naturali processi di sviluppo. La competenza degli operatori e la bontà degli ambienti è così importante che i paesi dell'OCSE non affidano alla discrezionalità dei governi la creazione di servizi efficaci, ma prevedono un controllo attento e puntuale che segua con scrupolo, garantisca e salvaguardi, oltre a una utile "quantità, soprattutto la qualità degli interventi. A garantire questa qualità sta la condivisione degli obiettivi pelagici, che devono essere portati avanti in modo unitario da tutti quanti hanno in carica il benessere dell'infanzia.
Fra questi attori della formazione, un ruolo fondamentale spetta alle famiglie che vengono individuate come interlocutori privilegiati degli insegnanti e degli operatori: la collaborazione fra famiglia e servizi indicata quindi come fattore determinante nella costruzione di esperienze di crescita significative. Naturalmente questo richiede che le persone impegnate nei servizi all'infanzia godano di una formazione adeguata ed efficace, utile a rispondere a un compito così complesso. Per i paesi dell'OCSE e per i partner del Progetto BELL è chiaro che investire sulla formazione degli addetti ai lavorio significa investire sul futuro, sul benessere dei cittadini di domani: investire sulla formazione, una formazione adeguata ed efficace, significa, in ultima analisi, risparmiare su interventi molto più pesanti, dispendiosi e molto meno efficaci da attuare per arginare disagi futuri.

Tutto questo si accorda pienamente con quanto afferma Maria Montessori nell'introduzione al suo libro "Educazione per un mondo nuovo", scritto dopo la terribile esperienza della guerra:

"… Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo, e di conseguenza la società…"

Maria Montessori tra dimensione pedagogica e spunti biografici
Giuseppe Ianni

In questi ultimi anni nella scuola si va sempre più affermando un atteggiamento difensivo circa il compito dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in particolare. Lo scenario connesso a un tale atteggiamento è chiaro: per i "cuccioli" della nostra specie le opportunità di socializzazione e di apprendimento si sono enormemente incrementate e diversificate, e sono ormai fuoriuscite da ogni ambito che la scuola possa mai pretendere di controllare o recintare. Così l'educazione scolastica mentre oggi tende a diventare solo una parte dell'esperienza formativa del bambino e dello studente, e neanche la più importante, nel secolo scorso il suo "spirito" era di tutt'altra natura, rivolto com'era a riconoscere in via prioritaria la specificità dell'età infantile e la conseguente necessità del rispetto dei suoi ritmi di sviluppo.

Possiamo dire che tutta la prima parte del novecento è stata percorsa dalla scoperta del bambino e del fanciullo inaugurando anche nel nostro paese, come nel resto d'Europa e negli Stati Uniti, un grande movimento, ricco di "scuole nuove", tutte centrate sul bambino e, in particolare, su ciascun bambino la cui immagine – come risulta dalle ricerche scientifiche e dalle esperienze della stessa Montessori – appariva quello di un soggetto che emerge da uno stato naturale e le cui fasi di sviluppo risultano del tutto approssimative. Il XX secolo – come scrive Maria Montessori – realizza "lodevoli riforme a favore della vita fisica del fanciullo" in quanto con ogni mezzo si adopera alla diffusione di norme igieniche di vita, di alimentazione: ma sottolinea anche come "*i bisogni del bambino non sono solo quelli della vita fisica. Quelli della sua intelligenza e della sua personalità come uomo, sono altrettanto urgenti e molto elevati. L'ignoranza è molto più fatale all'uomo della denutrizione e della povertà*"[4]. Per Montessori sono quindi i diritti dello "spirito" che devono essere rispettati e difesi. Il bambino stesso è un "embrione spirituale", nel quale lo sviluppo psichico si associa allo sviluppo biologico e dove sono presenti quei periodi sensitivi, in cui si sviluppano particolari capacità. Tuttavia per M. Montessori rispetto e difesa sono possibili soltanto se c'è riconoscimento di tali esigenze. Ma, purtroppo, il più delle volte l'adulto, per i suoi pregiudizi, è come cieco: non sa vedere lo "sconosciuto" che è nel bambino, non ammette questi diritti, anzi li viola.

Per la dottoressa sarebbe più opportuno parlare di educazione dell'adulto. Solo se questi riuscirà a fare su se stesso opera di liberazione, coglierà il segreto di ogni vera azione educativa: la quale – come tutti sanno – non consiste nell'applicazione di questo e quel particolare metodo, quanto nell'interpretare le necessità spirituali del bambino. Infatti, obiettivo prioritario per la Montessori è e rimane l'autonomia personale del bambino: dal bambino soggetto di tutela al bambino protagonista del cambiamento dell'adulto. Scrive nel 1909 " *Non si può essere liberi senza essere indipendenti: quindi alla conquista dell'indipendenza debbono essere condotte le manifestazioni attive della*

[4] M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano, 1949, p.107

propria libertà, fin dalla prima infanzia (…). Noi non abbiamo ancora assimilato bene l'alto concetto dell'indipendenza, perché la forma sociale in cui viviamo, è ancora servile. In un'epoca di civiltà ove esistono i servi, non può germogliare quale forma di vita il concetto della indipendenza, come al tempo della schiavitù era oscuro il concetto di libertà"[5].

1. Il pensiero pedagogico

Il pensiero pedagogico di M. Montessori parte dallo studio dei bambini con problemi psichici, allargandosi successivamente allo studio dell'educazione di tutti i bambini. Con la sua esperienza ci troviamo al centro del movimento di innovazione, in quanto si fa strada una vera e propria strategia pedagogica che prende forma a partire dalle leggi naturali e si affida alla conoscenza sistematica del bambino. Nel volume appena citato, presenta un'immagine diversa e positiva del bambino, indica il metodo più adatto al suo sviluppo spontaneo e dimostra la sua ricca disponibilità all'apprendimento culturale, i cui possibili risultati non erano stati ancora immaginati e verificati. Da allora e per oltre 40 anni Maria Montessori si adopererà non solo per la diffusione del suo metodo, ma anche per lo sviluppo della ricerca scientifica per la difesa del bambino.

La liberazione del bambino: era questa la vera questione sociale della prima metà del 900, e su questo versante la presa di posizione di M. Montessori è stata netta e chiara: "l'essere fino ad allora dimenticato e sostituito dall'adulto, ha assunto sempre più centralità nella sua opera in quanto ne ha valorizzato di volta in volta "i nuovi caratteri e la sua insostituibile funzione nella conservazione e nel perfezionamento dell'umanità".

Il motivo centrale di tutto il pensiero di M. Montessori è la concezione assolutamente originale e particolare che ha del bambino, che non coincide né con l'idea comune che se ne ha né con quella che la psicologia del tempo andava delineando. Si fa portavoce dei diritti dei bambini a partire da quelli che hanno problemi psichici, ampliando successivamente lo studio all'educazione per tutti i bambini. La sua diventa una vera e propria missione redentrice in quanto l'attenzione che pone nella cura e nel rispetto del bambino ci restituisce l'idea di un'educazione che ha il precipuo compito di far prendere coscienza e consapevolezza al soggetto in educazione, del fatto che può realizzare se stesso se è in rapporto di reciprocità con gli altri e, soprattutto, se riesce a realizzare se stesso realizzando l'altro da sé.

E' un percorso strettamente correlato all'idea di autoeducazione, che si realizza nel desiderio del bambino di fare da solo. Libera scelta dei materiali e delle attività. Si tratta di una strategia che viene "scoperta" proprio durante l'esperienza di San Lorenzo e viene arricchita via via. Scrive la Montessori: " *…i nostri piccoli bambini costruiscono la propria attività, quando, con un processo di autoeducazione, mettono in moto*

[5] *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello, Casa Editrice S. Lapi, 1909 (in Italia con accrescimenti e ampliamenti II edizione 1913, III edizione 1926, IV edizione 1935, V edizione 1950 con il titolo La scoperta del bambino).

complesse attività interiori (..) L'esercizio della capacità di preparare la decisione li rende indipendenti dal suggerimento altrui; essi poi decidono in ogni atto della loro giornata, decidono di prendere o di lasciare; decidono di seguire coi movimenti il ritmo di una canzone; quel lavoro costante che edifica la loro personalità è spinto tutto da decisioni". E ancora, "*L'importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il massimo di cui sono capaci e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi. L'opera più ammirata è quella che manifesta le possibilità massime di ciascuno*".

La Montessori generalmente rifiuta di definire il proprio sistema come "metodo Montessori " e insiste continuamente che non si tratta di "un" metodo scaturito dalla sua mente ma "del metodo naturale", non inventato ma scoperto nel corso della sua esperienza. Ella dice che nelle "case" non si vede il metodo all'opera ma solo e semplicemente il bambino come egli è realmente e non come la società lo costringe ad essere. Per questo l'azione della scuola deve organizzarsi intorno a tre punti essenziali: *l'ambiente, il maestro, il materiale scientifico*. L'ambiente organizzato a partire dalle sedie, dai tavoli e dagli armadi a misura del bambino, per consentirgli le sue attività di vita pratica e di socializzazione fino alla messa a punto dei materiali di sviluppo. Per conoscere veramente il bambino, scrive M. Montessori "dobbiamo farci da un lato, cercare di dargli i propri mezzi di vita ed osservarlo", poiché è l'osservazione ciò che ci consente di svelare il processo conoscitivo del bambino. Inoltre "la libera scelta del materiale, il clima sereno, pacifico e laborioso" è reso possibile anche dalla presenza di un adulto non direttivo, non invasivo, ma osservatore discreto, organizzatore e custode dell'ambiente":[6] Così, sulla base dell'osservazione del comportamento del bambino in un ambiente progressivamente strutturato e verificato in relazione ai bisogni infantili, si costituiscono le condizioni per liberare il bambino dalla situazione educativa tradizionale e dalla conflittualità con l'adulto. "Un esperimento che - scrive P. Trabalzini – lo affranca dalla coercizione, dalla repressione, dall'immobilità, dall'adattamento innaturale ad un ambiente tradizionale sordo alle sue particolari disposizioni motorie, mentali, psicologiche e che ne compromette la costruzione del carattere; un "esperimento", inoltre, che libera il bambino dalla passiva ripetizione di un sapere altrui e lo scopre invece nell'essere creatore della propria intelligenza, del proprio sapere, negli stili cognitivi di ciascuno; un "esperimento" infine che crea una nuova situazione educativa, con attività adeguate alla qualità della mente infantile assorbente, che opera attivamente associando, classificando, ordinando"[7].

Il suo pensiero lo identifica come essere completo, capace di sviluppare energie creative e possessore di disposizioni morali che l'adulto ha ormai compresso dentro di sé rendendole inattive. L'adulto ha la tendenza a reprimere la personalità del bambino e spesso lo costringe a vivere in un ambiente di altra misura con ritmi di vita innaturali. Invece, come sostiene la stessa Montessori "*l'ambiente familiare cosi com'è non è*

[6] P. Trabalzini, *Origine e fondamenti della ricerca scientifica di Maria Montessori*, in Letture del Laboratorio "Maria Montessori" di Teoria e Storia dell'educazione

[7] P.Trabalzini, Op. cit.

adatto per il bambino è piuttosto un cumulo di ostacoli tra i quali egli sviluppa difese, adattamenti deformati, dove resta vittima di suggestioni", si tratta, perciò, di creare le condizioni a partire dall'ambiente per liberare le manifestazioni infantili, riducendo al minimo gli ostacoli e offrendo motivi di attività spontanea".

Il merito delle Case dei bambini, dalla prima aperta nel 1907 a S. Lorenzo a quella di Milano dell'anno dopo e alle molte altre aperte nel giro di pochi anni, fu quello di porre il bambino in un ambiente fatto su misura, consentendo la realizzazione non solo del materiale adatto allo scopo educativo delle Case dei bambini, ma anche dello stesso "metodo": dalla preparazione dei maestri all'organizzazione dell'ambiente, dalla definizione delle regole alle indicazioni operative per il coinvolgimento dei genitori. Insomma, l'obiettivo pedagogico di M. Montessori diventa quello di costruire, a livello scientifico, un intervento educativo personalizzato, per evitare che i bambini più intelligenti appiattissero le loro capacità e i meno dotati restassero condannati nell'eterna condizione di subalternità e di impotenza. *"…C'è nell'uomo un'attitudine speciale verso le cose esterne che fa parte della sua natura, ed è essa che ne determina il carattere. Le attività interiori agiscono come causa, non reagiscono ed agiscono in quanto effetto di fattori esterni … Il nostro mondo interiore è creato su di una selezione del mondo esterno, acquistato per e secondo le nostre attività interiori"*[8]

Da qui l'approfondimento degli studi sul *materiale strutturato*, e l'elaborazione della cosiddetta "*mente assorbente*", uno dei concetti pedagogici più avanzati di tutta l'opera montessoriana, che troviamo già abbozzato nel volume del 1909 [9].

L'intervento della Montessori si configura come una vera e propria sperimentazione di un modello pedagogico e sociale, i cui caratteri più essenziali ruotano attorno

- alla realizzazione di un ambiente organizzato in modo da conferire ordine interiore e in funzione dell'autosviluppo del bambino;
- alla figura della maestra, impegnata non a travasare il suo sapere ma a "dirigere" quelle attività che consentono di sviluppare lo spirito libero del bambino e le sue immense energie e potenzialità che la società e la scuola tradizionale invece tendono a comprimere;

[8] M. Montessori, L'autoeducazione nelle scuole elementari, p.118

[9] Scrive la Montessori in *La mente del bambino* (1952) «Chi si proponga di aiutare lo sviluppo psichico del bambino, deve partire dal fatto che la mente assorbente del bambino si orienta sull'ambiente; e, specialmente agli inizi della vita deve prendere speciali precauzioni affinché l'ambiente offra interesse e attrattive questa mente che deve nutrirsene per la propria costruzione» [9[42]] Il bambino assorbe tutto ciò che lo circonda, in questo modo si adatta all'ambiente: fa suo il linguaggio, i costumi del luogo in cui vive, è il bambino stesso che cerca le impressioni che provengono dall'ambiente e diventano parte integrante della sua psiche, «assorbe l'ambiente e si trasforma in armonia con esso [...] costruisce se stesso per mezzo delle impressioni che riceve»[9[43]] Tutto ciò che è assorbito dal bambino è fissato per sempre nel subcosciente dell'uomo, forma il carattere della persona, il bambino costruisce, in questo modo, la sua psiche a spese dell'ambiente. Compito dell'adulto è facilitare questo assorbimento e ciò è possibile solo preparando un ambiente confortevole fin dalla nascita.

- all'elaborazione del "materiale"pedagogico, che consiste essenzialmente in un insieme di oggetti che hanno la funzione di educare i sensi e attraverso essi di predisporre le basi della ragione e di ogni ulteriore sviluppo intellettuale e morale.

Il pensiero e l'opera della Montessori ruotano attorno a questi tre assi ma, in realtà, sono molto più "complessi" di quanto si possa segnalare in questa immagine di superficie, anche perché si situano all'interno del progetto di riforma educativa a cui la pedagogista aveva lavorato a partire dalla istituzione della prima Casa dei bambini. Nonostante le numerose critiche, talvolta di segno contrapposto, testimoniano anche il grande merito di aver elaborato un progetto di educazione nuova, il cui "metodo" tende a farsi "missione" e la sua visione educativa si fa mondiale. Sono questi gli aspetti che caratterizzano la sua pedagogia "dilatatrice", che passa, dai primi anni del 1900 alla prima guerra mondiale e nel periodo tra le due guerre, alla elaborazione di una cultura per la pace, e poi nel secondo dopoguerra, fino alla morte, alla realizzazione del "*Piano Cosmico*". Come scrive Franco Cambi,"…la Montessori dagli anni Venti agli anni Cinquanta è – e si sente – un profeta e un apostolo dell'"educazione nuova" dilatata a livello planetario, come messaggio e strategia politica per la "ricostruzione dell'umanità. Qui sta il centro del suo impegno; ed è ancora un impegno politico; anche se connotato secondo una politicità nuova, fatta di Progetto, di Messaggio, di Utopia"[10].

Un progetto educativo che guarda alla libertà e alla ricostruzione dell'umanità attraverso il bambino "padre dell'uomo". Dunque un bambino nuovo, che ponga le basi di "un essere superiore dotato di intelligenza, che è destinato a un gran compito sopra la terra: a trasformarla, a conquistarla, a utilizzarla". E' opportuno ricordare anche come la maestra "opera per compiti alti, di grande tensione emancipatrice, in una visione larga, aperta nello spazio e nel tempo".

Non solo, come ricorda anche G. Cives, Maria Montessori non pensava semplicemente a un insegnante esperto di una nuova didattica, ma ad una nuova dimensione dell'educazione, ad un operatore "sostenuto da una pedagogia di grande slancio e di grande respiro"[11]. Come scrive la stessa pedagogista "*Qui è bene rendere chiaro il nuovo spirito della maestra che dirige una classe di bambini attivi, orientando le proprie cure sull'ambiente, e adoperandosi a mettere in rapporti semplici e chiari i fanciulli coll'ambiente stesso. Tale spirito differisce radicalmente da quello delle vecchie maestre, che si facevano centro dell'attenzione dei bambini, e sorgente della loro educazione. Infatti il nostro materiale non è un aiuto didattico alle maestre per farsi meglio intendere dai bambini nei loro insegnamenti, come erano le vecchie lezioni oggettive; né l'ambiente è un luogo avente come scopo di facilitare alla maestra l'educazione dei fanciulli" affidati alle sue cure. Le lezioni oggettive considerano gli oggetti come un ponte di passaggio dalla mente della maestra a quella dei bambini, e sono perciò un trait-d'union tra l'insegnante e l'allievo*"[12].

---

[10] Franco Cambi, *Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera*, in *Scuola e Città*, N° 8, agosto 1992, LNI,

[11] Giacomo Cives, *Maria Montessor, pedagogista complessa*, Edizioni ETS, p.114

[12] M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, Alberto Morano Editore, 1935-XIII

Il ruolo fondamentale dell'educatrice è quello di non essere affatto intrusivo ma di essere sostenuto da un forte senso di responsabilità, che si esprime e si concreta ogni giorno nel lavoro didattico."Una responsabilità tutta tesa a sviluppare nel bambino il piacere di scegliere ed organizzare il proprio tempo e le attività da svolgere in esso; così come la propensione a concentrarsi, a pianificare l'azione in vista di un fine scelto autonomamente che rappresentano le linee guida, le cifre distintive di un percorso educativo che è atto di cura e, insieme, di accompagnamento nella formazione dell'uomo futuro".[13]
M. Montessori andava così a delineare una figura di insegnante che si propone attraverso un nuovo modo di essere, di conoscere, di fare e che comportava quindi anche una diversa formazione. Per questo si è dedicata con grande impegno affinché la preparazione della maestra fosse realizzata a partire dal metodo di educazione, e che la sua personalità avesse riscontri concreti non solo sul piano della professionalità ma anche su quello sociale.

2. Aspetti sociali e politici

Il ruolo centrale svolto da Maria Montessori è stato studiato ed evidenziato sotto molteplici aspetti. Accanto alle approfondite conoscenze sul Metodo e sulla sua valenza pedagogica, molto interessanti risultano anche le ricerche tese a cogliere quell'impegno sociale e politico che sostanzia tutta la sua opera. Nel corso della sua vita, grandi sono stati il desiderio della Montessori di cooperare alla soluzione dei problemi del suo tempo e la consapevolezza di essere chiamata ad una *missione* che rispondeva alla sua vocazione, già avvertita fin dall'infanzia, di soccorrere chi fosse in difficoltà. Sebbene estranea ad appartenenze politiche il suo pensiero e la sua opera sono fortemente impegnati sul versante dell'uguaglianza e dell'emancipazione sociale. E sono questi i motivi che la spinsero a dedicarsi, senza soste ed incertezze, alla causa del bambino artefice di una umanità migliore.

La pedagogista dedica la sua vita ad approfondire le ricerche e diffondere le sue idee ed i suoi principi in tutto il mondo, conquistando per oltre mezzo secolo un posto di primo piano nel mondo culturale internazionale ed esercitando la sua influenza sul rinnovamento delle istituzioni educative e sociali. Il *messaggio* di cui la Montessori si fa portavoce andando ben oltre le barriere di lingua, razza e religione, è il rispetto quasi religioso del bambino considerato padre dell'uomo, il rispetto per le leggi che ne regolano lo sviluppo armonico e le sue capacità creatrici che rappresentano le basi necessarie per la redenzione dell'umanità e per la realizzazione della pace universale. È un *messaggio* che riguarda la scoperta di un mondo inesplorato: l'anima del bambino che rimane nascosta agli occhi dell'adulto, indurito ed egoista, che lo reprime con ogni mezzo anziché aiutarlo". Maria Montessori vive – come afferma F. Cambi – "in senso operativo, calandosi nella realtà sociale circostante (si pensi alla "Case dei bambini" ubicate nei quartieri popolari delle città, …, e pensate come un ambiente gratificante,

[13] Manuela Gallerani, La dimensione pedagogica del silenzio, in Ricerche di Pedagogia e Didattica, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna 2, 2007

rasserenante il bambino dei ceti popolari, deprivato materialmente e psichicamente)". Spinta da una forte aspirazione al servizio sociale, la Montessori si pone al servizio degli umili, dei bisognosi, dell'umanità.

La sua diventa una vera e propria missione redentrice: partecipa alla campagna in favore dei diritti sociali e politici della donna presentando le donne italiane nei due congressi internazionali svoltisi alla fine dell'Ottocento a Berlino e Londra; si dedica alla soluzione della delinquenza giovanile, all'assistenza e all'educazione dei bambini minorati, partecipa al Primo Congresso di Torino del 1898, dove mette l'accento sulla responsabilità della società e sul ruolo centrale dell'insegnante che «dalla condizione di cittadino depresso, impaurito e dimesso, è innalzato alla figura dello *scienziato* nella duplice veste di sperimentatore e trasformatore sociale»[14] .

L'educatore deve porsi al servizio della società, come un missionario nell'opera di redenzione sociale degli uomini oppressi. In quest'ottica va ricordata anche la collaborazione con la società «Umanitaria» di Milano sorta con l'intento di aiutare le classi meno abbienti sia attraverso attività assistenziali, sia mediante l'istituzione di scuole professionali. La stessa "Casa dei bambini" in via dei Marzi a Roma, era nata con intenti assistenziali. Inoltre, partecipa alle opere di assistenza a favore dei bambini rimasti orfani nel terremoto del 1908 che devastò la Calabria e la Sicilia per i quali chiedeva l'istituzione di scuole speciali. Il progetto di "educazione nuova" della Montessori si richiama a quel movimento che attraversa l'Europa e gli Stati Uniti ed evoca le "scuole nuove", sorte tra Ginevra e Chicago, da Claparède a Dewey, a Decroly e a Maria Montessori, ed è centrato sul bambino e, in particolare, su "ciascun" bambino la cui immagine – come risulta dalle esperienze realizzate da un po' tutti i pedagogisti del tempo – appare quello di un soggetto che emerge da uno stato naturale e le cui fasi di sviluppo seguono le leggi scrutate e definite dalla conoscenza scientifica.

"Non va dimenticato che uno dei primi problemi sociali a cui la Montessori si dedica attivamente è la questione dell'educazione e dell'assistenza dei bambini affetti da problemi psichici, problema particolarmente sentito dai sociologi e scienziati del primo Novecento. Partecipando al Congresso Nazionale di Medicina svoltosi a Torino 1897 la Montessori mette l'accento sulle gravi responsabilità della società nel prevenire la delinquenza minorile, dal momento che mancano cure ed assistenza adeguate per i bambini psichicamente anormali e spesso potenziali delinquenti". Ancora, nel 1898 al I° Congresso Pedagogico italiano la Montessori presenta la sua relazione nella quale espone i risultati delle sue ricerche nel campo della rieducazione degli anormali, sottolineando che i problemi legati a tale azione di recupero sono di natura

[14] Gli argomenti trattati sono l'educazione e l'istruzione femminile con particolare riferimento alla necessità di uguali opportunità per uomini e donne, alla presenza femminile nelle università e nelle professioni. Riscuote molto successo l'intervento della Montessori che affronta il problema del lavoro femminile che spesso si protrae anche sino a diciotto ore al giorno con un salario che è la metà di quello corrisposto ad un uomo. Per cui chiede che venga approvata la proposta della parità salariale.

prevalentemente pedagogica". Il discorso pronunciato dalla Montessori ebbe molto successo, tant'è che la sua proposta di introdurre le "classi aggiunte" e di dare ai bambini minorati un'educazione speciale fu accolta positivamente da tutti i partecipanti. In questa occasione la Montessori oltre a chiedere e ottenere che vengano creati istituti medici pedagogici, viene incaricata di tenere un corso sull'educazione dei bambini frenastenici alle maestre di Roma, corso che, più tardi, si trasforma nella Scuola Magistrale Ortofrenica con annessa una classe speciale destinata ai bambini anormali. Con la Montessori l'educazione diventa un diritto dell'anormale, ma non nella scuola tradizionale dove regnano i premi, i castighi e la *repressione* della libertà. Il diritto all'educazione per tutti si potrà avere solo quando la scuola avrà compiuto la sua trasformazione.

Nel 1921, profondamente angosciata dalle condizioni dei bambini che soffrivano le conseguenze traumatizzanti della guerra del 15-18, la Montessori, da S. Diego di California, scrive al presidente dell' "*Umanitaria*" Augusto Osimo, perché si interessi alla creazione della *Croce Bianca dei bambini*, parallela alla Croce Rossa per i soldati feriti in guerra. La proposta nasceva dalla necessità di occuparsi della salute psichica dei bambini che avevano subito gravi alterazioni psichiche. Questa iniziativa si svilupperà più tardi, nel 1937, in occasione della cerimonia di chiusura del VI Congresso Internazionale di Copenaghen, la Montessori proporrà la fondazione di un Ministero per l'infanzia e di un Partito Sociale del bambino al fine di tutelare legalmente, con una rappresentanza ufficiale nei Parlamenti dei vari paesi, gli interessi del bambino «progetti utopistici, forse, ma che non si può fare a meno di valutare nel loro essenziale valore di testimonianza di un interesse mai spento e di una volontà tutta tesa verso la soluzione radicare su basi concretamente operanti del problema educativo, nel quadro degli interessi ideali dell'umanità tutta».

La Montessori torna su questa proposta nel messaggio inviato all'UNESCO il 31 maggio 1951 in occasione della «Dichiarazione dei diritti dell'uomo» nel quale si legge «La funzione che il bambino ha nell'insieme dell'umanità, la funzione che lo ha fatto chiamare "padre dell'uomo" e "forza dirigente nella formazione dell'uomo", sembra cosa ancora ignorata. Non si considera che ci sono due forze nella vita umana: quella riguardante il periodo della formazione stessa dell'uomo (il bambino) e quella riguardante le attività sociali costruttive (l'adulto) e che esse sono così fortemente integrate l'una dall'altra, che trascurando l'una non si può giungere all'altra; non si considera che per arrivare ai diritti dell'adulto bisogna passare attraverso il bambino»[15]. «Il suo più valido e rivoluzionario contributo non solo alla storia della pedagogia, ma alla storia della società, è costituito da quel senso collettivo di responsabilità educativa che ognuno di noi sente risvegliarsi in sé di fronte al suo grido di allarme. Soffocando il libero sviluppo dell'anima infantile, l'umanità uccide se stessa e compromette in maniera definitiva il suo avvenire.

[15] Ibidem, p. 99

Il problema dell'infanzia esula dal ristretto campo della scienza pedagogica e diventa un problema sociale, problema dell'umanità di domani»[16]

3. Spunti biografici

Maria Montessori nasce il 30 agosto del 1870 a Chiaravalle (Ancona) da Alessandro e Renilde Stoppani. Fin dai primi anni di studio è stata una ragazza curiosa, determinata e con un precipuo interesse per le materie scientifiche, cosa quest'ultima che le causerà molti contrasti con i genitori, i quali per lei avrebbero voluto una carriera di insegnante. Viceversa si iscrive alla facoltà di Medicina di Roma e nel 1896 si laurea, prima donna medica in Italia. Partecipa al clima positivista del tempo scoprendo le prime lotte femministe e insieme ad un gruppo di giovani psichiatri (S. De Sanctis, Montesano, Bonfigli) si occupa dei bambini con handicap, chiamati allora "frenastenici".

Con il lavoro all'Università comincia a farsi forte l'interesse per la nascente psichiatria infantile e si dedica ad individuare i nessi teorici tra antropologia e pedagogia. L'intuizione dei rapporti fra curabilità ed emendabilità in riferimento ai bambini anormali risaliva alle ricerche svolte all'inizio del secolo ad opera di J.M. Itard e E. Séguin[17], con i quali Montessori entrò in contatto soggiornando in Francia e in Inghilterra per conoscere i trattamenti a cui erano sottoposti i frenastenici e che seguivano i suggerimenti dei due studiosi francesi.

Al Congresso pedagogico di Torino del 1898, la Montessori denuncia l'importanza della questione morale nel trattamento dei bambini con handicap e presenta i risultati dei suoi primi studi con la precisa indicazione che il problema dei bambini frenastenici non è solo una questione medica, ma assume una rilevanza sociale e pedagogica, convinta com'è della necessità che la società si debba necessariamente occupare di quei bambini che per speciali caratteri degenerativi non possono trarre beneficio della scuola comune sia mediante l'istituzione di classi aggiunte nelle scuole elementari, sia,

---

[16] Ibidem, p. 77

[17] J. M. Itard con l'opera *Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron* aveva offerto i risultati di un suo interessante esperimento: il tentativo di educare un fanciullo selvaggio e riconosciuto, dopo un periodo di osservazione, come idiota. Il piano didattico che Itard tracciò per l'educazione dei frenastenici, costituì il primo lavoro organico in materia, e chiarì in modo inequivocabile, come l'aspetto pedagogico –emendativo, abbia, nel problema dei deficienti, una importanza affatto inferiore a quello medico-curativo. Sulla via aperta da Itard, si pone il continuatore E. Seguin. Per dieci anni educò bambini fatti dimettere dal manicomio: con questa lunga esperienza arricchì le intuizioni del maestro e ne integrò didatticamente l'opera. Il *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* del 1846 e l'edizione inglese del 1866 *Idiocy: and Its Treatments dy the Physiological Method* furono considerati i testi fondamentali per questi studi. Alla fine del secolo il problema uscito dal ristretto ambito medico in cui era sorto, s'impone all'attenzione di un pubblico sempre più vasto, preparando, così, le condizioni che condurranno nei primi del '900 al suo riconoscimento giuridico (leggi per il ricovero degli anormali, istituzione di colonie di lavoro, di scuole e classi differenziali).

per i più gravi, attraverso la creazione di speciali istituti medico-pedagogici e una più efficace preparazione degli insegnanti[18].

Con lo spostamento dei suoi interessi sul versante dell'educazione, si iscrive alla Facoltà di Filosofia e pur non conseguendo la laurea, ha la possibilità di approfondire gli studi di filosofia e pedagogia e di frequentare scuole elementari per le sue ricerche di Antropologia pedagogica, di cui conseguirà la libera docenza. In questo periodo conosce, per la preziosa amicizia di Alice Franchetti, creatrice di una scuola rurale d'avanguardia, i più significativi esperimenti pedagogici inglesi e americani e nel gennaio del 1907, su iniziativa dell'ingegnereTalamo, direttore generale dell'Istituto Beni Stabili di Roma, la prima "Casa dei Bambini" che - come scrive la stessa Montessori - "…la genialissima idea del Talamo era quella di raccogliere i piccoli figli degli inquilini del casamento, compresi fra le età da 3 a 7 anni, e di riunirli in una sola sotto la direzione di una maestra, che coabitasse nel casamento stesso".

Nel giro di qualche mese sempre nel quartiere di S. Lorenzo viene aperta una seconda "Casa dei bambini", una terza a Milano nel quartiere dell'Umanitaria (1908) e l'anno dopo ancora un'altra scuola a Roma in via Famagosta ai Prati di Castello. E' questo il periodo in cui prende corpo il "progetto" Montessori: incominciano a diffondersi i principi ispiratori delle Case dei bambini e l'eco delle sue esperienze si estende in tutto il paese. Nel 1909 pubblica "*Il Metodo della Pedagogia Scientifica*", volume che raccoglie i fondamenti teorici del suo pensiero e gli esperimenti condotti sui bambini da 3 a 6 anni.

Nel giro di pochi anni lascia la professione di medico e comincia il lavoro di formazione degli adulti: nel 1912 realizza a Roma il primo Corso di Pedagogia Scientifica che vedrà la partecipazione di numerosi maestri ed educatori di paesi diversi. A questo seguirono quelli del 1913 e 1914 a Castel Sant'Angelo, del 1915 all'Esposizione Internazione di S. Francisco nel Palazzo dell'educazione, del 1916 a Barcellona e i risultati di queste esperienze vengono raccolti nel volume "*L'autoeducazione nelle scuole elementari*" che completa l'impianto teorico del suo progetto educativo. La raccolta, infatti, propone il piano didattico riferito alla scuola elementare, che Montessori aveva in parte già tracciato al tempo della Scuola magistrale ortofrenica e che aveva in animo di sperimentare anche con i bambini normali.

Così concepita la nuova proposta educativa comincia a diffondersi ovunque. Scrive G. Honeger : "a Roma, a Milano in scuole dei quartieri operai sia nelle case della borghesia, e così all'estero: Olanda, Norvegia, Francia, Inghilterra, Svezia, Spagna, Russia, negli Stati Uniti dopo il 1915, più tardi in Sud America, in Asia. Ovunque, questa modalità educativa che rinunzia ad esprimere giudizi, premi e castighi ma predispone con cura spazi di libertà accuratamente organizzati, produce gli stessi

[18] Cfr P. Trabalzini, Origine e fondamenti della ricerca scientifica di Maria Montessori, in Letture del Laboratorio "Maria Montessori" di Teoria e Storia dell'Educazione

effetti: gli inquieti si calmano, i passivi si svegliano, rivelano comportamenti sociali inaspettati"[19].

A M. Montessori "interessa tanto poco giudicare che preferisce avere gruppi di età mescolate, avendo notato come in tale situazione, assai più naturale, i rapporti tra loro siano molto più sereni e armoniosi. Soprattutto insegna agli adulti genitori e agli educatori in genere ad osservare prima di intervenire". Gli educatori devono porsi come scopo fondamentale quello di creare le condizioni che permettano l'estrinsecazione di tali energie e disposizioni. La scuola materna prima e la scuola elementare dopo devono essere strutturate in funzione dell'auto-educazione dei bambini, fornendo loro un ambiente accogliente, familiare, in cui i vari oggetti e arredi siano proporzionati alle capacità e alle esigenze dei più piccoli: un ambiente a misura di bambino e gli adulti a loro preposti devono rispettarne la libertà e spontaneità lasciandoli liberi di lavorare e di muoversi ed esimendosi dal dispensare castighi o premi.

I materiali montessoriani favoriscono l'attività intellettuale personale del bambino e permettono l'auto-correzione dell'errore. "Nel *laboratorio di psicologia* che è la Casa dei Bambini – scrive P. Trabalzini - lo scopo non è quello di misurare il quoziente di intelligenza, la capacità di attenzione o di discriminazione uditiva, ma di creare le condizioni ambientali di calma e di serenità, affinchè ogni bambino svolga il proprio *disegno interiore*, bio-psichico, secondo tempi e modi personali, ossia possa costruire la propria individualità".[20]

Grazie ai Corsi e ai Congressi internazionali da lei guidati, dagli anni Venti in poi furono anni pieni di operosità e di iniziative che la portarono a viaggiare per il mondo, coinvolta in progetti nazionali ed internazionali.

Lasciata l'Italia trova in Spagna prima e in Inghilterra poi, le condizioni più favorevoli alla diffusione del suo metodo. Dopo aver dimorato in India durante gli anni della guerra mondiale, la Montessori si è spenta in Olanda nel maggio del 1952.

[19] Maria Montessori raccontata da Grazia Honegger Fresco - Bibliografia

[20] P. Trabalzini, Origine e fondamenti della ricerca scientifica di Maria Montessori, in Letture del Laboratorio "Maria Montessori" di Teoria e Storia dell'Educazione

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Gli scritti di Maria Montessori sono stati suddivisi in due periodi che hanno al centro il 1909, anno in cui viene pubblicato *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* che contribuirà in modo determinante alla conoscenza e alla diffusione nel mondo del pensiero e delle esperienze della Dottoressa.

1896-1909

- *Sul significato dei cristalli del Leyden nell'asma bronchiale*, in *Bollettino della Società Lancisana degli Ospedali di Roma*, anno XVI, 1896
- *Ricerche batteriologiche sul liquido cefalo rachidiano dei dementi paralitici*, in *Rivista quindicinale di Psicologia, Psichiatria, Neuropatologia*, 1897
- *Sulle cosiddette allucinazioni antagonistiche*, in *Policlinico*, anno IV, 1897
- *Intervento al Congresso di Torino*, in "Atti del Primo Congresso Pedagogico Nazionale Italiano", Torino 8-15 settembre 1898
- *Miserie sociali e nuovi ritrovati della scienza*, in "Il Risveglio Educativo", anno XV, 1898
- *La questione femminile e il Congresso di Londra*, in "L'Italia Femminile", anno I, 1899
- *Riassunto delle lezioni di didattica*, Roma, Laboratorio Litografico Romano, 1900
- *Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione*, in Atti del Comitato Ordinatore del II Congresso Pedagogico Italiano 1899-1901
- *L'Antropologia pedagogica*, Antonio Vallardi, Milano 1903
- *La teoria lombrosiana e l'educazione morale*, in "Rivista d'Italia", anno VI, volume II, 1903
- *Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole*, in ''Archivio per l'Antropologia e l'Etnologia", volume XXXIV, fascicolo 2, 1904
- *Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari*, in "Rivista di filosofia e scienze affini", anno VI, volume II, n. 3-4, settembre-ottobre 1904
- *Caratteri fisici delle giovani donne del Lazio* in "Atti della Società Romana di Antropologia", Società Romana di Antropologia, Roma 1905
- *L'importanza dell'etnologia regionale nell'antropologia pedagogica*, in "Ricerche di Psichiatria e Nevrologia, Antropologia e Filosofia", Vallardi, Milano 1907
- *La Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili*, Bodoni, Roma 1907
- *La morale sessuale nell'educazione*, in "Atti del I° Congresso Nazionale delle donne italiane, Roma 24-30 aprile 1908", Stabilimento Tipografico della Società Editrice Laziale, Roma 1912,
- *Come si insegna a leggere e a scrivere nelle ''Case dei Bambini'' di Roma*, in "I Diritti della Scuola", anno IX, n. 34, 31 maggio 1908
- *Corso di Pedagogia Scientifica*, Città di Castello, Società Tipografica Editrice, 1909
- *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello, Casa Editrice S. Lapi, 1909.

1910-1952

- *Antropologia Pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910 (circa)

- *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, II edizione ampliata, Loescher & C., Roma 1913
- *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, E. Loescher & C. - P. Maglione e Strini, Roma 1916
- *Manuale di pedagogia scientifica*, Alberto Morano Editore, Napoli 1921 (I edizione inglese intitolata *Dr. Montessori's Own Handbook*, 1914)
- *I bambini viventi nella Chiesa*, Alberto Morano Editore, Napoli 1922
- *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione ampliata, Maglione & Strini, Roma 1926
- *La vita in Cristo*, Stabilimento Tipolitografico V. Ferri, Roma 1931
- *Psico Geométria*, Araluce, Barcellona 1934
- *Psico Aritmética*, Barcellona, Araluce, 1934
- *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione ampliata, Maglione & Strini, poi Loescher, Roma 1935
- *Il bambino in famiglia*, Todi, Tipografia Tuderte, 1936 (I edizione tedesca con il titolo ‘’Das Kind in der Familie’’, 1923)
- *Il segreto dell'infanzia*, Bellinzona, Istituto Editoriale Ticinese S. Anno, 1938 (I edizione originale francese con il titolo ‘’L'Enfant’’, 1936)
- *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1949 (I edizione francese con il titolo ‘’De l'enfant à l'adolescent’’, 1948)
- *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949
- *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1949
- *La Santa Messa spiegata ai bambini*, Garzanti, Milano 1949 (I edizione inglese con il titolo “Mass Explained to Children”, 1932)
- *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950 (I edizione inglese con il titolo “The discovery of child”, 1948)
- *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano 1952 (I edizione originale inglese con il titolo “The absorbent mind”, 1949)
- *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970 (I edizione inglese con il titolo “Education for a new world”, 1947)
- *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1970 (I edizione inglese con il titolo “To educate the human potential”, 1947).

Di particolare interesse per la scuola dell’infanzia (da 3 a 6 anni)

Il bambino in famiglia, oggi edito da Garzanti
Il segreto dell'infanzia, oggi edito da Garzanti
La mente del bambino. Mente assorbente, Garzanti, Milano, 1952.

Di particolare interesse per la scuola primaria e secondaria di 1° grado (da 6 a 13 anni)

L’autoeducazione nelle scuole elementari, oggi edito da Garzanti

Come educare il potenziale umano, Milano, Garzanti, 1970
Dall'infanzia all'adolescenza, Garzanti, Milano 1949
Psico Aritmetica, oggi edito da Garzanti
Il bambino in famiglia, oggi edito da Garzanti
Formazione dell'uomo, Garzanti, Milano 1949. Riunisce due scritti: "Pregiudizi e nebule" e "Analfabetismo mondiale".
Educazione e pace, Garzanti, Milano 1949.
Educazione per un mondo nuovo, Garzanti, Milano 1970.

Per notizie sulla vita e le opere di Maria Montessori
http://it.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

Per informazioni sulla diffusione nel mondo delle scuole Montessori
http://host.uniroma3.it/laboratori/cesmon/cesmon/ricerche/osservatorio/montessori_scuole/scuolem.html

Sito ufficiale dell'Opera Nazionale Montessori
http://www.operanazionalemontessori.it/

Parte Seconda

Maria Montessori: i nuclei tematici

Educazione alla libertà

Ambiente e libertà di sviluppo

La maestra e la voce delle cose

Maria Montessori: i nuclei tematici

Quello che viene chiamato 'metodo Montessori' non è altro che il racconto di ciò che i bambini sono, fanno ed esprimono. 'Io sono l'interprete del bambino'[21], dice Maria Montessori, e descrive le straordinarie capacità che ha avuto modo di rilevare attraverso un'osservazione attenta e instancabile. Osservare, questo è il grande compito dell'educatore (l'insegnante o la madre che sia), osservare e comprendere come e quando intervenire per aiutare 'la grande opera' - la crescita del bambino - 'mentre si compie'. Il vero educatore dona la possibilità di agire, di fare da sé e così facendo contribuisce a creare uomini liberi.
Dei bambini fino a sei anni, la Montessori esalta la 'mente morbida come cera', una 'mente assorbente' pronta a imparare e a far sue conoscenze numerose e complesse, l''entusiasmo' per ogni argomento di studio, l''esattezza' e la 'precisione' del pensiero, la spiccata tendenza all' 'autonomia', l' 'amore' per l'ambiente che lo circonda, la 'costanza nel lavoro'. Molti bambini, deprivati di un costruttivo rapporto col mondo reale, 'soffrono mentalmente la fame'.
La Montessori usa spesso metafore legate al nutrimento, al bisogno primordiale del cibo, rispondendo al quale possiamo far vivere il corpo, come saziando la curiosità e il bisogno di libertà possiamo saziare e far vivere l'anima, la mente.
E tali caratteristiche, nell'età da 0 a 6 anni, sono comuni a tutti i bambini del mondo, perciò è necessario per tutti lo stesso trattamento, la stessa educazione dettata dalla natura e improntata alla libertà.
Se l'educatore svolge bene il suo compito, avrà la grande ricompensa di assistere al manifestarsi dello 'spirito' del bambino, di osservare il nascere del 'bambino autentico', dotato di caratteristiche intellettuali e morali straordinarie come l' impegno instancabile nello studio e nel lavoro, la disponibilità ad aiutare gli altri rispettando la loro indipendenza, sempre accompagnati dalla tranquillità e dalla gioia.
E per far questo, l'insegnante deve rinunciare alla propria onnipotenza e accingersi con gioia a osservare le straordinarie trasformazioni che avvengono nei suoi alunni e a facilitarne l'espressione e la piena manifestazione.
L'educazione è un rapporto, una interazione continua fra insegnante e allievo: ai bambini non si può mentire perché la loro mente assorbente e il loro animo entusiasta percepiscono senza possibilità d'inganno la reale motivazione dell'insegnante e quindi la verità del suo insegnamento.
L' 'insegnante moderno' non deve essere né un tiranno né un missionario ma una 'guida' e uno 'studioso entusiasta' delle discipline che insegna. La scuola può diventare 'qualcosa di diverso' da un luogo dove uno solo insegna a molti con sofferenza di tutti, dove non si comprende ma si ripete, dove grandi sforzi portano a ben scarsi risultati. Sofferenza e sforzi inutili non favoriscono la salute del corpo né quella dello spirito e sono la negazione della bellezza, che è invece benessere, crescita armoniosa, 'impulso vitale'. Le scuole, dice la Dottoressa, 'dovrebbero essere istituzioni che aiutano la bellezza', offrendo un' educazione

[21] Maria Montessori, *Educazione per un mondo nuovo,* Garzanti, Milano, 2000, p.17

'sana e felice' perché un'educazione sbagliata, invece di coltivare le preziose potenzialità possedute da ogni essere umano all'origine della vita, le reprime e le riduce in polvere. Solo cambiando il modo di educare i bambini si può costruire una società armoniosa e pacifica, in cui i conflitti e le devastazioni non hanno più spazio. E la nuova educazione si basa sul bambino, non su astratti principi pedagogici derivati dall'idea che l'adulto ha dell'infanzia e delle sue caratteristiche.
Nel bambino, infatti, si costruisce l'uomo, e di conseguenza la società. Il bambino è 'l'anima dell'uomo', perché contiene in sé, fin dalla nascita, un 'potere interiore', una 'miniera di tesori mentali' che gli adulti hanno fino ad ora non solo ignorato, ma spesso anche distrutto. Se il bambino è lasciato libero di ascoltare il 'maestro scrupoloso' che ha dentro di sé e di apprendere attraverso il contatto diretto e concreto con l'esperienza, allora può diventare l''Uomo Nuovo[22]', lucido, intelligente, aperto, capace di 'dirigere e plasmare il futuro della società' grazie alla chiarezza della sua mente e del suo cuore.
Nei suoi scritti la Montessori lega continuamente educazione, salute fisica e mentale, valori universali, senso religioso. Un ambiente adeguato e adulti rispettosi del bambino contribuiscono alla crescita di una persona sana e libera, perciò l'educazione della persona diventa educazione del cittadino del mondo, quindi anche impegno politico *e* sentimento religioso. Si può dire, in sintesi, che il suo pensiero si articola intorno a tre grandi nuclei: *la libertà* come fine dell'educazione, *l'ambiente* come luogo in cui il bambino costruisce se stesso, *la maestra* come figura complessa poliedrica. Nuclei che si integrano e si compenetrano continuamente per delineare e definire le caratteristiche straordinarie del suo unico oggetto di studio: il bambino padre dell'uomo.

'Per cambiare una generazione o una nazione, per esercitarvi un'influenza verso il bene o il male, per ridestare la religione o sviluppare la cultura, dobbiamo guardare il bambino, che è onnipotente, accompagnarlo e sostenerlo senza sostituirsi a lui'[23].

[22] *Educazione per un mondo nuovo*, op.cit, p.14
[23] Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano, 2007, p. 179

Educazione alla libertà

Secondo Maria Montessori, il bambino è un essere completo, per sua natura disciplinato, amante dell'ordine, dotato di energie creative, ricco di qualità morali - come l'amore - che l'adulto ha ormai compresso dentro di sé rendendole inattive. Perciò il principio che deve improntare l'educazione è quello della libertà, poiché solo la libertà consente lo sviluppo di queste caratteristiche, già presenti nella natura del bambino; la disciplina nascerà in modo spontaneo proprio dalla libertà, che lo ha reso padrone di se stesso e capace di regolarsi da solo.

Il bambino distratto, disordinato o indisciplinato rivela il fallimento di un metodo educativo che lo ha condizionato, togliendogli la possibilità di esprimersi liberamente.
La cosiddetta educazione 'dilatatrice' è perciò quella in grado di suscitare il gusto della scoperta, che fa nascere interessi sempre più ampi, mentre l'invidia e la competizione non sono altro che i segni di un ristretto sviluppo mentale, abituato alla logica dei premi e castighi.

L'azione di aiuto della maestra risponde a questo bisogno di libertà - e quindi di indipendenza e di autonomia – che sono alla base della personalità infantile.
Una libertà che per essere esercitata ha però bisogno di strumenti esterni, di 'gradini di appoggio' su cui il bambino può costruire il suo pensiero e la sua personalità, rappresentati da un ambiente idoneo, dove si trovano materiali adeguati e adulti capaci di limitare al massimo la propria interferenza, di spogliarsi da ogni preconcetto e di osservare con la massima attenzione.

Se la società è malata e domina la corruzione – sostiene la Montessori - la colpa sta nell'avere spento nel bambino la grandezza dell'uomo, di aver ristretto e deformato la sua visione del mondo.
La redenzione dell'umanità verrà dal bambino quando l'adulto irrequieto e avido comprenderà la sua lezione di innocenza e di mitezza e ritroverà così l'amore per le persone e la pace. Il bambino appare come forza purificatrice della vita e della storia.

La nascita della pedagogia scientifica per i bambini

Era la fine del 1906. Tornavo da Milano, dove ero stata eletta a prender parte all'aggiudicazione dei premi all'Esposizione internazionale, nella sezione di pedagogia scientifica e di psicologia sperimentale. Fui invitata dal direttore generale dell'istituto dei Beni Stabili di Roma ad assumere l'organizzazione di scuole infantili da crearsi nelle case popolari.

La magnifica idea era di riformare un quartiere pieno di rifugiati e dì misera gente, come quello di San Lorenzo a Roma, dove una popolazione di circa 30.000 abitanti era stipata, in condizioni che sfuggivano ad ogni controllo civico. V'erano operai disoccupati, mendicanti, prostitute, condannati appena usciti dal carcere, i quali. tutti avevano cercato rifugio tra le pareti di case rimaste incompiute a causa della crisi economica, che aveva interrotto ogni costruzione in tutto il quartiere. Il progetto, ideato dall'ingegnere Talamo, si proponeva di comperare tutte quelle mura, quegli scheletri di case e completarli man mano, rendendoli abitazioni sta- bili per il popolo. Questo piano fu accoppiato con la idea vera mente mirabile di raccogliere tutti i bambini al di sotto dell'età scolastica (dai tre ai sei anni) in una specie di'scuola nella casa'.

Ogni casa popolare doveva possedere la sua scuola, e poiché l'Istituto già disponeva di più di quattrocento lotti in Roma, il lavoro presentava magnifiche possibilità di sviluppo. Frattanto, la prima scuola si doveva aprire nel gennaio del 1907, in una grande casa popolare del quartiere di San Lorenzo. Nello stesso quartiere l'Istituto possedeva già 58 edifici, e il piano del direttore previde l'apertura di sedici scuole in quelle abitazioni.

Questo tipo speciale di scuola fu battezzato con l'incantevole nome di 'Casa dei Bambini'.

La prima di esse fu aperta, con questo nome 6 gennaio 1907, in via dei Marsi 53, e a me fu affidata la responsabilità della direzione. L'importanza sociale e pedagogica di una simile istituzione mi apparve in tutta la sua grandezza, ed io insistei su ciò che sembrava essere una visione, allora esagerata, del suo trionfale avvenire; ma oggi molti cominciano a comprendere ch'io previdi la verità. Il 6 gennaio1 in Italia, è la festa dei bambini, corrispondente all'Epifania del calendario cattolico. È proprio come il giorno di Natale nei paesi protestanti, quando v'è l'albero di Natale, e i bambini ricevono doni e giocattoli. Il 6 di gennaio, dunque, si raccolse il primo gruppo di piccoli, più di cinquanta. Era interessante vedere quelle creaturine così diverse dalle altre che frequentavano le solite scuole gratuite. Erano timide e goffe, apparentemente stupide e irresponsabili. Non erano capaci di camminare in fila, e la maestra faceva tenere ognuna attaccata al grembiulino di quella che la précedeva, per cui esse camminavano in una specie di fila indiana.

Piangevano e sembrava che avessero paura di tutto — delle belle signore presenti, dell'albero e degli, oggetti ad esso appesi. Non accettavano i doni, né assaggiavano i dolci, né rispondevano se interrogati. Erano proprio come un gruppo di bambini selvaggi. Non erano certo vissuti, come il piccolo selvaggio dell'Aveyron, in un bosco con gli animali, ma in una foresta di gente perduta, oltre i confini della società civile. Alla vista di quel commovente spettacolo, molte signore osservarono che soltanto per un miracolo quei

bambini avrebbero potuto essere educati, e dissero che avrebbero desiderato rivederli dopo un anno o due.

(…) Fu proprio questo gruppo di bambini, rozzi e mezzo selvaggi, che divenne il centro famoso d'interesse, per cui da tutte le parti del mondo, e specialmente dagli Stati Uniti d'America, giungevano visitatori alla Mecca dell'educazione.
A causa di questa attrattiva il quartiere di San Lorenzo fu corso da sovrani, ministri, scienziati, aristocratici,, tutti desiderosi di veder da vicino i meravigliosi bambini. Da questo centro le 'Case. dei Bambini' si sono diffuse in tutto il mondo.
Dopo che la prima 'Casa dei Bambini' fu inaugurata il 6 gennaio, altre ne furono aperte in case rimesse a nuovo dall'istituto dei Beni Stabili, pochi mesi dopo, il 7 aprile; e il 18 ottobre I908 sotto la direzione della signorina Anna Maria Maccheroni, fu aperta la 'Casa dei Bambini' all'*Umanitaria* di Milano, la maggiore istituzione sociale esistente in Italia, fondata da ebrei socialisti per l'elevazione del popolo (…). Fu l'*Umanitaria* ad organizzare un largo movimento, incaricandosi della fabbricazione del materiale, cioè dell'apparato scientifico da me indicato, per la prima 'Casa dei Bambini'.
In seguito, l'Istituto dei Beni Stabili aprì scuole nelle case d'affitto esistenti in varie parti di Roma, e questa volta per le classi medie, che avevano anch'esse chiesto il privilegio d'avere una 'Casa. dei Bambini' per i loro figlioli. Poi fu. fondata la prima 'Casa dei Bambini' per l'aristocrazia, inaugurata dall'ambasciatore inglese a Roma, la quale accoglieva i figli, delle più alte classi sociali.
Dopo un disastroso terremoto, che distrusse la città Messina in Sicilia, furono raccolti a Roma sessanta bambini rintracciati fra le rovine, e per questo gruppo di creaturine sconosciute, orfane, sbalordite ed esterrefatte dal terribile cataclisma, fu fondata la 'Casa dei Bambini' di via Giusti, diretta dalle suore francescane, missionarie di Maria. Questa Casa divenne famosa per la trasformazione operata in quei piccoli, a cui venne resa la gioia di vivere; essa ispirò romanzi e poesie, come la '*Mother Montessori*' dell'americana Dorothy Canfield-Fisher. 'Case dei Bambini' furono aperte in vari luoghi, dopo che il barone e la baronessa Franchetti provvidero a un primo, corso di preparazione per i maestri, che era stato istituito per la preparazione di maestri italiani per le scuole rurali, ma che in quella prima sessione accolse insegnanti di nove nazioni europee. Poi, nel 1913, proprio alla vigilia della prima guerra mondiale, fu organizzato, per un'iniziativa degli americani, un primo corso internazionale a Roma, che fu frequentato da studenti di paesi europei, d'America, d'Africa e dell'india.
La pedagogia scientifica per i bambini era nata, coll'audace proponimento di modificare l'educazione.

(…) Ecco dunque, il significato del mio esperimento didattico, condotto per due anni nelle 'Case dei Bambini'. Esso rappresenta i risultati di una serie di prove da me fatte per l'educazione dell'infanzia, secondo i nuovi metodi. Non è certo un fatto di pura e semplice applicazione dei metodi di Séguin agli asili infantili, come risulterebbe a chiunque consultasse le opere di quest'autore. Tuttavia è pur vero che le prove di quei due anni

hanno una base sperimentale che risale all'epoca della Rivoluzione francese e assomma le fatiche di tutta la vita di Séguin e di Itard. Quanto a me, trent'anni dopo la seconda pubblicazione di Séguin, ne ripresi le idee e - oso affermarlo- l'opera con la stessa freschezza di entusiasmo con cui egli aveva ereditato le idee e l'opera del suo maestro Itard, che morì assistito dalle sue cure filiali. Per dieci anni sperimentai nella pratica e meditai le opere di'questi uomini insigni, che si erano sacrificati lasciando all'umanità le prove del loro oscuro eroismo. I miei dieci anni di studio possono sommarsi a quarant'anni di lavoro di Itar4 e di Séguin. Erano già trascorsi cinquant'anni di attiva preparazione, distribuiti durante oltre un secolo, prima che fosse tentata questa prova, apparentemente breve, di soli due anni. Non credo di commettere errore dicendo che essa rappresenta il lavoro dì tre medici, che da Itard a me mossero i primi passi nella via della psichiatria.[24]

L'educazione'dilatatrice'

(…) Chi si addentra nello studio teorico del nostro metodo, riceve una impressione che in principio è contraria al preconcetto che se n'era formato con una certa preoccupazione: 'il bambino è libero di fare quello che vuole'; comincia a temere invece per questo bimbetto, creduto libero, che camminando è invece obbligato a mettere i piedi rigorosamente sopra un filo, che si esercita a ridurre in una completa immobilità il suo corpicino, che lavora con la pazienza di un servo, e che analizza ogni movenza. Solo la conoscenza diretta gli dimostra che questi bambini sono 'felici di gettarsi pienamente in quei sacrifici' e si convince che i bisogni dei fanciulletti, che sono in via di sviluppo, sono fondamentalmente sottomessi al 'bisogno di svilupparsi'.[25]

(…) I bambini delle nostre scuole ci dimostrarono che la loro vera aspirazione era la costanza nel lavoro: il che non era ancora mai stato osservato, come non si era mai verificata la scelta spontanea del lavoro da parte del bambino. I bimbi seguendo una direttiva, interiore si occupavano (ognuno in. modo diverso) di qualcosa che dava loro serenità e gioia; avveniva poi altra cosa. che non si era ancora vista in un. gruppo di bambini: una disciplina spontanea. Questo fatto colpì più di ogni altro. La disciplina, nella libertà sembrava risolvere un problema che era parso fino allora insolubile. La soluzione consisteva nell'ottenere la disciplina dando la libertà.

(…) In alcuni paesi si è cercato di applicare libertà e attività anche nelle scuole; ma la libertà e l'attività sono interpretate troppo empiricamente.
(…) Ne è derivata molte volte una semplice 'reazione': uno scatenamento disordinato di impulsi non più controllati perché erano stati prima controllati soltanto dalla volontà degli adulti. Lasciar fare quello che vuole al bambino che non ha sviluppato la volontà è tradire il senso di libertà.

[24] Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2007, pp.36-42
[25] *La scoperta del bambino,* op.cit.,pp.101-102

(…) La libertà è invece una conseguenza dello sviluppo; è lo sviluppo di guide latenti, aiutato dalla educazione. Lo sviluppo è attivo, è costruzione della personalità raggiunta attraverso lo sforzo e l'esperienza propria; è il lungo lavoro che deve compiere ogni bambino per sviluppare se stesso.
Tutti possono comandare e reprimere una persona debole e sottomessa, ma nessuno può 'sviluppare' un'altra persona. Lo 'sviluppo' non si può insegnare.
Se la libertà è intesa nel lasciare i bambini muoversi come vogliono, usando, o comunque, usando male gli oggetti che li circondano, è evidente che vengono ad essere 'lasciate libere di sviluppo le deviazioni' e si aggravano le condizioni anormali dei bambini.

La *normalizzazione* viene dalla 'concentrazione' in un lavoro. Bisogna a questo fine che vi siano nell'ambiente motivi adatti a provocare questa attenzione; che gli oggetti vengano usati secondo lo scopo a cui furono costruiti, ciò che porta ad un 'ordine mentale' e ancora, che siano 'usati esattamente', ciò che porta alla 'coordinazione dei movimenti'.
L'ordine mentale e la coordinazione dei movimenti, guidati secondo un criterio scientifico, preparano la concentrazione, la quale, una volta avvenuta, 'libera le azioni del bambino' e lo porta alla guarigione dei suoi difetti. Diciamo 'concentrazione'e non soltanto 'occupazione'. Perché se i bambini passano indifferentemente da cosa a cosa, anche se usata bene, non per questo spariscono i difetti.
Bisogna che si manifesti, rispetto a una occupazione, un interesse che impegni la personalità.
Nelle nostre scuole questa 'guarigione' non è il punto di arrivo come nelle cliniche dei bambini difficili, ma è il punto di partenza, dopo il quale la 'libertà di agire' consolida e sviluppa la personalità.
Soltanto i bambini 'normalizzati' aiutati dall'ambiente rivelano nel loro sviluppo successivo quelle meravigliose capacità che noi descriviamo. La disciplina spontanea, il lavoro continuo nella gioia, i sentimenti sociali di aiuto per gli altri e dì comprensione.
L'attività per la 'libera scelta delle occupazioni' diventa il modo costante di vivere: la guarigione è l'ingresso a una nuova forma di vita.
La caratteristica principale rimane sempre la stessa: 'l'applicazione al lavoro'. Un lavoro interessante, scelto liberamente, che abbia virtù di concentrare, anziché di stancare, aumenta le energie e le capacità mentali e dà padronanza di se stessi.
Ora, per aiutare un tale sviluppo non bastano 'oggetti' di qualsiasi specie, ma occorre organizzare un ambiente di 'interessi progressivi'. Ne risulta allora un metodo di educazione basato sulla psicologia dello sviluppo infantile.
Nelle nostre scuole, non soltanto si fortifica il carattere, ma l'intelligenza sembra divenire insaziabile nella ricerca di conoscenze.[26]

[26] Maria Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano,1952, pp. 201-206

Disciplina, Indipendenza, Autonomia

(…) Il lavoro non può essere arbitrariamente offerto: qui sta appunto 'il metodo': deve essere quel lavoro cui l'uomo intimamente aspira, quel lavoro che è chiesto occultamente da latenti tendenze della vita: o verso il quale a grado a grado l'individuo ascende Questo è il lavoro che ordina la personalità e le apre l'indefinita via dell'espansione. Prendiamo a esempio l'indisciplinatezza del piccolo bambino: essa è manifestazione di *indisciplinatezza muscolare*. Il bambino si muove *continuamente e con disordine*: si getta in terra, fa atti strani, tutto ciò esiste una latente tendenza a *cercare la coordinazione dei movimenti* che si stabilirà più tardi: il bambino è l'uomo che ancora non è agile nel movimento e nel linguaggio e che dovrà divenirlo; ma è abbandonato a una esperienza propria piena di errori e di faticosi sforzi verso il fine giusto, latente nell'istinto ma non chiaro nella coscienza.
I movimenti che si devono stabilire sono quelli corrispondenti al comportamento dell'uomo.
I bambini debbono acquisire i movimenti e le abitudini, che trovano nel loro ambiente. Ecco perchè il bambino deve avere l'opportunità di esercitare questi movimenti; non basta vederli fare da altri.
I suoi movimenti non sono quelli di una macchina, che ha bisogno soltanto di essere regolata, ma di un meccanismo avente un compito ben definito. L'attività motrice, perciò, deve avere uno scopo ed essere connessa con l'attività psichica . Esiste una stretta relazione tra il movimento e I intelligenza avida di imparare. I bambini disordinati nei loro movimenti non sono soltanto bambini che non hanno imparato a muoversi; sono soprattutto bambini dalla mente denutrita, che soffrono di fame mentale.
Dire al bambino: 'Sta'fermo, come me!'non è illuminarlo. Non con un comando si può ordinare il complesso sistema psico-muscolare in un individuo in via di evoluzione. Ci confondiamo, in questo caso, col diverso esempio offerto dall'uomo, il quale, per malvagio impulso, ama il disordine, e può (entro i limiti delle sue possibilità) obbedire a un comando energico che diriga la sua volontà a qualcosa di diverso, verso un ordine ben noto ed entro i limiti delle sue possibilità. Ma nel caso di un bambino piccolo si tratta di aiutare l'evoluzione naturale della motilità volontaria. Allora occorre insegnare tutti i movimenti coordinati, analizzandoli quanto più è possibile e sviluppandoli a parte a parte.
(…) Tutti questi esercizi che promuovono la coordinazione del movimento sono fatti per raggiungere uno scopo definito, considerato dalla mente. In questi esercizi i bambini non muovono soltanto i muscoli, ma mettono ordine alla loro mente e si arricchiscono. Questa attività sviluppa la volontà, costruitasi su un insieme di motivi che suscita l'attività stessa. Sebbene, però, i movimenti siano stati coordinati, l'individuo che li coordinava, occupava il posto centrale. Per mezzo di questi esercizi motori egli estendeva la propria intelligenza diventando sempre più cosciente del proprio ambiente e di se stesso. Una vera coordinazione del movimento è il risultato del perfezionarsi di tutta la personalità.
Questi, dunque, non erano bambini, che avevano imparato a muoversi; essi erano disciplinati perché avevano raggiunto un grado superiore di sviluppo della loro personalità, per mezzo della libera scelta delle loro occupazioni.

(…) Le opere esterne sono al nostro caso il *mezzo* per raggiungere l'interno sviluppo e ne appariscono come l'esplicazione: i due fattori si compenetrano. Il lavoro perfeziona interiormente il bambino; ma il bambino che si è perfezionato lavora meglio e il lavoro migliorato lo affascina, quindi continua a perfezionano interiormente.
(…) Il bambino così disciplinato non è il fanciullo di prima che sa *star buono*; ma è un individuo che si è perfezionato, *che ha superato i consueti limiti* della sua età, che ha fatto un salto in avanti, ha conquistato nel presente il suo avvenire. Perciò si è *ingrandito*. Non avrà bisogno di chi, sempre vicino, gli ripeta invano, confondendo idee opposte: sta fermo, sta buono. La *bontà* che ha conquistato non può farlo più star fermo nell'inerzia: la sua bontà ora è tutta espressa nel *movimento*.
(…) La disciplina dunque non è un fatto, ma una *via*, sulla quale il bambino conquista, con precisione che potrebbe dirsi scientifica, il concetto della *bontà*[27].
(…) Il bambino divenuto padrone dei suoi atti per lungo e ripetuto esercizio, soddisfatto per l'impiego delle sue attività motrici che ha utilizzato in modo piacevole e interessante, è un fanciullo pieno di gioia e di salute, che si distingue per la sua calma e per la sua disciplina.
(…) È un bimbo raffinato, perfezionato: e perciò capace di penetrare in ogni via di elevazione.[28]

La Libertà di sviluppo

Il bambino deve essere aiutato ad agire e ad esprimersi, ma non deve mai l'adulto agire 'in vece sua', senza assoluta necessità. Ogni volta che l'adulto dà al bambino un aiuto non necessario, ostacola la sua espansione e, conseguenza grave di un errore di trattamento in apparenza così leggero ed insignificante, arresta o devia in qualche dettaglio lo sviluppo infantile.[29]

(…) Da un punto di vista biologico, il concetto di *libertà* nell'educazione della prima infanzia deve intendersi come condizione adatta al più favorevole *sviluppo* così dal lato fisiologico come dal lato psichico. Quasi l'educatore fosse spinto da un profondo *culto alla vita* dovrebbe *rispettare*, osservando con interessamento umano, lo *svolgersi* della vita infantile.
(…)Quando perciò parliamo di 'libertà'del piccolo bambino, non intendiamo considerare le azioni esterne disordinate che i bambini abbandonati a se stessi compirebbero come sfogo di un'attività senza scopo, ma diamo alla parola il senso profondo di'liberazione'della sua vita da ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo.
(…) Il concetto di libertà nel bambino non può essere semplice come quello accennato a proposito dell'osservazione di piante, d'insetti, ecc. Perché il bambino, per le caratteristiche dell'impotenza nella quale nasce e per la sua qualità di individuo sociale, è circondato di legami che limitano la sua attività.

[27] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp. 327-335
[28] *La scoperta del bambino*, op.cit.,pp.101-102
[29] Maria Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, prefazione di Nazareno Padellaro, III edizione, Alberto Morani Editore, Napoli, Napoli, 1935 –XIII, p.7

Un metodo educativo basato sulla libertà deve intervenire per aiutare il bambino a conquistarla e deve avere per mira la liberazione del bambino da quei legami che ne limitano le manifestazioni spontanee. A mano a mano che il bambino procederà per questa via le sue manifestazioni spontanee saranno più limpide di verità, rivelatrici della sua natura.
Ecco perchè la prima forma dell'intervento educativo dovrebbe avere come oggetto di guidare il bambino per i sentieri. dell'indipendenza.
Non si può essere liberi se non si è indipendenti; quindi, al fine di raggiungere l'indipendenza, le manifestazioni attive della libertà personale debbono essere guidate dalla primissima infanzia. Dal momento in cui vengono svezzati, i piccoli si mettono in cammino per la rischiosa via dell'indipendenza.
(…) Aiutarli ad imparare a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, a rialzare oggetti caduti, a vestirsi e a spogliarsi, a lavarsi, a parlare per esprimere chiaramente i propri bisogni, a cercare con tentativi di giungere al soddisfacimento dei loro desideri, ecco l'educazione dell'indipendenza.
Noi *serviamo* i bambini; e un atto servile verso di loro è non meno, fatale di un atto che tenda a *soffocare* un loro moto spontaneo utile.
Crediamo che i bimbi siano simili a fantocci inanimati; li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che il bambino il quale *non fa*, *non sa fare*, ma dovrà poi fare e da natura ha tutti i mezzi per imparare a fare:
il nostro dovere verso di lui è senza eccezione quello di *aiutarlo* alla conquista di atti utili.
(…) Chi non comprende che *insegnare* a un bambino a mangiare, a lavarsi, a vestirsi, è lavoro ben più lungo, difficile e paziente che non imboccarlo, lavano e vestirlo?[30]

Potremmo dire che noi acquistiamo le conoscenze con la nostra intelligenza, mentre il bambino le assorbe con la. sua vita psichica.. Semplicemente continuando a vivere il bambino impara a parlare il linguaggio della sua razza. È una specie di chimica mentale che opera in lui. Noi siamo recipienti; le impressioni si versano in noi, e noi le ricordiamo e le tratteniamo nella nostra mente, ma rimaniamo distinti dalle nostre impressioni, come l'acqua rimane distinta dal bicchiere. Il bambino subisce invece una trasformazione: le. impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse s'incarnano in lui. Il bambino crea la propria 'carne mentale', usando le cose che sono nel suo ambiente. Abbiamo chiamato il suo tipo di mente *Mente assorbente.* E'difficile per noi concepire le facoltà della mente infantile ma senza dubbio la sua è una forma di mente privilegiata.
(…) Possiamo dire che siamo nati con uno stimolo vitale (*horme)* già organizzato nella struttura generale della *mente assorbente*, e la sua specializzazione e differenziazione annunciate nelle nebule. Questa struttura cambia durante l'infanzia secondo la direzione di ciò che abbiamo chiamato, secondo il termine di De Vries, *periodi sensitivi*. Ora, queste strutture, che guidano la crescita e lo sviluppo psichico, cioè la mente assorbente, le nebule e i periodi sensitivi con i loro meccanismi sono ereditari e caratteristici della specie umana. Ma il loro attuarsi può solo compiersi attraverso una libera azione sull'ambiente.

[30] *La scoperta del bambino,* po.cit., pp.60-69

(…) Il movimento è una delle meravigliose conquiste del bambino. Neonato, egli giace tranquillo per mesi nel suo lettino. Ma ecco che passato qualche tempo, egli cammina, si muove nell'ambiente, fa qualche cosa, gode, è felice. Vive giorno per giorno, e impara a muoversi ogni giorno di più; il linguaggio, con tutta la sua complessità, entra nella sua mente, e così pure il potere di dirigere i suoi movimenti secondo le necessità della sua vita. Ma non è tutto: molte altre cose egli impara con sorprendente rapidità. Ogni cosa che gli è intorno, egli la fa sua: abitudini, costumi, religione si fissano stabilmente nella sua mente.
I movimenti che il bambino conquista non si formano a caso, ma si determinano nel senso in cui essi vengono acquisiti in un particolare periodo dello sviluppo. Quando il bambino comincia a muoversi, la sua mente, capace di assorbire, ha già fatto suo l'ambiente; prima che egli incominci a muoversi, in lui ha già avuto luogo un inconscio sviluppo psichico, e quando egli inizia i primi movimenti comincia a diventare cosciente. Se osservate un bambino di tre anni vedrete che gioca sempre con qualche cosa. Questo significa che egli va elaborando on le sue mani e immettendo nella sua coscienza quello che la sua mente inconscia ha assorbito in precedenza. Attraverso questa esperienza dell'ambiente, sotto forma di giuoco, egli esamina le cose e le impressioni che ha ricevute nella sua mente inconscia. Per mezzo del lavoro diviene cosciente e costruisce l'Uomo.
Il bambino è diretto da una potenza misteriosa, meravigliosamente grande, che a poco a poco egli incarna; diventa così uomo e si fa uomo per mezzo delle sue mani, per mezzo della sua esperienza: prima attraverso il giuoco e poi attraverso il lavoro. Le mani sono lo strumento dell'intelligenza umana.
(…) La nostra opera di adulti non consiste nell'insegnare, ma nell'aiutare la mente infantile nel lavoro del suo sviluppo.
(…) La scoperta che il bambino è dotato di una mente capace di assorbire ha prodotto una rivoluzione, nel campo educativo.
(…) Noi aiuteremo dunque il bambino non. perché lo consideriamo un essere piccolo e debole, ma perchè egli è dotato di grandi energie creative, che sono di natura così fragile da richiedere - per non venir menomate e ferite - una difesa amorosa e intelligente. A queste energie vogliamo portare aiuto, non al bambino piccolo, né alla sua debolezza. Quando si comprenda che queste energie appartengono ad una mente inconscia, la quale deve farsi cosciente attraverso il lavoro e l'esperienza acquisita nell'ambiente, quando ci rendiamo conto che la mente infantile è diversa dalla nostra, che non possiamo raggiungerla con l'insegnamento verbale, che non possiamo intervenire direttamente nel processo del passaggio dall'inconscio alla coscienza, e in quello della costruzione delle facoltà umane, allora tutto il concetto della educazione cambierà e diverrà quello di un aiuto alla vita del bambino, allo sviluppo psichico dell'uomo, e non imposizione a ritenere idee e fatti e parole nostre.
Questa è la nuova via su cui si è messa l'educazione: aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà.[31]

[31] *La mente del bambino*, op.cit., pp. 25-29; pp.95-99-

Il bambino costruttore dell'uomo

(…) La concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è … universale: è la liberazione della vita repressa da infiniti ostacoli che si oppongono al suo sviluppo armonico, organico e spirituale.

(…) É necessario che la scuola permetta il libero svolgimento dell'attività del fanciullo perché vi nasca la pedagogia scientifica: questa è la riforma essenziale.

(…) Qualche cosa di molto simile alla scuola corrisponde nella società alle grandi amministrazioni governative e ai suoi impiegati. Essi pure scrivono tutto il giorno per un vantaggio grandioso e lontano, di cui non risentono l'immediato vantaggio. Ed è che lo Stato proceda nei suoi grandi meccanismi per opera loro e che il vantaggio di tutti gli uomini che compongono il popolo della
nazione sia dipendente dal loro lavoro. Ma essi non lo percepiscono. Per essi è immediato bene la promozione, come per lo scolaro il passaggio della classe. Quest'uomo, che perde di vista il suo alto fine, è come un fanciullo degradato, è come uno schiavo ingannato: la sua dignità d'uomo è ridotta nei limiti della dignità di una macchina, che ha bisogno di olio per agire, perchè non ha in sé l'impulso della vita. Tutte le cose più piccole, come il desiderio delle decorazioni, sono stimolo artificioso al suo arido e buio cammino: così noi diamo le medaglie agli scolari. E il timore di non aver promozioni li trattiene dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo,, come il timore di non passare la classe forza io scolaro sul libro. Il rimprovero del superiore è in tutto simile. alla sgridata del maestro — la correzione delle lettere mal fatte e equivale al cattivo punto sul cattivo compito dello scolaro.
Ma se le amministrazioni non procedono nel modo eccellente che sarebbe necessario alla grandezza della patria, se la corruzione vi si infiltra non difficilmente, la colpa è nell'avere spento
la grandezza dell'uomo nella coscienza dell'impiegato, e nell'avere ristretto la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, ch'egli possa considerare come premi e castighi.
(…)Ma chi compie un'opera veramente grande e vittoriosa, non agisce mai per la sola attrattiva di ciò che noi chiamiamo col nome generico di'premio'né pel solo timore del male che chiamiamo 'castigo'.
(…)Tutte le vittorie e tutto il progresso umano riposano sulla forza interiore.[32]

[32] In tutto quello che diciamo dei premi e dei castighi non intendiamo svalutarne il valore pedagogico fondamentale, che riposa sulla stessa natura umana, ma soltanto combattere l'abuso e il pervertimento, onde, da mezzo che essi sono, se ne fa quasi un fine. Infatti, secondo il buon senso naturale, il premio e il castigo sono appunto un mezzo per far conoscere praticamente. — massime alle anime spensierate -od offuscate da passione — che un'opera è buona o cattiva, lodevole o biasimevole; così, in certo senso, è inseparabile dall'opera come effetto da causa, come conseguenza da bellezza o bruttezza morale dell'atto umano di cui si tratta. *La scoperta del bambino*,op.cit., pp.10-18

(…) Ed ecco che una verità si fa strada; il bambino non è un essere vuoto, che deve a noi tutto ciò che sa e di cui l'abbiamo riempito. No, il bambino è costruttore dell'uomo, e non esiste uomo che non sia stato formato dal bambino che era una volta.

(…) Ciò che la madre crea è il neonato, ma è il neonato che produce l'uomo. Se la madre muore, il bambino cresce ugualmente e compie la costruzione dell'uomo. Un bambino indiano condotto in America e affidato alle cure di americani imparerà la lingua inglese e non l'indiana. Non dalla madre, quindi, viene la conoscenza del linguaggio, ma è il bambino che si appropria del linguaggio come si appropria delle abitudini e dei costumi della gente fra cui si trova a vivere. Non vi è dunque in queste acquisizioni alcunché di ereditario, e il bambino, assorbendo dall'ambiente che gli è intorno, plasma da se stesso l'uomo futuro.
Riconoscere questa grande opera del bambino non significa diminuire l'autorità dei genitori; quando essi si persuaderanno di non essere i costruttori, a semplicemente i collaboratori della costruzione, tanto meglio potranno compiere il proprio dovere e aiuteranno il bambino con una più vasta visione. Soltanto se questo aiuto è dato convenientemente il bambino realizzerà una buona costruzione; così l'autorità dei genitori non si fonda su una dignità a sé stante, ma sull'aiuto che essi danno ai loro figli, ed è questa la vera e grande autorità e dignità dei genitori.[33]

(…) Conobbi una volta una giovane coppia che aveva un bambino di due anni; e babbo e mamma, volendo andare ad una spiaggia molto lontana, avevano pensato di portare il piccolo in braccio un po'per uno: ma la fatica era stata eccessiva. Avvenne che il piccolo fece con entusiasmo tutta la strada da sé e ripeté la passeggiata ogni giorno. Invece di portarlo in braccio, i genitori facevano il sacrificio di camminare più adagio, e di fermarsi quando il bambino si fermava per raccogliere qualche piccolo fiore, oppure quando scoprendo la bellezza di un asinello che mangiava l'erba di un prato, si sedeva serio e meditativo a far compagnia un istante a quell'essere umile e privilegiato. Invece di portare il loro bambino quei genitori avevano risolto il problema, seguendo il loro bambino.[34]

(…) Rendiamoci conto che il bambino è un operaio e che il fine del suo lavoro è di produrre l'uomo (…) il lavoro dei bambini non produce un oggetto materiale, ma crea l'umanità stessa: non una razza, una casta, un gruppo sociale, ma l'intera umanità. Se si considera questo fatto, risulta chiaro che la società deve prendere in considerazione il bambino, riconoscendone i diritti e provvedendo ai suoi bisogni. Quando noi prenderemo la vita stessa a oggetto della nostra attenzione e del nostro studio, potremo giungere a toccare il segreto dell'umanità e avremo nelle nostre mani il potere di governare e aiutare l'umanità .
Anche noi, quando parliamo di educazione, in quanto grazie ad essa ogni cosa che noi oggi conosciamo verrà trasformata. Io considero questa l'ultima rivoluzione , una rivoluzione non violenta, e tanto meno cruenta, che esclude anzi ogni benché minima violenza, perchè

[33] *La mente del bambino,* op.cit., pp.14-16
[34] *La scoperta del bambino,* op.cit., p.76

quando vi fosse ombra di violenza la costruzione psichica del bambino sarebbe ferita a morte.
La costruzione della normalità umana va difesa.
(…) Questa è l'educazione intesa come aiuto alla vita, un'educazione dalla nascita (…) Madri, padri, uomini di stato, tutti converranno nel rispettare e nell'aiutare questa delicata costruzione, elaborata in condizioni psichicamente misteriose, sotto la guida di un *maestro interiore*. È questa la nuova luminosa speranza dell'umanità Non ricostruzione, ma aiuto alla costruzione che l'anima umana è chiamata a condurre a termine, costruzione intesa come sviluppo di tutte le immense potenzialità di cui il bambino, figlio dell'uomo, è dotato.[35]

[35] *La mente del bambino,* op.cit., pp.14-16

Ambiente e libertà di sviluppo

L'attività del bambino nell'ambiente è alla base della costruzione dell'individuo, perciò l'ambiente – elemento formativo per eccellenza - è al centro dell'attenzione nelle opere della Montessori.

Se l'educazione vuole diventare un vero 'aiuto alla vita' e non una semplice trasmissione di idee e conoscenze, è necessario 'preparare' un ambiente 'a misura di bambino', che risponda cioè al suo bisogno 'naturale' di ordine, di movimento, di indipendenza. Quindi: un ambiente curato e proporzionato alle sue capacità motorie, operative e mentali, 'dove ogni cosa ha un suo posto e dove c'è un posto per ogni cosa', per permettere a tutti di avere riferimenti precisi, caratterizzato da un clima calmo e armonioso che favorisca di esprimere e praticare liberamente interessi ed esperienze.
In questo ambiente l'adulto potrà osservare il bambino mentre si esprime liberamente e quindi avrà la possibilità di conoscerlo, di comprendere i suoi bisogni e di aiutarlo nel modo adeguato.

L'ambiente deve essere organizzato in modo da ospitare i 'materiali di vita pratica' con i quali i bambini possono svolgere attività significative e concrete legate alla cura della loro persona e del luogo in cui 'lavorano' (vestirsi, lavare, servire a tavola, pulire per terra...) e i 'materiali di sviluppo' (oggetti raggruppati per colore, forma, dimensione, suono...) che 'si prestano ad esercizi sistematici dei sensi e dell'intelligenza', permettono l'autocorrezione dell'errore. e conducono gradualmente a conquistare anche le competenze di lettura, scrittura, matematica.

In questo ambiente il bambino è 'attivo' perchè è libero di scegliere il materiale e di usarlo per tutto il tempo che vuole, in un autentico processo di autoeducazione. L'insegnante ha l'importantissimo compito di preparare l'ambiente in modo adeguato, cioè rispettoso della libertà di movimento, dei tempi e dei ritmi di apprendimento del bambino, e di proporgli in modo corretto l'utilizzo dei materiali che egli sceglierà liberamente.

Il quartiere di San Lorenzo: un ambiente favorevole

Il grande problema dell'educazione risiede nel rispetto alla personalità del bambino e nel lasciarne libera l'attività spontanea
Anziché reprimerla e dominarla. La risoluzione però di questo problema non consiste in elaborare dei principi, che potrebbero condurre verso un fatto negativo come per es. abbandonare il bambino a se stesso, lasciando che faccia quello che vuole. La sua soluzione risiede invece in una costruzione positiva che si può enunciare così: per realizzare la libertà del bambino è necessario preparare l'ambiente adatto al suo sviluppo.
Una tale soluzione include la ricerca sperimentale dei mezzi di sviluppo necessari e adatti ai bisogni psichici del bambino nel suo presente. L'ambiente assume così gran parte del lavoro che prima spettava esclusivamente alla maestra: e quanto più sarà possibile rimettere all'ambiente il potere educativo quanto più sarà possibile lo sviluppo attivo e spontaneo del fanciullo. Il maestro diventa una specie di *trait-d'union* fra il bambino e l'ambiente, e la sua orientazione è in modo prevalente verso l'ambiente per conoscerne l'importanza pratica e per saperlo utilizzare.[36]

(…) Quando parliamo di 'ambiente' comprendiamo tutto l'insieme delle cose che il bambino può liberamente scegliere in esso e usare tanto quanto desidera, cioè corrispondentemente alle sue tendenze e ai suoi bisogni di attività. La maestra non fa altra cosa che aiutarlo in principio a orientarsi tra tante cose diverse e ad apprenderne l'uso preciso, cioè lo inizia alla vita ordinata e attiva nell'ambiente; ma poi lo lascia libero nella scelta e nell'esecuzione del lavoro. In generale i bambini hanno diverso desiderio nello stesso momento, e uno' si occupa di una cosa e uno di un'altra senza che avvengano contese. Anzi si svolge un'ammirabile vita sociale piena di energia e vivace attività e, in una gioia pacifica, i bambini risolvono da sé i vari problemi di vita sociale che la libera e multiforme attività individuale solleva di passo in passo. Nell'ambiente c'è un potere educativo diffuso tutto intorno e le persone, i bambini e la maestra vi hanno la loro parte[37].

(…) L'ambiente, in cui sorsero le prime 'Case dei Bambini', deve essere stato estremamente favorevole all'educazione, poiché i risultati di sorprendente trasformazione ottenuti in quei primi anni con quei bambini non furono mai più raggiunti.
Perciò vale la pena di analizzare gli elementi relativi a questo esperimento
Innanzi tutto, deve essersi creato fra gli abitanti e le famiglie dei bambini un senso di pace e di benessere, di nettezza e di intimità fin allora ignoto. Inoltre, la gente del luogo rappresentava una *selezione morale*. Era povera gente onesta, senza professione, che viveva giorno per giorno di un lavoro avventizio: facchini, lavandaie, raccoglitori di fiori di stagione nei campi (come le violette). Avevano vissuto nello stesso ambiente, mescolati a

[36]Maria Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, prefazione di Nazareno Padellaro, III edizione, Alberto Morani Editore, Napoli, Napoli, 1935 –XIII, p.15
[37]Maria Montessori, *Educazione per un mondo nuovo,* Garzanti, Milano, 2000, pp. 131-132

gente rude e immorale. E tutti questi disgraziati, accolti nelle case ricostruite, erano, senza eccezione, analfabeti.
I bambini vivevano in una specie di paradiso, uguale per tutti. L'ignoranza dei loro genitori precludeva la via a ogni possibile influenza educativa in famiglia; non esisteva nessun contrasto con ciò che i bambini ottenevano dall'educazione in scuola. La persona che fungeva da maestra non era una vera insegnante, ma una donna con un grado d'istruzione molto relativo, la quale si occupava delle cose domestiche e aiutava i suoi nel lavoro dei campi da cui la famiglia traeva i mezzi d'esistenza. Questa maestra non aveva idee educative, né principi scolastici; non era responsabile verso alcuna autorità, né soggetta alle critiche di alcun ispettore scolastico.
Durante il giorno, i bambini erano abbandonati dal padre e dalla madre, che andavano in cerca dì lavoro.
Queste condizioni, che potrebbero sembrare assolutamente contrarie al buon esito di una scuola, rappresentavano, direi così, un nulla, uno zero per quanto concerneva l'arbitraria influenza
dell'educazione.
Il procedimento scientifico nella scuola raggiunse la sua piena efficienza perché non v'erano ostacoli che vi si opponessero e fu questo un contributo notevole al felice esito di un esperimento lontano da altre concezioni, condotto in un laboratorio di psicologia, qual era divenuta la 'Casa dei Bambini'.
Si ebbero qui sorprendenti fatti, come 'l'improvviso manifestarsi della scrittura e della lettura spontanea', 'la spontanea disciplina', 'la libera vita sociale', fatti che eccitarono la curiosità
e suscitarono l'ammirazione del mondo.[38]

(…) Questi bambini che andavano cercando lavoro in libertà, ognuno concentrato in un tipo diverso di occupazione, eppure uniti. in un gruppo solo, davano l'impressione della disciplina perfetta. Questo si. è ripetuto per quarant'anni nei più svariati paesi e dimostra che, messi in un ambiente che offra loro la possibilità di svolgere un'attività, ordinata, essi .manifestano questo nuovo aspetto, sviluppano cioè un tipo psichico comune a tutta l'umanità, che prima non era possibile vedere perché nascosto sotto altre caratteristiche apparenti.. Questo cambiamento, che crea quasi un'uniformità di tipi, non avviene gradatamente, ma si rivela ad un tratto. Si produce sempre quando il bambino è concentrato in un'attività; non è che l'insegnate spinga il bambino pigro al lavoro, basta che essa faciliti soltanto il contatto con mezzi di attività presenti nell'ambiente preparato per lui. Non appena egli trova il modo di lavorare, i suoi difetti spariscono. Non serve tenere ragionamenti ai bambini, qualcosa dentro loro sembra liberarsi verso un'attività esterna, che attrae quell'energia e la fissa in un lavoro costante e ripetuto.
L'individuo-umano è un'unità. Ora questa unità deve essere costruita e fissata attraverso esperienze attive sull'ambiente, stimolate dalla natura.
Gli sviluppi embrionali ché. si sono compiuti separatamente da O a 3 anni, ciascuno nel momento determinato, devono infine agire tutti insieme e organizzarsi a servizio della

[38] Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2007, pp. 39-40

personalità. Ciò avviene quando nel periodo successivo, da 3 a 6 anni, la mano lavora e la mente è guida nel lavoro.
Se le circostanze esterne non permettono questa integrazione, le energie continuano a spingere quelle formazioni parziali che vengono a svolgersi disorganizzate, deviando dal loro fine.
La mano si muove senza scopo; la mente divaga lontana dalla realtà; il linguaggio cerca compiacenze in se stesso; il corpo si muove senza ordine. E queste energie separate che mai trovano soddisfacimento, 'danno luogo a innumerevoli combinazioni di sviluppi errati, deviati, origini di conflitti e turbamenti.
Tali deviazioni non sono da attribuirsi a difetti della personalità, ma devono essere. interpretati come conseguenza di. una mancata organizzazione della personalità.
Sono apparenze effimere; tuttavia incorreggibili in se stesse perché si possono correggere solo quando tutte le attività concorrono al loro fine.
Ma quando l'ambiente richiama con le sue attrattive o offre motivi per una attività costruttiva, allora ecco che tutte le energie si concentrano e le deviazioni scompaiono. Appare allora un tipo unico di' bambino, ' un nuovo bambino ', la ' personalità ', cioè, del bambino, che è riuscita a costruirsi normalmente.
(…) La perdita di tanti difetti superficiali non è opera di un adulto, ma del bambino stesso, che passa lungo la linea principale con la sua intera personalità: ed allora la normalità è raggiunta.
Questo fenomeno si è ripetuto costantemente nelle nostre scuole con bambini appartenenti a diverse classi sociali e a razze e civiltà differenti. [39]

L'ambiente a misura di bambino

(…) Il metodo di osservazione è stabilito su un sola base: cioè che i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea. Infine occorre che insieme a un osservatore esista la cosa da osservare, e, se è necessaria una preparazione nell'osservatore perché sappia 'vedere' e 'raccogliere' la verità, occorre pure preparare dall'altro lato condizioni che rendano possibile la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini.
Quest'ultima parte del problema, che nessuno aveva ancora preso in considerazione nella ' pedagogia ', mi sembrò veramente importante e la più direttamente pedagogica: poiché si rivolgeva alla vita attiva del bambino.[40]

(…) Il primo passo che il bambino deve fare, è trovare la via ed i mezzi di concentrazione che stabiliscono le fondamenta del carattere e preparano il comportamento sociale. Appare subito evidente l'importanza dell'ambiente a questo fine; poiché nessuno dall'esterno può dare al bambino concentrazione od organizzare la sua psiche, egli lo deve fare da sé. L'importanza delle nostre scuole sta in ciò: che in esse egli trova il tipo di lavoro che potrà

[39] Maria Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1952, pp. 201-206
[40] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp. 50-51

dargli questa possibilità. Un ambiente chiuso (la nostra scuola o una classe) favorisce la concentrazione: tutti sanno che in ogni caso della vita si ricerca un luogo appartato quando si voglia raggiungerla.(…)
Nelle scuole comuni i bambini sono per lo più ammessi dopo l'età di cinque anni, cioè solo quando già hanno finito il primo ed il più importante periodo di formazione; la nostra scuola offre ai piccoli un ambiente di protezione dove i primi elementi del carattere possono formarsi ed acquistare la loro particolare importanza.
Quando fu enunciato il grande valore di un ambiente particolarmente adatto si manifestò un grande interesse.
Artisti, architetti, psicologi collaborarono a determinare con cura la grandezza e l'altezza delle stanze e gli elementi artistici di una scuola che offrisse non solamente rifugio, ma aiutasse la concentrazione dei piccoli. Era qualcosa di più di un ambiente. di protezione, sì potrebbe chiamarlo un ' ambiente psichico'. La sua importanza però non stava tanto nella forma e nella dimensione dell'edificio — che da sole non avrebbero raggiunto lo scopo — quanto negli oggetti, poiché senza oggetti il bambino non si può concentrare. Questi a loro volta furono determinati sulla esperienza con i bambini stessi.[41]

(…)Cominciai dunque col fare costruire un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino e che rispondesse al suo bisogno di agire intelligentemente.
Ho fatto costruire dei tavolini di varia forma in modo che non fossero soggetti a tremolio, ma *leggerissimi* così che due piccoli bambini di quattro anni potessero facilmente trasportarli. Ho fatto fabbricare delle seggioline, alcune impagliate e altre di legno, leggere, e possibilmente eleganti, che non fossero però una riproduzione piccola delle sedie dell'adulto ma proporzionate alla forma del corpo infantile. Oltre a ciò ordinai poltroncine di legno a larghi braccioli e poltroncine di vimini. Anche piccoli tavoli quadrati a un solo posto, e tavoli di più forme e misure — i quali si ricoprono con piccoli tappeti di tela — e si adornano con vasi di verdura e di fiori. Fa parte dell'arredamento un lavabo molto basso in modo che. il piano sia accessibile a un bambino di tre o quattro anni d'età,. con piani laterali,. tutti bianchi e lavabili, per tenervi saponi,' spazzolini e. asciugamani. Le credenze sono basse, leggere e molto semplici. Alcune chiuse da una semplice tendina, altre invece con sportelli, ciascuno dei quali è chiuso da una chiave diversa: la serratura è a portata di mano dei bambini, sì che essi possano aprire e chiudere e deporre oggetti dentro ai reparti. Sul piano della credenza lungo e stretto vengono posti una vaschetta con pesci vivi o dei soprammobili vari. Tutto intorno alle pareti, in basso, così da essere accessibili a piccoli bambini, sono disposti delle lavagne e piccoli quadri che rappresentano gentili scene di famiglia, od oggetti naturali come animali o fiori; ovvero quadri : storici o sacri che si possono variare da giorno a giorno.
Un grande quadro a colori che riproduce la Madonna della Seggiola di Raffaello è poi troneggiante. sulle pareti e noi lo abbiamo scelto a figurare come emblema e simbolo delle 'Case dei Bambini'. Infatti le 'Case dei Bambini' rappresentano non solo un progresso

[41] *La mente del bambino,* op.cit., pp. 220- 223

sociale, ma un progresso dell'umanità.; esse sono collegate strettamente con l'elevazione materna, col progresso della donna, e con la protezione della posterità. La Madonna ideata dal divino Raffaello è non solo bella e dolce come una sublime Vergine e madre col suo Bambino adorabile; ma accanto a così perfetto simbolo della maternità viva e reale, sta la figura di Giovanni precursore, che ci presenta nella fresca bellezza di un bambino i duri sacrifici di chi prepara la via. È l'opera del maggiore artista italiano e se un giorno le 'Case dei Bambini' si diffondessero nel mondo, il quadro di Raffaello starebbe a parlare eloquentemente della loro patria d'origine.
I fanciullini non potranno comprendere il significato simbolico della Madonna della Seggiola; ma vi vedranno qualcosa di più grande che negli altri quadri raffiguranti madri, padri, nonni e bambini: e lo ravvolgeranno nel loro cuore n un sentimento e aspirazione religiosi.
Ecco l'ambiente.[42]

(…) La prima idea fu di arricchire l'ambiente con un po' di tutto e di lasciare che i bambini scegliessero ciò che preferivano. Vedemmo che essi prendevano solo certi oggetti, mentre altri restavano inutilizzati; e questi furono eliminati. Ora tutto guanto abbiamo ed usiamo nelle nostre scuole non è il risultato di esperimenti in un solo paese, ma in tutto il mondo, e si può ben dire che sia stato scelto dai bambini stessi. Vi sono dunque cose che tutti i bambini preferiscono, e queste le considerammo essenziali; altre che essi, in ogni paese, adoperano raramente (per quanto gli adulti pensassero il contrario). In ogni luogo dove i nostri bambini normalizzati avevano libertà di scelta, avveniva così, ed io pensavo a quegli insetti che vanno solo e sempre verso certi fiori di cui hanno bisogno. Anche questi oggetti, evidentemente, per il bambino, rappresentano un bisogno: essi scelgono gli oggetti che li aiutano alla costruzione di se stessi. Sul principio vi erano molti giocattoli, ma i bambini li trascuravano; vi erano anche molti dispositivi per insegnare i colori, ed essi scelsero un solo tipo: le tavolette colorate che ormai usiamo dappertutto. Questo avvenne in tutti i paesi. Anche per la forma degli oggetti e per l'intensità dei colori ci basammo sulle preferenze del bimbo. Ciò condusse il nostro metodo a un sistema di determinazione di oggetti che si riflette pure sulla vita sociale nella classe; perché se vi sono troppe cose o più di una serie di materiale per un gruppo di trenta o quaranta bambini, ne risulta confusione: così gli oggetti sono pochi, anche se i bambini sono molti.
In ogni classe di molti bambini ci sarà un solo esemplare di ogni oggetto: se un bambino desidera qualcosa che già è in uso ad un altro, non potrà averlo e, se è normalizzato, aspetterà finché l'altro avrà finito il suo lavoro. Così si sviluppano certe qualità sociali che sono di grande importanza: il bambino sa che deve rispettare gli oggetti che sono adoprati da un altro non perché così gli è stato detto, ma perché questa è una realtà davanti alla quale si è trovato nella sua esperienza sociale. Vi sono tanti bambini e un solo oggetto: l'unica cosa da fare è aspettare. E poiché questo avviene ad ogni ora del giorno', per anni, il concetto di rispettare ed aspettare entra nella vita di ogni individuo come un'esperienza che matura col passare del tempo.[43]

[42] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp.50-52
[43] *La mente del bambino*, op.cit., pp.221-222

.
(…) Il bambino ha una grande missione che lo spinge quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dea suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontana dalla possibilità di interpretarli, si sono create intorno al bambino, nella nostra vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile Rimuovere per quanto è possibile queste circostanze, studiando più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi col nostro aiuto, vuoi dire *liberare* il bambino.
Questo concetto implica da parte dell'adulto maggiori cure e più fini osservazioni dei veri bisogni infantili: e, come primo atto pratico, conduce a *creare l'ambiente* adatto dove il fanciullo possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività.
(…) Il lavoro che si è manifestato adatto ai piccoli bambini dai tre ai sei anni di età, è quello di conservare gli oggetti esistenti, e non di produrne di nuovi. I lavori manuali dei bambini sono perciò raccolti nelle tante opere attive necessarie a tenere ben pulita ed in ordine la casa: come spazzare in terra, spolverare, mettere al loro posto gli oggetti, ecc.; e a conservare la persona come lavarsi, pettinarsi, vestirsi, spogliarsi; e infine, occupazione complessa per eccellenza, quella di apparecchiare la tavola da pranzo; sparecchiare quindi, lavare le stoviglie e rimettere tutto a posto[44].

Nell'ambiente descritto più sopra, gaio e ammobiliato proporzionatamente al bambino, esistono oggetti che permettono col loro uso di raggiungere uno scopo determinato, come sarebbero, per esempio certi semplici telai coi quali il bambino può apprendere ad abbottonare, ad allacciare, ad agganciare, annodare, ecc. Ovvero lavabi coi quali il bambino può lavarsi le mani; scope con cui nettare il pavimento, cenci ed oggetti adatti a togliere la polvere dai mobili; spazzole varie, per pulire le scarpe o i vestiti: tutti oggetti che 'invitano' il bambino ad agire, a compiere un vero lavoro con un reale scopo pratico da raggiungere. Lo stendere tappeti e arrotolarli poi quando si sono usati; o distendere la tovaglia per apparecchiare realmente la tavola nell'ora del pranzo e ripiegarla e riporla accuratamente dopo che il pranzo è finito, o addirittura apparecchiare la tavola in modo completo, mangiare correttamente e quindi sparecchiare e lavare il vasellame riponendo ogni oggetto al suo posto nelle credenze, sono lavori che hanno una gradazione non solo di successive difficoltà nell'esecuzione, ma che richiedono uno sviluppo graduale del carattere, per la pazienza che è necessaria ad eseguirli e per la responsabilità che richiedono per essere portati a compimento[45].

(…) Chi li ha visti apparecchiare la tavola, è certo passato di apprensione in apprensione, di meraviglia in meraviglia. Piccole cameriere di quattro anni di età prendono dei coltelli e li distribuiscono con altre posate, trasportano vassoi contenenti fino a cinque bicchieri di vetro e infine girano di tavola in tavola portando la grossa marmitta piena di minestra calda.

[44] *Manuale di pedagogia scientifica*, op.cit., p.18
[45] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp.67-68

Nessuno si taglia, non si rompe un bicchiere, non si versa una goccia di brodo. Durante il pranzo cameriere silenziose vigilano assiduamente, nessuno finisce la minestra senza che abbia subito l'offerta del secondo passaggio: ovvero se ha finito la cameriera si affretta a togliere la scodella vuota. Non un bambino deve chiedere altra minestra o avvertire che ha finito.[46]

I materiali di 'vita pratica' e 'di sviluppo'

I lavori ai quali ho ora accennato, si chiamano 'esercizi di vita pratica' perché nella 'Casa dei Bambini' va svolgendosi una vita vera e pratica, ove tutte le mansioni domestiche sono affidate ai piccolini che eseguiscono con passione ed accuratezza i loro 'doveri domestici' diventando singolarmente calmi e dignitosi.
Oltre a quegli oggetti che pongono nell'insegnamento tutti gli atti della 'vita pratica ', vi sono altri molti oggetti che si prestano a uno sviluppo graduale dell'intelligenza conducente alla coltura, come dei sistemi di materiali per l'educazione dei sensi, e altri per l'apprendimento dell'alfabeto, dei numeri e della scrittura, lettura e aritmetica: oggetti che si sono chiamati 'materiali di sviluppo' per distinguerli da quelli che si usano nella 'vita pratica'.[47]

(…) A poco a poco — seguendo le indicazioni che il metodo indica dietro una lunga esperienza — la maestra ' presenta ' ora l'uno ora l'altro materiale, secondo l'età del bambino e secondo la progressione sistematica degli oggetti.
Ma tale presentazione non è che un primo atto, il quale serve per far conoscenza, e niente più. È dopo che cominciano gli atti importanti. Secondo le attrattive varie, il bambino andrà scegliendo spontaneamente qualcuno tra gli oggetti di cui ha fatto conoscenza e che gli vennero già presentati.
Il materiale è li esposto: egli deve solo stendere la mano per cogliere. Può portare l'oggetto prescelto dove più gli piaccia: sopra un tavolino - presso alla finestra – o in un angolo oscuro
- o sopra un bel tappetino disteso al suolo - e usarlo ripetutamente tanto quanto si senta di farlo.
Che cosa è che lo spinge a scegliere un oggetto piuttosto che un altro? Non l'imitazione, perchè ogni oggetto è in un solo esemplare: se un fanciullo lo sta usando è il tempo appunto in cui nessun altro può usarlo.
Non è dunque l'imitazione. Anche il modo, come il bambino userà il materiale ce lo dimostra: perché il bambino finisce per immergersi nel suo esercizio con tale intensità di attenzione, che non si accorge più delle cose circostanti e continua a lavorare, ripetendo l'esercizio uniformemente decine e decine di volte consecutive. Questo. è il fenomeno della *concentrazione* e della *ripetizione* dell'esercizio, a cui è collegato lo sviluppo interiore. Nessuno può concentrarsi per imitazione.. L'imitazione infatti lega all'esterno. E qui si tratta di un fenomeno assolutamente opposto:

[46] *La scoperta del bambino,* op.cit., p.329
[47] *La scoperta del bambino,* op.cit., p.p.68-69

cioè l'astrazione dal mondo esteriore, e il legame strettissimo col mondo intimo e segreto che opera dentro al bambino. Non vi ha influenza nemmeno un interesse di apprendimento, o di finalità esterna: niente di ciò può essere collegato con quel muovere e spostare di oggetti che tornano ogni volta invariati nella posizione primitiva. È dunque un fatto tutto interiore, collegato coi bisogni presenti dei bambino: e perciò con delle condizioni caratteristiche della sua età. [48]

Le qualità fondamentali dei materiali e dell'ambiente

(…) Possono anche essere commessi errori e il bambino può non accorgersi di farli: ma anche l'insegnante può sbagliare senza sapere di commettere errori.
(…) Qualunque cosa sia fatta nella scuola da insegnanti, da bambini o da altri, ci sono sempre errori. Nella vita della scuola deve entrare il principio che *non è importante la correzione, ma il controllo individuale dell'errore*, che ci dice se abbiamo ragione o no. Io devo sapere se ho lavorato bene o male, e, se prima avevo considerato l'errore con leggerezza, ora esso mi diventa interessante. Nelle comuni scuole un alunno sbaglia senza saperlo, inconsciamente e con indifferenza, perchè non è lui che deve correggere i propri errori, ma è l'insegnante che se ne incarica. Quanto è lontano quel procedimento dal campo della libertà! Se io non ho l'abilità di controllare i miei 'sbagli, devo rivolgermi a qualcuno che può non sapere meglio di me. Quanto è più importante invece capire gli sbagli che si fanno e sapersi controllare. Una delle più grandi conquiste della libertà psichica è il rendersi contro che noi possiamo fare un errore e possiamo riconoscere e controllare l'errore senza aiuto. Se vi è cosa che rende il carattere indeciso, è il non saper controllare qualcosa senza dover ricorrere all'aiuto di altri. Nasce un senso di inferiorità scoraggiante e una mancanza di confidenza in noi stessi. Il controllo dell'errore diventa una guida che dice se siamo sulla giusta via.

(…) Ciò che è dunque necessario nella scienza positiva e nella vita pratica, deve essere ammesso fin da principio come necessario all'educazione: la possibilità di controllare l'errore. Così, insieme con l'insegnamento e il materiale, è essenziale il controllo dell'errore. La possibilità di procedere consiste in gran parte nell'avere libertà ed una via sicura, ed i mezzi di dire a noi stessi se e quando sbagliamo. Quando riusciamo a seguire questo principio nella scuola e nella vita pratica, non importa che l'insegnante o la madre siano o no perfette. Gli errori commessi dagli adulti hanno un che d'interessante, e i bimbi simpatizzano con essi, in maniera però completamente staccata. Diventa per loro un aspetto della natura, ed il fatto che tutti possiamo sbagliare provoca nel loro cuore un grande affetto; è una nuova ragione di unione fra madre e bambino. Gli errori ci avvicinano e ci fanno più amici la fratellanza nasce meglio sul sentiero degli errori che su quello della perfezione. Se uno è perfetto non può più cambiare: due persone perfette messe insieme per solito combattono fra loro perchè non vi è possibilità di mutare e di capirsi.

[48] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp. 106-107

Consideriamo, per es., uno dei primi esercizi pratici che fanno i bambini con il materiale. Ci sono dei cilindri tutti della stessa altezza, ma di diametro diverso, che s'incastrano in piccoli zoccoli con fori corrispondenti.. Il primo esercizio consiste nel riconoscere che essi differiscono uno dall'altro, il secondo nel tenerli con tre dita. Il bimbo incomincia a metterli nel loro zoccolo, ma quando ha finito si accorge che ha fatto uno sbaglio perché un cilindro è rimasto troppo grande per la piccola cavità che resta da riempire, mentre altri cilindri ballano nell'incastro: così li riguarda e li osserva con maggior attenzione. Si trova davanti al problema di quel cilindro rimasto come evidenza di un errore. Ebbene, è proprio questo che gli accresce l'interesse nell'esercizio e glielo fa ripetere molte volte. Così il materiale citato risponde a due scopi: 1) acuire i sensi del bambino, 2) dargli la possibilità di un controllo degli errori.
Il nostro materiale ha la particolarità di offrire un controllo dell'errore molto visibile e tangibile; un piccolo di due anni può usarlo e acquistare la nozione del controllo dell'errore ed avviarsi al perfezionamento. Con una pratica giornaliera di tali esercizi egli acquista la possibilità di 'correggere gli errori e di diventare sicuro di se stesso. [49]

Ai tanti caratteri sopradetti, altri se ne devono aggiungere, che però non si riferiscono in particolare agli oggetti sensoriali ma dovrebbero estendersi possibilmente a tutto ciò che circonda il bambino; essi sono:
1.*controllo dell'errore.* - Si deve possibilmente cercare che i materiali offerti al bambino contengano in sé il 'controllo dell'errore' come sono per es. gl'incastri solidi: cioè sostegni di legno che portano dei fori ai quali si adattano cilindri di graduale dimensione: da fini a grossi, ovvero da alti a bassi, o da piccoli a grandi. Gli spazi, essendo esattamente corrispondenti ai cilindretti da deporvi, non è possibile collocarli tutti erroneamente, poiché alla fine dovrebbe rimanerne uno fuori di posto: e ciò denuncia lo sbaglio commesso Appunto come in una bottoniera, l'ordine sbagliato, o il bottone dimenticato, si rivela alla fine con un'asola vuota. In altri materiali, come nelle tre serie di blocchi, la grandezza, il colore, ecc., degli oggetti e il fatto che il bambino si è già esercitato a constatare gli errori, rende questi visibili fino all'evidenza.
Il controllo materiale dell'errore conduce il bambino ad accompagnare i suoi esercizi col ragionamento, con la critica, con l'attenzione sempre più interessata all'esattezza, con una capacità raffinata a distinguere le piccole differenze, e prepara così la coscienza del bambino a controllare gli errori, anche quando questi non sono più materiali o sensibilmente evidenti.
E non soltanto gli oggetti per l'educazione sensoriale e per la coltura, ma tutto nell'ambiente è preparato in modo da rendere facile il controllo degli errori. Gli oggetti, dal mobilio ai singoli materiali di sviluppo, sono dei denunciatori, la cui voce ammonitrice non può sfuggire.
I colori chiari e la lucentezza denunciano le macchie; la leggerezza dei mobili denuncia le movenze ancora imperfette e rozze, cadendo o strisciando con rumore sul pavimento. Così

[49] *La mente del bambino,* op.cit., pp.243-249

che tutto l'ambiente è come un educatore severo, una sentinella sempre all'erta: e ciascun bambino ne sente gli ammonimenti come se fosse solo dinanzi a quell'inanimato maestro.
2. L'estetica. - Un altro carattere degli oggetti è di essere attraenti. Il colore, la lucentezza, l'armonia delle forme sono. cose curate in tutto quanto circonda il bambino. Non solo il materiale sensoriale, ma tutto l'ambiente è così preparato, da attirarlo, come in natura i petali colorati attirano gl'insetti a succhiare il nettare che essi nascondono.
'Usami con cura' dicono i tavolini chiari e lustri; 'non lasciarmi oziosa' dicono le piccole scope dal bastone dipinto a fiorellini; 'immergi qui le tue manine' dicono i lavabi puliti e pronti con i loro saponetti e spazzolini.
E i telai delle allacciature coi bottoni argentati sulla stoffa verde — o i bei cubi rosa — o le spolette dai sessantatré colori in gradazione — o le belle lettere colorate dell'alfabeto giacenti nei loro compartimenti — sono inviti delle cose.
E il fanciullo obbedisce a quell'oggetto che corrisponde in quel momento al suo più vivo bisogno di azione. Così in un campo, i petali di tutti i fiori chiamano altre vite coi loro profumi e coi colori, ma l'insetto sceglie il fiore che è fatto per lui.
3. L'attività. - Altro carattere del materiale di sviluppo deve essere quello di *prestarsi all'attività del bambino.* La possibilità di trattenere con interesse l'attenzione infantile non dipende tanto dalla 'qualità' contenuta nelle cose, quanto dalla possibilità che offrono di agire.
Cioè per rendere interessante una cosa, non basta che sia interessante in se stessa, ma occorre che si presti all'attività motrice del' bambino. Bisogna che ci siano per esempio piccoli oggetti da spostare — ed è allora il movimento della mano, più che gli oggetti, che trattiene il bambino occupato nel fare e disfare, nello spostare e nel riordinare molte volte di seguito le cose, rendendo possibile una occupazione prolungata. Un giocattolo bellissimo, una visione attraente, un racconto stupefacente possono senza dubbio *richiamare* l'interesse infantile, ma se il bambino deve soltanto 'vedere' o 'ascoltare' o 'toccare' un oggetto immutabile, quell'interesse sarà superficiale, passando da. cosa a cosa. Così l'ambiente è tutto combinato in modo da prestarsi all'attività infantile, è bello, ma ciò non interesserebbe il bambino che un giorno solo, mentre il fatto che ogni oggetto può essere rimosso, usato, e riportato. al suo posto rende l'attrattiva dell'ambiente inesauribile.
4.I limiti. - Infine, un altro principio comune a tutti i 'mezzi materiali' costruiti per l'educazione, è il seguente, finora assai poco compreso, e pure del più alto interesse pedagogico: cioè che il materiale deve essere 'limitato in quantità. Questo fatto, una volta constatato, è logicamente chiaro alla nostra comprensione: il bambino normale non ha bisogno di 'stimoli che lo risveglino', che 'lo mettano in rapporto con l'ambiente reale'. Egli è sveglio, e i suoi rapporti con l'ambiente sono innumerevoli e continui. Egli ha bisogno invece di ordinare il caos formato nella sua coscienza dalla moltitudine di sensazioni che il mondo gli ha dato. Egli non è un 'dormiente della vita' come il fanciullo deficiente, ma è un ' esploratore ardito nei mondo, nuovo per lui ' e, come esploratore, ciò di cui ha bisogno è *una strada* (cioè qualcosa di limitato e di diretto che lo conduca al suo fine e lo salvi dalle deviazioni affaticanti che non permettono di avanzare. Allora egli 'si attacca appassionatamente' a quelle cose – limitate e dirette allo scopo — che ordinano il caos

formatosi in lui e con l'ordine danno condizioni di chiarezza alla mente esploratrice, e le forniscono una guida nelle ricerche. L'esploratore dapprima abbandonato a se stesso, diventa allora un uomo illuminato, che fa ad ogni passo nuove scoperte e avanza con la forza che dà la soddisfazione interiore.
Quanto queste esperienze devono modificare il concetto che molti hanno ancora —, cioè che il bambino sia tanto più aiutato quanti più oggetti educativi siano messi a sua disposizione! Crediamo erroneamente che il bambino più 'ricco di giocattoli', più 'ricco di aiuti' possa essere il meglio sviluppato. Invece la moltitudine disordinata di oggetti, è essa che aggrava l'animo di un nuovo caos, e lo opprime nello scoraggiamento.
I ' limiti ' negli aiuti che conducono il bambino a dare ordine alla sua mente e a facilitargli la comprensione delle cose infinite che lo circondano - sono quelli la massima necessità per risparmiare le sue forze e per farlo avanzare con sicurezza nelle vie difficili dello sviluppo.[50]

[50] *La scoperta del bambino,* op.cit., pp.113-116

La maestra e la voce delle cose

L'esperimento pedagogico di Maria Montessori, che ha al centro l'ambiente e i materiali, implica un modo nuovo di essere 'maestro' (o 'maestra': la Montessori utilizza i due termini senza distinzione). Non si tratta solo di rivedere cultura e comportamenti, ma di operare una trasformazione radicale, un vero rovesciamento del rapporto fra insegnante e allievo, perché è l'insegnante che impara dal bambino a perfezionarsi come educatore.

Il maestro deve farsi scienziato e imparare a osservare, con 'umiltà' e 'pazienza'. Il suo compito è organizzare l'ambiente, attendere che il bambino si concentri su un determinato materiale, per poi dedicarsi all'osservazione del suo comportamento. Il bambino deve conoscere bene ed essere in grado di gestire in modo autonomo tutto ciò che è essere alla sua portata, perciò la maestra sarà attenta all'ordine e alla precisione dell'ambiente, rimuoverà gli ostacoli, insegnerà l'uso dei materiali e farà vedere come si compiono le azioni della vita pratica, accorrerà solo se chiamata, lascerà che ognuno scelga la propria attività, rispetterà il lavoro del bambino senza interromperlo...

Il maestro parla poco e osserva molto. L'osservazione è il punto centrale dell'impianto educativo proposto da Maria Montessori: il bambino mostra come apprende e l'insegnante deve imparare a osservarlo, esercitando un continuo controllo sulle proprie emozioni e sugli atteggiamenti per non essere invasivo e direttivo. Deve imparare a stare in silenzio, a intervenire per aiutare il bambino a esprimere le sue energie e quindi a tirarsi indietro per poi tornare a osservare.

In questa idea di insegnante si compenetrano in una complessa sinergia scienza e misticismo, competenza scientifica e spirito religioso, coinvolgimento intenso e consapevole distacco.

Si tratta, dunque, di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile.

Perfezionarsi

Il primo passo per un'insegnante Montessoriana è l'auto-preparazione. Essa deve tener viva la sua immaginazione, perché nelle scuole tradizionali l'insegnante conosce il comportamento immediato dei suoi scolaretti e sa che deve aver cura di essi e cosa deve fare per istruirli; mentre l'insegnante Montessoriana ha davanti a sé un bimbo che, per così dire, non esiste ancora. Questa è la differenza principale. Le insegnanti che vengono nelle nostre scuole devono avere una specie di fede che il bambino si rivelerà attraverso il lavoro. Esse devono staccarsi da ogni idea preconcetta che riguardi il livello a cui i bambini possono trovarsi. I diversi tipi più o meno deviati non devono disturbarla: essa nella sua immaginazione deve vedere quel tipo differente di bambino che vive in un campo spirituale. L'insegnante deve avere fede che il bimbo che le sta davanti mostrerà la sua vera natura quando troverà un lavoro che lo attragga. Che cosa, cercare allora? Che uno o l'altro dei bambini cominci a concentrarsi. A provocare questo deve rivolgere le sue energie; e le sue attività cambieranno di stadio in stadio come in un'evoluzione spirituale. Tre sono usualmente gli aspetti del suo comportamento.

Primo stadio. L'insegnante diventa la guardiana e la custode dell'ambiente; essa perciò si concentra sull'ambiente invece di lasciarsi distrarre dall'irrequietezza dei bambini. Si concentra sull'ambiente perché è da esso che verrà la guarigione e l'attrazione che polarizzerà la volontà dei bambini.
(…) Attrattive essenziali di una casa sono pulizia ed ordine: tutto al proprio posto, pulito, scintillante e allegro. Questa è la prima cura della donna. Anche nella scuola, la prima cura dell'insegnante dovrebbe essere la stessa: ordine e cura dei materiale perché sia sempre bello, lucente ed in stato perfetto, e nulla manchi, così che al bambino tutto sembri sempre nuovo e sia completo e pronto per l'uso. Questo vuoi anche dire che l'insegnante stessa deve essere attraente: piacevole per accurata pulizia, serena e piena di dignità. Questo è ideale che ognuno può realizzare come vuole, ma ricordiamoci sempre, quando ci presentiamo ai bambini, che essi sono *creature elette*. L'apparenza dell'insegnante è il primo passo di comprensione per il bambino e di rispetto per esso. L'insegnante dovrebbe studiare le sue mosse e renderle gentili e graziose il più possibile. (…) Così la cura della persona deve far parte dell'ambiente che circonda il bambino: l'insegnante costituisce quanto vi è dì più vivo nell'ambiente (…).

Secondo stadio. Considerato l'ambiente, veniamo al comportamento verso i bambini. Che cosa potremo fare con questi esseri disordinati, con queste menti confuse ed incerte che desideriamo attirare e fissare nel lavoro? Io qualche volta uso una parola che non è sempre apprezzata: l'insegnante deve essere seducente, deve attrarre il bambino. Se l'ambiente fosse trascurato, i mobili polverosi, il materiale scorticato ed in disordine e soprattutto se la maestra fosse trasandata nella sua apparenza e nei suoi modi — e fosse sgarbata verso i bambini — verrebbe a mancare la base essenziale del compito che si prefigge. L'insegnante, nel periodo iniziale, quando la prima concentrazione non è ancora apparsa,

deve essere come la fiamma il cui calore attiva, vivifica e invita. Essa non deve temere di disturbare qualche processo psichico importante; perché questi non si sono ancora iniziati.
(…) Ecco ciò che l'insegnante deve fare a questo punto: valersi di poesie, rime, canzoni, racconti. L'insegnante che affascina i bambini, li interessa in esercizi vari, che anche se non sono molto importanti di per se stessi, hanno il grande vantaggio di attirare il bambino. La pratica ha dimostrato che una insegnante vivace attrae più di un'altra che non lo è, e tutte possono essere vivaci se lo vogliono. Ognuno può dire per esempio con tono allegro: 'Perché non si cambierebbe oggi di posto ai mobili?' e lavorare con i bimbi incoraggiando tutti ed apprezzando tutti, comportandosi con piacevole allegria. Oppure: 'E se si lustrasse quel bel vaso di. ottone?' O, ancora: 'Vogliamo andare in giardino a raccogliere un po' di fiori?' Ogni azione della maestra potrà divenire per i bambini un richiamo e un invito.
Se durante questo periodo vi è qualche bambino che persiste nel molestare gli altri, la cosa più pratica sarà interromperlo. Mentre abbiamo detto e ripetuto che, quando un bimbo è concentrato nel suo lavoro, non sì deve intervenire per non interrompere il suo ciclo di attività ed impedirne la piena espansione, la giusta tecnica, in questo caso, è l'opposta: rompere il corso dell'attività disturbatrice. L'interruzione può consistere in un'esclamazione qualunque o nel mostrare un particolare ed affettuoso interesse verso il bambino turbolento. Le dimostrazioni di affetto distraente, che si moltiplicano con il moltiplicarsi delle azioni disturbatrici del bambino, saranno per lui come una serie di elettroshocks, che col tempo avranno il loro effetto. Gli interventi della maestra possono tradursi in un: 'Come va, Giovanni? Vieni da me: ho qualcosa da farti fare'. Probabilmente egli non vorrà saperne e l'insegnante dirà: 'Non ti piace? Bene, non importa, andiamo insieme in giardino', e l'insegnante andrà con lui o lo farà accompagnare dall'assistente; così il bambino, con le sue bizze, passerà direttamente alle cure dell'assistente e gli altri bambini non ne saranno disturbati.

Terzo stadio. Arriva finalmente il tempo in cui i bambini cominciano ad interessarsi a qualche cosa: in generale ad esercizi di vita pratica, perché l'esperienza dimostra che è inutile e dannoso dare ai bambini materiale di sviluppo sensoriale e culturale, prima che possano trarne i benefici che ne derivano.
Per introdurre questo materiale bisogna aspettare l'epoca in cui i bambini si sono concentrati su qualche cosa; come ho detto, questo avviene con gli esercizi di vita pratica. Quando il bambino comincia ad interessarsi a qualcuno di essi, l'insegnante non deve interromperlo, perché questo interesse risponde a leggi naturali d apre un ciclo di attività. Ma l'inizio è così fragile, così delicato che basta un tocco per farlo sparire come una bolla di sapone, e di far sparire insieme tutta la bellezza di quel momento.
L'insegnante dovrà essere ora molto attenta: non interferire significa non interferire sotto nessuna forma. È allora che più spesso un'insegnante sbaglia. Il bambino, che fino ad un certo momento ha dato molto disturbo, finalmente si è concentrato sopra un lavoro; se l'insegnante, passando, dirà soltanto:
'Bene!', ciò basterà perché il malanno ricominci. Probabilmente per due settimane il bambino non si interesserà a nessun 'altro lavoro. Anche se un altro bimbo trova difficoltà e

l'insegnante interviene ad aiutarlo, quello lascerà che lei faccia e si allontanerà. L'interesse dei bambini non si concentra solo sul lavoro, ma più spesso sul desiderio di superare le difficoltà. 'Se l'insegnante le supera in vece mia, faccia lei, non mi interessa più' (…) Il grande principio che porta alla riuscita dell'insegnante è questo: appena la concentrazione ha inizio, fare come se il bambino , non esistesse.
(…)Anche nella soluzione di questi problemi, non bisogna interferire se non si è richiesti: i bimbi li risolveranno da loro. Il dovere dell'insegnante è soltanto di presentare nuovi oggetti quando si accorge che il bambino ha esaurito ogni possibile attività con quelli che usava prima.

Due sono dunque le cose da modificare intorno al bambino: la maestra e l'ambiente. L'orgoglio della nuova maestra diventa perciò quello di aver aiutato il bambino a fare senza di lei, di aver preparato le vie al suo andare spontaneo, abbattendo i principali ostacoli che potevano impedirlo[51]

Aiutare a 'fare da sé'

(…) Una volta nei giardini di Roma al Pincio vidi un bambino di circa un anno e mezzo, bellissimo, ridente: egli aveva un secchiello vuoto e una piccola pala, e si affaticava a raccogliere le brecce del viale per riempirlo. Era accanto a lui una bonne molto distinta, che aveva evidentemente la maggior buona volontà e quella che si chiamerebbe la più affettuosa e intelligente cura del bambino. Era l'ora di andar via e la bonne esortava pazientemente il bambino a lasciare il suo lavoro e farsi mettere nel carrozzino. Cadute le esortazioni innanzi alla fermezza del piccino, la bonne empì essa stessa il secchiello di breccioline, poi pose secchiello e bambino in carrozza con la convinzione di averlo contentato. Le grida alte del fanciullo, l'espressione di protesta contro la violenza e l'ingiustizia del piccolo viso, mi colpirono. Quale cumulo di offese empiva quel cuore! Il piccolo *non voleva il secchiello pieno di breccioline; egli voleva fare l'esercizio necessario a riempirlo* e con ciò rispondere alle necessita del suo organismo rigoglioso. *Era la sua formazione interna* lo scopo del bambino, non il fatto esterno di aver un secchiello empito di sassolini. L'attaccamento così vivo al mondo esteriore era un'apparenza: il bisogno della sua vita una realtà. Infatti se avesse empito il secchiello, lo avrebbe forse vuotato ancora per riempirlo più volte, fino alla *soddisfazione completa del suo io*. Per quella tendenza alla soddisfazione gli avevo visto poco prima il viso magnificamente roseo, tutto sorridente: la gioia interna, l'esercizio e il sole erano i tre raggi illuminanti quella splendida vita.
L'episodio così semplice di questo bambino è un esempio di ciò che avviene ai fanciulli di tutto il mondo, i migliori e i più amati. Essi non sono compresi perchè l'adulto li giudica alla propria stregua: egli crede che il bambino si prefigga scopi esterni, e lo aiuta amorevolmente a raggiungerli: invece il bambino ha in prevalenza lo *scopo inconscio di sviluppare se stesso*. Perciò disprezza tutto ciò che ha raggiunto e ama ciò che è da

[51]Maria Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, prefazione di Nazareno Padellaro, III edizione, Alberto Morani Editore, Napoli, Napoli, 1935 –XIII, p.8

raggiungere. Per es. ama più l'azione di vestirsi che lo stato di vedersi vestito, sia pure magnificamente; ama l'azione di lavarsi più che il benessere di sentirsi pulito; ama costruirsi una casa, più che possederla. Poichè egli 'non deve godersi la vita, ma formarsela'. Nella sua *formazione* sta il suo vero e pressoché unico godimento; ora la formazione del piccolissimo bambino nel primo anno d età consiste nella nutrizione; ma in seguito consiste nel cooperare allo stabilirsi delle funzioni psico-fisiologiche dell'organismo.
Quel bambino bellissimo del Pincio ne è il simbolo: egli voleva coordinare movimenti volontari; esercitare la forza muscolare nel sollevare oggetti; esercitare l'occhio alla valutazione delle distanze; esercitare l'intelligenza nel ragionamento relativo all'opera di empire il suo secchiello; spingere la propria volontà nella decisione degli atti: e invece chi lo amava, credendo che lo scopo suo fosse di possedere i sassolini, lo rendeva infelice.[52]

(…) Le maestre montessoriane non sono ancelle addette al servizio materiale del bambino, per lavarlo, vestirlo e dargli da mangiare: sanno ch'egli ha bisogno di fare queste cose da solo, sviluppando così la sua autonomia. Dobbiamo aiutare il bambino ad agire da sé, a volere da sé, a pensare da sé: questo è il sistema di quelli che aspirano a servire lo spirito. La gioia più grande della maestra sarà quella assistere alle manifestazioni dello spirito, che vengono a compensare la sua fede. Ecco il bambino quale dovrebbe essere: il lavoratore infaticabile, l'alunno tranquillo che si impegna volentieri con tutte le sue forze, che cerca di aiutare il debole, mentre sa come rispettare l'indipendenza degli altri: insomma, il bambino autentico.
(…) Le nostre maestre penetrano così nel segreto dell'infanzia, e acquistano una conoscenza molto superiore a quella dei comuni insegnanti, che vengono a contatto solo coi fatti superficiali della vita dei loro allievi. Conoscendo il segreto del bambino, la nostra maestra ha per lui un amore profondo: forse comprende ora per la prima volta che cosa sia realmente l'amore. Certo questo amore è a ben diverso livello dall'amore personale che si esprime in baci e carezze: e la differenza e proprio dovuta all'opera dei bambini, che con la rivelazione della loro spiritualità hanno profondamente commosso la maestra sollevandola a un livello di cui essa non conosceva neppure l'esistenza: ora essa vi è giunta, e ne è felice.[53]

(…) Dal lato pratico della scuola, si ha poi, coi nostri metodi, il vantaggio di poter trattenere insieme fanciulli in grado molto di. verso di preparazione: nelle nostre prime 'Case dei Bambini' stanno insieme piccini di due anni e mezzo, inadatti ancora ai più semplici esercizi dei sensi e bambini di oltre cinque anni che per la loro coltura potrebbero passare dopo pochi mesi alla terza elementare. Ciascuno di essi si perfeziona da sé; e prosegue secondo la propria potenzialità individuale. (…) Dalla nostra esperienza risulta che una sola maestra può seguire fanciulli i quali si trovano a un livello così disparato, come quello che corre dal primo dei tre anni dell'asilo d'infanzia alla terza classe elementare. Accanto a questo

[52] Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 2007, pp. 327-335
[53]Maria Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano, 2000, pp.143-147

vantaggio pratico, sta ancora l'altro dell'estrema facilità con cui viene appreso il linguaggio grafico e con cui perciò si può combattere l'analfabetismo, e coltivare la lingua.
(…) Nelle nostre classi di piccoli bambini, numerose fino a quaranta e anche cinquanta allievi, si ottiene una disciplina più perfetta che nelle scuole comuni. Chi visita scuole ben tenute è colpito dalla disciplina dei bambini. Ecco quaranta bambini da tre a sette anni, intenti ciascuno al suo lavoro: chi fa esercizi dei sensi, chi di aritmetica, chi tocca le lettere, chi disegna, chi sta ai telai, chi spolvera; alcuni seduti a un tavolo, altri curvi in terra sopra un tappeto. Si ode un rumore discreto di oggetti che si sono spostati leggermente, di bambini che girano in punta di piedi. Ogni tanto un grido di gioia mal represso, una chiamata acuta: 'Signorina! signorina!'; una esclamazione: 'Guarda! ecco cosa ho fatto'.
Ma più spesso il raccoglimento assoluto.
La maestra si muove lentamente e silenziosamente, si avvicina a chi la chiama, sorveglia in modo che chi ha bisogno di lei la sente immediatamente, chi non ne ha bisogno non s'accorge ch'ella esista. Passano ore e tutto tace.
(…) La maestra sorveglia, è vero; ma sono le cose di vario genere che 'chiamano' i bambini di varie età. Veramente la lucentezza, i colori, la bellezza delle cose gaie ed adornate, sono altrettante
'voci» che chiamano a sé l'attenzione del bambino e lo stimolano ad agire. Quegli oggetti hanno un'eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere: prendimi, dicono; conservami intatto; mettimi nel mio posto. E l'azione compiuta in accordo con l'invito delle cose dà al bambino quella gaia soddisfazione, quel risveglio di energia che lo predispongono ai lavori più difficili dello sviluppo intellettuale.

(…) All'insegnamento verbale viene sostituito un 'materiale di sviluppo' che contiene in sé il controllo dell'errore e permette ai singoli bambini di istruirsi con le proprie forze. Così la maestra diviene una 'dirigente del lavoro spontaneo dei bambini': essa è una 'paziente' e una 'silenziosa'.

(…) I bambini lavorano da sé *conquistando* così la disciplina attiva, come l'*indipendenza* nella vita pratica, come il *progressivo sviluppo dell'intelligenza*. Diretti da una intelligente maestra, tanto nello sviluppo fisico come in quello intellettuale e morale, i bambini possono coi nostri metodi raggiungere non solo uno splendido e rigoglioso organismo fisico, ma ancora la magnificenza dell'anima umana.
(…) Chi rimane a contatto con questi bambini si accorge che sotto l'attività che li dirige a raggiungere vari scopi pratici, esiste uno speciale segreto di successo: è la precisione, l'esattezza con cui gli atti si devono compiere. Lo scopo esterno di versare l'acqua in un bicchiere interessa molto meno che il versarla senza toccare colla bottiglia l'orlo del bicchiere e senza versare sulla tovaglia l'ultima goccia d'acqua. Il lavarsi le mani è un atto più attraente se bisogna ricordare il posto preciso dove si appoggia il sapone, e quello dove l'asciugamano deve essere sospeso.
Il movimento generico è una funzione rozza, ma se in esso si innesta un motivo di perfezionamento, esso cresce di valore: le mani allora non si lavano più solo per averle

pulite, ma soprattutto per acquistare l'abilità di lavarle a perfezione. Lavando le mani così non solo le mani sono pulite, ma si diventa più abili, si acquista un raffinamento, che rende superiore il bimbo dalle mane pulite. Questa rivelazione dei bambini, di amare non solo l'attività tendente ad uno scopo, ma di essere attratti dai particolari, e perciò dall'esattezza dell'esecuzione, ha aperto un più vasto campo all'educazione. [54]

(…)Non si può certo dire che la maestra montessoriana sia inattiva laddove la comune insegnante è attiva; piuttosto tutte le attività che abbiamo descritto sono dovute alla preparazione e alla guida attiva della maestra, e la sua finale 'inattività' è un segno del suo successo, poiché dimostra che il suo compito è stato felicemente condotto a termine. Bravi gli insegnanti che hanno saputo portare la loro classe a un punto in cui possono dire: 'Che io sia presente o no, la mia classe lavora da sola. Il gruppo ha acquistato autonomia.' Per arrivare a questo successo, la formazione della maestra deve seguire una determinata linea.[55]

Osservare

(…) Il primo passo da compiere per diventare un insegnante Montessori è quello dì rinunciare alla propria onnipotenza e di accingersi con gioia a osservare.[56]

(…) Una delle difficoltà, ad attuare questo metodo con maestre dell'antica maniera, è quella d'impedire il loro intervento allorché il piccolo bambino resta imbarazzato lungamente innanzi all'errore, e fa tentativi ripetuti per correggersi. Allora le maestre d'un tempo sono prese da pietà, e intervengono con forza quasi irresistibile ad aiutare il bambino. Allorché si impedisce loro questo intervento, hanno parole di compassione per il piccolo allievo; ma ben presto questi dimostra nel viso sorridente la gioia di aver superato un ostacolo.
I bambini normali *ripetono* tali esercizi molte volte; più o meno, secondo gl'individui; alcuni dopo cinque o sei volte ne sono stanchi, ma altri per più di *venti volte* spostano e ricollocano i pezzi, senza mai perdere una vivissima espressione di interesse. Una volta, dopo aver contato sedici esercizi di una piccina di quattro anni, feci cantare un inno alla scolaresca, per distrarre l'attenzione della piccina; ma essa continuò imperturbata a sfilare, mescolare, e rimettere a posto i cilindri.
Una maestra intelligente potrebbe compiere interessantissimi studi di psicologia individuale e, fino ad un certo punto, misurare i tempi di resistenza dell'attenzione ai diversi stimoli.
Infatti, quando il bambino si educa da sé e sono lasciati al materiale il controllo e la correzione dell'errore, *alla maestra non resta più che osservare*.
Coi miei metodi la maestra insegna poco, osserva molto, e, soprattutto ha la funzione di *dirigere* le attività psichiche dei bambini e il loro sviluppo fisiologico. Perciò io ho cambiato il nome

[54] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp.72 - 174
[55] *Educazione per un mondo nuovo*, op.cit., pp.143-147
[56]Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano, 2007, pp.177-180

di maestra in quello *direttrice*.
Sui primi tempi questo nome faceva sorridere perché tutti si chiedevano *chi* dovesse dirigere quella maestra che non aveva sottoposti e doveva lasciare in *libertà*, i piccoli scolari. Ma la sua direzione è ben più profonda e importante di quella che comunemente s'intende: poiché questa maestra dirige *la vita e le anime*.
Le direttrici delle 'Case dei bambini' debbono avere un'idea ben distinta dei due fattori, cioè la guida, che è compito della maestra, e l'esercizio individuale, che è 'opera' del bambino.
Solo dopo aver fissato tale concetto esse potranno razionalmente procedere all'applicazione di *un metodo* per *guidare* l'educazione spontanea del bambino, e poi impartire le nozioni necessarie.

(…) Sarebbe un errore voler giudicare, prima di farne l'esperienza, la capacità dei bambini secondo l'età; e di escluderne alcuni perché si suppone che non potrebbero dare nessun aiuto. La maestra deve sempre aprire le vie, non mai respingere per mancanza di fiducia: i bambini anche piccolissimi desiderano di fare, sono spinti ad esercitarsi con più vigore dei grandi.
La brava maestra cercherà dunque il contributo che anche il più minuscolo essere può dare. Forse il piccino di due anni e mezzo potrà trasportare il pane, mentre il bambino di quattro anni e mezzo potrà giungere a trasportare la marmitta della minestra calda. L'importanza del lavoro non preoccupa i bambini: essi sono soddisfatti quando hanno dato il *massimo di cui sono capaci* e non si vedono esclusi dalle possibilità che offre l'ambiente per esercitarsi. L'opera più ammirata è quella che manifesta le possibilità massime di ciascuno. Essi hanno una specie di ambizione interiore, che consiste nel far fruttare pienamente i 'talenti' che Dio ha consegnato loro, come nella parabola del Vangelo (…)[57]

Organizzare l'ambiente

(…) L'osservazione scientifica ha stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro. L'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente.
(…)Si dà troppo spesso un giudizio superficiale del metodo Montessori, affermando ch'esso esige ben poco dalla maestra, la quale deve astenersi dall'interferire e lasciare i bambini alla loro propria attività. Ma quando si considera il materiale didattico, la sua quantità, e l'ordine e i particolari della sua presentazione, il compito dell'insegnante ci apparirà insieme attivo e complesso.[58]

[57] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp.178-179

(…) La maestra che vuole prepararsi a questa speciale educazione, bisogna dunque che abbia chiara innanzi tutto questa idea: che non si tratta di dare al fanciullo delle *cognizioni* sulle qualità delle cose — come dimensioni, forma, colore — con il mezzo di oggetti. Né io scopo è di. indurre il bambino a saper usare, senza errore, il materiale che gli si presenta, eseguendo *bene* un esercizio. (…) Infine il materiale non è un *nuovo mezzo* che si pone in mano all'*antica maestra attiva* per aiutarla nel suo compito d'insegnante.
Qui si tratta di un radicale spostamento dell'attività che, prima insita nella maestra, è, col nostro metodo, lasciata invece prevalentemente al bambino.
L'opera dell'educazione è divisa tra maestra e ambiente. Alla antica maestra 'insegnante' è sostituito un insieme assai più complesso, cioè coesistono alla maestra molti oggetti (i mezzi di sviluppo) che cooperano alla educazione del bambino.
La differenza profonda che c'è tra questo metodo e le così dette 'lezioni oggettive' dei vecchi metodi è che gli 'oggetti' non sono un aiuto per la maestra che deve spiegare, cioè non sono 'didattici'.
Ma sono un aiuto al bambino il quale li sceglie, se li appropria, li usa, e secondo le proprie tendenze e bisogni, secondo l'impulso dell'interesse. Così gli oggetti diventano 'mezzi di sviluppo'.
Gli oggetti e non l'insegnamento della maestra sono la cosa principale: ed essendo il bambino che li usa, egli, il bambino, è l'entità attiva e non la maestra.

(…) La maestra tuttavia ha molte e non facili mansioni: la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa: 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, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni. Essa deve acquistare un'agilità morale che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, di pazienza, di carità e di umiltà. Le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione.
Volendo riassumere il suo principale compito nella pratica della scuola, si può accennano così: la maestra deve spiegare *l'uso del materiale*. Essa è principalmente un punto di collega. mento tra il materiale (gli oggetti) e il bambino. Compito semplice, modesto e pur delicato assai più di quando, nelle vecchie scuole, il materiale era invece un semplice punto d'aiuto alla corrispondenza intellettuale tra la *maestra* che deve trasmettere le sue idee e il bambino che deve riceverle.
Qui la maestra non fa altra cosa che facilitare e chiarire al bambino il lavoro attivissimo e continuo che gli è riserbato: 'scegliere oggetti' e 'esercitarsi con essi'. Qualche cosa di simile a quanto succede in una palestra ginnastica ove sono necessari il maestro e gli strumenti: il maestro insegna colà l'uso delle parallele o delle altalene; fa vedere come i pesi si maneggino, ecc., e gli allievi usano quegli oggetti, e con l'uso 'sviluppano' forza, agilità e tutto quanto è possibile che si sviluppi, quando le energie muscolari sono messe in rapporto con i vari mezzi che la palestra offre per esercitarsi.
(…) La maestra deve perciò *conoscere assai bene il materiale* — e tenerlo di continuo presente innanzi alla sua mente — e *apprendere con esattezza* la tecnica, anch'essa

sperimentalmente determinata, *nel presentare il materiale, e nel trattar il bambino per guidarlo efficacemente*. A tutto questo ha riguardo in modo speciale la preparazione della maestra. Essa potrà studiare teoricamente alcuni principi generali utilissimi per orientarsi nella pratica, ma acquisterà solo con l'esperienza quelle delicate modalità che variano nel trattare individui diversi, per non trattenere menti più sviluppate con materiali inferiori alle capacità individuali, destando tedio, e d'altra parte non offrire oggetti ancora non apprezzabili, mortificando così il primo entusiasmo infantile.

Conoscere il materiale— Per conoscere il materiale la maestra non deve contentarsi di vederlo, di studiano sulla guida del libro, o di apprenderne l'uso dall'esposizione di un insegnante. Ma occorre che si eserciti lungamente con esso, cercando così di apprezzare con l'esperienza le difficoltà o l'interesse che ogni materiale può presentare: e di interpretare, benché imperfettamente, le impressioni che può riceverne il bambino. Se poi la maestra ha tanta pazienza da 'ripetere l'esercizio' così a lungo come un bambino, viene a misurare in se stessa l'energia e la resistenza di cui è capace il fanciullo di una determinata età. A questo ultimo intento, la maestra potrà raggruppare i materiali secondo il grado e saggiare così l'attività che il bambino può esplicare nelle età successive .

Curare l'ordine — La maestra, oltre a mettere il bambino in rapporto col materiale, lo mette pure in rapporto con l'ordine nell'ambiente. Lo sottopone cioè alla regola, su cui si basa una 'organizzazione esterna disciplinare' molto semplice, ma sufficiente per garantire un lavoro tranquillo.
Ed è che ciascun oggetto deve avere un luogo determinato, dove si conserva e dove rimane quando non è usato. Il bambino può prendere un materiale soltanto dal luogo dove esso ' è esposto alla libera scelta ' e, finito che abbia di usarlo, deve rimetterlo al posto nella stessa condizione in cui l'ha preso.
Cioè nessun fanciullo può finire soltanto con la soddisfazione del proprio impulso; ma deve continuare il lavoro fino alla fine, con uno sforzo volontario per rispetto dell'ambiente e delle regole che lo dirigono. Mai un fanciullo può cedere il suo materiale a un compagno: né quindi prenderlo da lui.
In tal modo, fin dall'inizio si elimina ogni competizione. L'oggetto che non è esposto non esiste per colui che cerca. E se lo desidera intensamente, non può fare altro che pazientare, aspettare che il compagno abbia finito d'usarlo e l'abbia riposto nel luogo di esposizione.

Vigilare — Infine la maestra 'vigila' affinché il bambino che sta assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno; e questo ufficio. di 'angelo custode' delle anime concentrate nello sforzo che dovrà. elevarle è tra i più solenni compiti della. maestra.

Dare lezioni. — La maestra, nel suo ufficio di guidare il lavoro del bambino col materiale (le lezioni della maestra), deve distinguere due tempi diversi. Nel primo essa mette il bambino in comunicazione col materiale, lo 'inizia' al suo uso (tempo dell'iniziazione). Nel secondo

essa interviene a illuminare il bambino che già è riuscito, coi suoi esercizi spontanei, a distinguere le differenze. tra le cose. Allora la maestra può meglio determinare le idee acquistate spontaneamente dal bambino, se necessario, e dare la nomenclatura - relativa alle differenze percepite.

Primo periodo: iniziazioni
Isolare l'oggetto. — La maestra, quando fa lezione, ossia vuole aiutare il bambino ad utilizzare il materiale sensoriale, tenga presente che l'attenzione del bambino deve isolarsi da tutto quanto non è l'oggetto della lezione. Perciò essa curerà di disporre un tavolino del tutto sgombro, e di deporvi unicamente il materiale che vuoi presentare.

Eseguire esattamente — L'aiuto che la maestra deve dare consiste nel presentare al bambino il materiale per mostrargli come si usa, eseguendo essa stessa uno o due volte l'esercizio: p. es. sfilando i cilindretti degli incastri solidi per poi mescolarli e rimetterli a posto a tentativi (…)

Risvegliare l'attenzione — Ogni volta però che la maestra offre al bambino l'oggetto non lo farà freddamente ma con vivace interesse esse e richiamando l'attenzione del piccolo bambino.

Impedire l'uso errato — Se la maestra vede usare il materiale in un modo che ne renda inutile lo scopo, cioè che non porti nessun benefizio allo sviluppo della intelligenza infantile, deve impedire di farlo: però con la più grande dolcezza se il bambino è tranquillo e in buona disposizione di animo : invece se il fanciullo dimostra una volontà di disordine, la maestra lo impedirà seccamente e con energica esortazione, non in modo che possa apparire un castigo al chiasso o al disordine, ma una autorevole affermazione della maestra sul bambino.
L'autorità, infatti, diventa in tal caso il 'sostegno' necessario al bambino che, trovandosi nel disordine per momentaneo squilibrio, ha bisogno di una forza a cui attaccarsi: come chi avesse inciampato ha bisogno di sorreggersi a qualche cosa per rimanere in piedi. L'opera di *aiuto* è in quel momento 'lo stendere la mano amica del forte' verso il 'debole'.
Quando invece il bambino 'lavora', egli è come una persona in perfetto equilibrio ed ha il materiale di cui ha bisogno per esercitarsi: come il corpo in cerca di perfezionare la sua agilità avrebbe bisogno di una palestra ginnastica.
Dobbiamo distinguere nettamente due specie di errori che il bambino può commettere:
— *l'errore che è controllato dallo stesso materiale* e che proviene dal fatto che il bambino, con tutta la buona volontà di eseguire esattamente un esercizio che conosce bene, non riesce ancora per
per la sua immaturità a compierlo perfettamente, non distingue sensorialmente i vari stimoli, non può eseguire determinati movimenti dei quali non ha ancor bene sviluppato i meccanismi. Per es. sbaglia mettendo i cilindretti negli incastri perché non ne distingue

ancora la differenza, o, per analoga ragione, sovrappone un cubo grande a uno piccolo nel costruire la torretta, ecc.
Tali errori sono controllati dal materiale, che non permette di continuare inavvertitamente lo sbaglio e possono essere corretti soltanto col perfezionamento del bambino — per quella 'modificazione' cioè, che sarà la conseguenza di lungo e giusto esercizio col materiale.(…)
— L'altro errore è dettato da cattiva volontà, da incuranza degli insegnamenti, come per es. tirare tutto l'incastro solido come un carrettino; o costruire casette con le spole di seta dei colori, o camminare sulle aste messe in fila, o mettere un telaio da allacciature intorno alla testa come una collana e via dicendo. Un uso abusivo del materiale che risponda ad un disordine, o a bisogni diversi da quelli che il materiale può soddisfare, lo inutilizza: e ne conseguono dispersione di energia, chiasso: tutte azioni che allontanano il bambino dalla possibilità di concentrarsi, e quindi dal fine di migliorare e d svilupparsi. È allora come se una emorragia fisica disperdesse quel liquido sanguigno che deve concentrarsi nel cuore per mantenere la salute e la vita.(…)
Ecco allora che l'autorità della maestra interverrà a soccorrere la piccola anima pericolante, porgendole ora dolce, ora energico aiuto.

Rispettare l'utile attività. — Se invece il bambino usa il materiale o imitando esattamente il modo che ha imparato dalla maestra o usandolo in altro modo da lui stesso ideato, ma con modificazioni che rivelino un lavoro, dell'intelligenza, una applicazione che influisca favorevolmente sullo sviluppo del bambino, la maestra lascerà che il fanciullo continui a ripetere il medesimo esercizio o a fare i suoi tentativi e le sue esperienze tanto tempo quanto desidera, *senza* mai *interrompere* il bambino nella sua attività, né per correggerne piccoli errori, né per arrestare il lavoro, temendo che gli sia di fatica.

Ben finire. — Quando però il bambino abbia spontaneamente lasciato il suo esercizio — cioè si sia esaurito quello slancio che lo spinse ad applicarsi nell'uso del materiale — la maestra, in caso di bisogno, può, anzi deve intervenire affinché il bambino rimetta al suo posto il materiale in modo che ogni cosa ritorni in perfetto ordine.

Secondo periodo: le lezioni
Il secondo tempo è quello in cui la maestra interviene per meglio determinare le idee del bambino che, dopo essere stato iniziato, ha già fatto molti esercizi ed è riuscito a distinguere le differenze presentate dal materiale sensoriale.
Il principale intervento è quello di insegnare una esatta nomenclatura.
Con ciò si aiuta il fanciullo ad acquistare una correttezza del linguaggio, che è facile stabilire in questa tenera età.
Nel nostro metodo, una delle più delicate cure della maestra deve essere quella di offrire le parole esattamente proprie nella lingua e corrispondenti all'idea che il materiale deve fissare nella mente del bambino. Dando queste parole esatte la maestra le pronuncia correttamente e chiaramente i suoni componenti senza però assumere un modo inusitato di parlare, cioè senza alcuna esagerazione.

La lezione dei tre tempi

Ho trovato, a tale intento, eccellente anche per i fanciulli normali la *lezione dei tre tempi* — usata dal Séguin per ottenere, nei fanciullo deficiente, l'associazione tra l'immagine e la corrispondente parola — e questa lezione è stata adottata nelle nostre scuole.

1° tempo: associazione della percezione sensoriale col nome.

La maestra dovrà dapprima pronunciare i nomi e gli aggettivi necessari, senza altro aggiungere: pronunciando. le parole molto spiccatamente e con voce forte in modo che i vari suoni componenti la. parola siano dal bambino distintamente e nettamente percepiti.

Così per es. facendo toccare la carta liscia e quella smerigliata, nei primi esercizi dei sensi, dirà: «è liscio', 'è ruvido', ripetendo anche più volte la parola con varie modulazioni di voce, ma sempre con toni vocali chiari e con spiccata pronuncia: 'liscio, liscio, liscio', 'ruvido, ruvido, ruvido'.

Così alle sensazioni termiche dirà: ' è freddo', 'è caldo' e poi: 'è gelato', 'è tiepido', 'scotta'.

Poi comincerà a usare la parola generica 'calore', 'più calore, meno calore' ecc.

Poiché la lezione di nomenclatura deve consistere nel provocare l'associazione del nome con l'oggetto, o con l'idea astratta che il nome stesso rappresenta, l'oggetto e il nome devono unica-

mente giungere a colpire la coscienza del bambino: è pertanto necessario che nessun'altra parola oltre il nome sia pronunciata.

2° tempo: riconoscimento dell'oggetto corrispondente al nome.

La maestra deve sempre provare se la sua lezione è riuscita all'intento propostosi.

La prima prova sarà quella di saggiare se il nome è rimasto associato all'oggetto nella coscienza del bambino. Pertanto ella dovrà lasciar trascorrere il tempo a ciò necessario, cioè tra la lezione e la prova dovrà lasciar passare qualche istante di silenzio. Poi chiederà al bambino, lentamente, e pronunciando con gran chiarezza solo il nome (o l'aggettivo) insegnato: 'quale è liscio?', 'quale è ruvido?'.

Il bambino segnerà col dito l'oggetto e la maestra saprà se l'associazione è avvenuta.

Questo secondo tempo è il più importante di tutti e contiene la vera lezione, il vero aiuto mnemonico e associativo. Quando la maestra constati che il bambino le corrisponde, ha capito e si interessa, ripeterà più e più volte le stesse interrogazioni. 'Quale è liscio?', 'quale è ruvido?'.

Ripetendo molte volte l'interrogazione la maestra ripete quel nome che sarà finalmente ricordato, e in ogni ripetizione il bambino, rispondendo con l'indicare l'oggetto, ha ripetuto l'esercizio di associarvi la parola che va imparando e fissando. Se però la maestra si accorge a tutta prima che il bambino non è disposto a farle attenzione, e le risponde sbagliando senza alcuno sforzo

per far bene, la maestra anziché correggere e insistere, dovrà sospendere la lezione per ricominciarla in altro momento, in altro giorno. Infatti perché correggerlo? Se il bambino non riuscì ad associare il *nome* all'oggetto, l'unico modo perché vi riesca sarà di *ripetere* così

l'azione dello stimolo sensoriale, come il nome; cioè ripetere la lezione. Ma quando il bambino ha sbagliato, vuoi dire che in quel momento non era disposto all'associazione psichica che si vuoi provocare in lui; onde occorrerà scegliere un altro momento.
Se poi con la correzione noi dicessimo per es.: 'no, hai sbagliato; è così', tutte queste parole, che essendo di rimprovero lo colpirebbero più delle altre (es. liscio, ruvido), rimarrebbero esse. nella mente del bambino, ritardando l'apprendimento dei nomi. Invece il *silenzio* che segue l'errore lascia il campo della coscienza infantile intatto; e la lezione prossima potrà sovrapporsi efficacemente alla prima.

3°tempo: ricordo del nome corrispondente all'oggetto.

Il terzo tempo è una verifica rapida della lezione fatta prima La maestra domanda al bambino 'come è questo?' e se il bambino è maturò a farlo, risponderà la parola dovuta: 'è liscio', 'è ruvido'.
Siccome spesso i bambini sono insicuri nella pronuncia di quel. le parole, spesso nuove per loro, la maestra può insistere e far ripetere ancora una o due volte le parole esortando il bambino a pronunciare più chiaramente: 'come è?…', 'come?...'. E se il bambino dimostra dei difetti notevoli di linguaggio, è il caso allora di rilevarli esattamente per eventuali esercizi correttivi della pronuncia (…)
(…) Il lavoro della nuova maestra è dunque quello di una guida. Essa guida cioè a utilizzare il materiale, a ricercare le parole esatte, a facilitare e chiarire ogni lavoro; a impedire perdite di energia, a raddrizzare lo squilibrio eventuale. Dà così l'aiuto necessario a procedere con sicurezza e rapidità sul cammino dello sviluppo intellettuale.[59]

Testi utilizzati

Manuale di pedagogia scientifica*, 1935*

Il *Manuale della Pedagogia Scientifica* rappresenta la parte applicativa del *Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei* Bambini pubblicato per la prima volta nel 1909 e poi, rispettivamente nel 1913, nel 1926 e nel 1935.
In questa parte di carattere soprattutto operativo, vengono descritte le caratteristiche dell'ambiente e dei materiali di sviluppo attraverso i quali l'educatore può rilevare e interpretare il modo in cui agiscono i bambini posti in una condizione di libertà.

Come educare il potenziale umano, *Educazione per un mondo nuovo, 1947*

Questi libri, pubblicati in inglese fra il 1946 e il 1948, fanno parte di un Corso di conferenze sul tema del Piano Cosmico che la Montessori tiene nel 1943 a Kodaikanal.
In *Come educare il potenziale umano,* la Montessori spiega che il suo metodo educativo si fonda sulla capacità di stimolare l'immaginazione del bambino, di risvegliarne l'intelligenza e

[59] *La scoperta del bambino*, op.cit., pp. 166-176

di far nascere in lui le prime competenze scientifiche, sempre legate a un'idea centrale e ispiratrice che è quella del Piano Cosmico. La Dottoressa espone poi il suo programma di Educazione Cosmica, che consiste nel raccontare al bambino la storia emozionante della Terra, le sue trasformazioni, la comparsa dei primi uomini e delle antiche civiltà: in questo modo il bambino potrà comprendere il Piano in cui tutto il Cosmo si riconosce e che ha per scopo la Vita. La parte finale è dedicata alla figura dell'insegnante e alla trasformazione che essa deve compiere come persona e come educatrice per poter svolgere in modo adeguato il suo compito: lavorare al servizio dell'essere umano nella sua completezza.

In ***E****ducazione per un mondo nuovo*, la Montessori, dopo la terribile esperienza della guerra, spiega come attraverso l'educazione sia possibile costruire una comunità mondiale pacifica e armoniosa
Le nobili idee e i grandi ideali sono sempre esistiti ma le guerre hanno continuato a esistere perchè i bambini sono sempre stati educati nello stesso modo sbagliato e la loro grande potenzialità è stata distorta e annientata da questi errori. Solo trasformando l'educazione si può creare un'umanità migliore perchè il bambino è il costruttore dell'uomo e solo un bambino lasciato libero di ascoltare il maestro interiore, che in modo naturale e sapiente guida lo sviluppo della sua energia costruttiva, potrà dar vita all'Uomo Nuovo, capace di dirigere e plasmare un futuro diverso.

***La scoperta del bambino*, 1948**
Con questo nuovo titolo viene pubblicata la quinta edizione del 'Metodo', dopo che già erano usciti *La mente assorbente, Educazione per il nuovo mondo, Educando il potenziale umano* e altri. In questo libro Maria Montessori, come lei stessa spiega nell'introduzione, vuol mettere in evidenza che il suo lavoro e quello svolto nelle sue scuole presenti ormai in tutto il mondo 'è il risultato più che creazione di un nuovo metodo educativo'. Il nuovo titolo vuol esprimere proprio il punto di arrivo del suo metodo di ricerca: la scoperta del Bambino. 'I tempi sono ormai mutati, la scienza ha fatto grandi progressi e così il nostro lavoro' scrive la Montessori ' ma i nostri principi non sono stati che confermati e confermata insieme la nostra convinzione: l'umanità può sperare in una soluzione dei suoi problemi, fra cui i più urgenti sono quelli di pace e di unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del bambino e allo sviluppo della grande potenzialità della personalità umana in corso i formazione'

La mente del bambino,1949
Questo libro, come scrive il figlio Mario nella Prefazione, nasce dalle conferenze tenute dalla dottoressa Maria Montessori durante il primo corso di preparazione che ella svolse ad Ahmedabad dopo il suo internamento in India, che durò sino alla fine della guerra mondiale.
La Montessori definisce i caratteri e le possibilità della prima forma della mente del bambino, che lei chiama "Mente Assorbente", perchè tutto riceve e trattiene. Le straordinarie energie mentali del bambino lo rendono capace di costruire e consolidare nello spazio di pochi anni, solo, senza maestri, senza alcuno dei consueti sussidi educativi,

anche se lasciato quasi a se stesso e spesso ostacolato, tutte le caratteristiche della personalità umana.
Con questo libro, la Dottoressa chiude il lungo ciclo del suo pensiero.

Parte Terza

Maria Montessori: testi critici

Franco Cambi, *Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera*
Giacomo Cives, *L'antropologo Giuseppe Sergi e il suo giudizio sulla Montessori*,
Giacomo Cives, *Centralità del bambino e ruolo dell'ambiente e della maestra*
Francesco De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*
Alessandro Leonarduzzi, *Educazione e Pace. Il potenziamento dell'uomo*
Lucio Lombardo Radice, *Maria Montessori*
Donatella Pecori, *Una verifica sperimentale delle ipotesi montessoriane*
Tiziana Pironi, *Centralità del bambino e ruolo dell'ambiente e della maestra*

Maria Montessori:esperienze

Grazia Honegger Fresco, *La scuola Montessori al Tuscolano di Roma*
Donatella Pecori, *I meccanismi naturali di sviluppo*

Maria Montessori: testi critici

Chi è stata Maria Montessori? Una studiosa fedele solo all'etica della ricerca scientifica? Una donna e un'educatrice impegnata nella vita politica e sociale? Una credente animata da spirito illuministico? Una pedagogista erede del 'mito dell'infanzia' di Rousseau e Tolstoj?
La complessità di questa 'nobilissima italiana', come la chiama Lucio Lombardo Radice, emerge dagli scritti di quanti hanno riflettuto e continuano a riflettere sulla sua persona e sulla sua opera.

Di lei viene sottolineata la 'profonda politicità… pensata e agita dalla pedagogia', che rifugge dagli schieramenti e dalle ideologie per mettersi in ogni occasione al 'servizio dell'emancipazione dell'uomo' (Cambi); una emancipazione che passa attraverso la 'massima libertà' e 'l'armonia perfetta presente nella Casa dei bambini visitata da Sergi nel 1914, dove l'attenzione all'individualità genera 'conoscenza', 'competenza' e una 'socializzazione' autentica e gioiosa (Cives). Come scrive la stessa Montessori, la sua 'idea' ha al centro 'l'emancipazione del bambino' dalla 'sopraffazione dell'adulto' e questa emancipazione passa attraverso il cambiamento radicale dell'ambiente e soprattutto dell'adulto (la 'maestra') che vi opera: entrambi devono 'aiutare il bambino a fare da sé'. Diventare un insegnante montessoriano implica quindi un 'mutamento radicale', una trasformazione profonda a livello etico, psicologico ed educativo (Cives).

Non mancano comunque le critiche: gli esercizi sensoriali, con il loro 'rigido individualismo' creano una 'artificiosa mediazione tra il bambino e l'ambiente'; la Dottoressa argomenta procedendo per 'antitesi di facile effetto', con 'unitelarilità' ed 'entusiamo non privi di retorica' (De Bartolomeis); il suo pensiero lamenta 'incertezza filosofica', 'piccoli e grandi ingenuità', 'legami mai risolti col vecchio scientismo' (Lombardo Radice).
Tuttavia anche chi muove questi appunti non può fare a meno di riconoscere il lei la 'vigorosa avvivatrice dell'educazione' e l' 'apertura' verso nuovi e ulteriori approfondimenti che viene dalle sue opere. Uno dei più significativi riguarda il concetto di 'pace'.

Per 'pace' non si deve intendere la semplice cessazione del conflitto armato ma il superamento del 'caos morale' che affligge l'umanità e che si manifesta in comportamenti 'contraddittori e ripugnanti alla stessa ragione'. Il concetto di 'pace' passa attraverso l'intuizione del valore e dell'universalità della vita' e per iniziare una 'sana ricostruzione psichica degli uomini' bisogna iniziare dall'infanzia: il bambino - l' 'Uomo Nuovo'- può raggiungere questa consapevolezza attraverso un programma educativo a 'dimensione cosmica' capace di sviluppare il suo 'potenziale' innato e di fargli cogliere 'l'organica connessione che unisce i membri di tutto il genere umano' (Leonarduzzi).

A testimoniare la vivacità e la ricchezza del pensiero di Maria Montessori stanno anche: i percorsi di ricerca intrapresi per 'verificare sperimentalmente' attraverso 'dati misurativi' la

Teoria Montessoriana (Pecori), in piena rispondenza all'idea di maestro che 'deve farsi scienziato' , capace di 'osservare' e di 'cogliere verità nascoste', più volte delineata dalla Dottoressa (Pironi); l'esperienza della scuola Montessori fondata da Flaminia Guidi al Tusculano di Roma nel 1950 (Honegger Fresco) e il Laboratorio naturalistico di Firenze realizzato nel 1980 da Donatella Pecori (Pecori) o dalla scuola :::::::::: di Barcellona ::::::::::::::::

MARIA MONTESSORI E LA POLITICITÀ DELLA PEDAGOGIA: UNA DOPPIA FRONTIERA*

Franco Cambi

Ad un primo sguardo le opere della Montessori possono apparire percorse da una "passione impolitica", intesa come estraneità a schieramenti ideologici e a militanze partitiche, nutrite da quel "mito dell'educazione" di origine illuministica e che vede la politica risolta in pedagogia, in azione trasformatrice dell'uomo per avviare una ricostruzione della società [60]. E non si tratta di una impressione del tutto falsa:
si possono richiamare molti passaggi delle sue opere in cui si afferma, esplicitamente; la superiorità e indipendenza della pedagogia-educazione rispetto alla politica. Uno per tutti: l' *Introduzione* composta per *Formazione dell'uomo,* nel 1949, che contiene alcuni giudizi assai fermi sulla distinzione tra politica e pedagogia e sulla priorità di questa rispetto a quella [61]. Potremmo dire che tale posizione emerge anche dall'identità di scienziata che è propria di Maria Montessori, della sua opera e della sua autocoscienza di studiosa, che è pertanto distaccata dalla politica e fedele soltanto all'etica e al metodo della ricerca scientifica; potremmo dire che tale posizione si matura e si rafforza proprio all'interno di un'epoca che fa sempre più nettamente dell'intellettuale un "funzionario schierato" o un "mandarino" o un "chierico" ora della Nazione, ora della Rivoluzione, ora del Partito, e si afferma dissentendo radicalmente con ogni privilegiamento dell'*engagement* e vedendo in esso, anzi, un sintomo (e un sintomo-chiave) della "crisi della civiltà"; ma non avremmo detto tutto[62]. Niente affatto.
Al di là di questa immagine di superficie, tutto il pensiero e l'opera di Maria Montessori sono intessuti di profonda politicità, anche se di una politica pensata e agita dalla pedagogia e quindi accolta come interlocutrice interna e necessaria della pedagogia, anche se ciò avviene secondo forme assai diverse dallo "schieramento", dall'*engagement*, secondo, anzi, un gioco di tensioni reciproche, dialettico e antinomico insieme, che la Montessori vive — se pur non teorizza — con estrema chiarezza. E quindi ce lo indica, ancora oggi, come uno dei legati della sua esperienza pedagogica e come uno dei compiti per la pedagogia attuale. In breve: questo intervento intende mostrare: 1) la politicità largamente presente nella pedagogia della Montessori; 2) che tale politicità si qualifica come rapporto necessario, ma tensionale, antinomico e complementare insieme, tra politica e pedagogia; 3) che in tal modo la Montessori attinge una dimensione strutturale della pedagogia, la

* F. Cambi, *Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera*
in *Teoria e storia dell'educazione*, Scuola e Città, XXXXIII, n.8, Agosto 1982

[60] Testo della relazione presentata il 25 ottobre 1991 a Palermo, nell'ambito del Convegno su « La pedagogia di Maria Montessori e l'integrazione dei bambini extracomunitari » (24-26 ottobre 1991). -
Per una definizione di "impolitico" cfr. T. MANN, Considerazioni di un impolitico, Bari, De Donato, 1967.
[61] Cfr. M. Montessori, *Formazione dell'uomo,* Milano, Garzanti,1949, pp. 18-19 (vedi nota 18).
[62] Sulla figura dell'intellettuale cfr. M. WEBER, Il lavoro Intellettuale come professione, Torino, Einaudi, 19672; J. BENDA, La trahison des clercs, Paris, Prasset, 1927 (trad. ital. Torino, Einaudi, 1976); J.-P. SARTRE, Il filosofo e la politica, Roma, Editori Riuniti, 197O.

legge in maniera non-riduttiva (non-ideologica, non-tecnicistica) e ce la indica come centrale nella pedagogia, moderna e contemporanea, e in particolare, in quella attuale. La Montessori, quindi, ci è utile ancora per ripensare quel nesso politica-pedagogia che è stato al centro del pensiero educativo e delle prassi pedagogiche contemporanee e che è stato troppo a lungo impostato in modo riduttivo, quindi parziale, quindi a-dialettico (ovvero dogmatico). La Montessori può aiutarci a ritrovarlo nella sua dimensione critica, a ripensarlo nella sua inquieta dinamica e nella sua identità non-ideologica: a ri-problematizzarlo, come aveva fatto Rousseau e come avevano fatto i suoi seguaci, almeno in parte, da Pestalozzi a Tolstoj, dei quali, per la passione educativa, per la fede nel "mito dell'infanzia", la Montessori è un attenta erede[63]. Ma per arrivare a compiere questa ricostruzione dello stemma teorico della politicità montessoriana, è necessario partire da un po' più lontano: da quella che, parafrasando il felice titolo di un saggio collodiano di Emilio Garroni, potremmo definire la Montessori "una e bina". Ovvero dall'esistenza di "due Montessori", tra le quali fa da spartiacque l'esperienza della prima guerra mondiale e che presentano aspetti teorici e linee strategiche abbastanza diverse, se pur non opposte. Diversità, però, che proprio nel rapporto col politico, oltre che con lo scientifico e col filosofico, viene meglio a decantarsi.
Anche Alessandro Leonarduzzi, nella sua monografia su Maria Montessori, che è una delle opere di sintesi più attenta e equilibrata apparse in Italia sulla pedagogista marchigiana[64], sottolinea che con la guerra si attua nella Montessori una trasformazione: la sua opera si internazionalizza, il suo "metodo" tende a farsi "missione", la sua visione del problema educativo si fa mondiale. E saranno questi i caratteri che domineranno la sua attività, anche come scrittrice, tra le due guerre e poi nel secondo dopoguerra, fino alla morte.
Scrive Leonarduzzi: « la Montessori può essere accostata a quei movimenti e a quegli uomini che avevano ben compreso la necessità di un accordo fra gli stati, onde evitare una seconda guerra non solo mediante accordi diplomatici, ma soprattutto con la promozione di una pace autentica, basata sulla cosciente volontà di tutti »[65]. Il suo progetto di "educazione nuova" ebbe una precisa valenza politica, se pure di una politica da intellettuale impolitica, se si passa il bisticcio, che venne gradatamente e sempre più nettamente dispiegando.
Ma intrecciato con la politica, con una politica caratterizzata dal riformismo sociale, era stato anche il primo periodo di attività della Montessori, che va dal 1900 alla prima guerra mondiale e che è contrassegnato dai suoi studi di scienziata lombrosiana e dalla sua elaborazione del "metodo di pedagogia scientifica", come pure dalla fondazione delle "Case

[63] Cfr. J. CHATEAU, J.J. Rousseau. *Sa philosophie de l'éducation,* Paris, Vrin, 1962; A. FERRARA, *Modernità e autenticità.* Saggio sul pensiero sociale e etico di J.J Rousseau, Roma, Armando, 1989; J.H. PESTALOZZI, *Popolo, lavoro, educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974; L. TOLSTOJ, *Quale scuola?*, Milano, Mondadori, 1978.
[64] A. LEONARDUZZI, M. Montessori. *Il pensiero e l'opera*, Brescia, Paideia, 1967, da vedere anche S. VALITUTTI, *Il problema dell'educazione nel pensiero di M. Montessori*, Roma, Ed. "Vita dell'infanzia", 1953;G.M. BERTIN, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Roma, Armando, 1963. R. MAZZETTI, *M. Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Roma, 1963; F. DE BARTOLOMEIS, *M. Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963; AA.VV, *M. Montessori e il pensiero pedagogico contemporaneo*, Roma, Opera Montessori, 1959; per la biografia della Montessori; R. KRAMER, *M. Montessori.* A. Biographie, Oxford, Basil Blackwell, 1976, ma anche E. M. STANDING, *M Montessori. Her Lite and Work*, New York, New .American Library, 1962. Per una rilettura recente: A. SCOCCRERA, *M. Montessori*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, ma anche G. Cives, *Riflessioni su M. Montessori*, « Scuola e Città », 1985, 8.
[65] A.LEONARDUZZI, Op. cit., p. 28.

dei bambini". Anche in questa fase è presente una precisa politicità nella sua opera e nel suo pensiero; anche qui si tratta di una politicità non-partitica, ma ben connotata in senso ideologico: progressista e popolare, sorretta dalla coscienza dell'urgenza della "questione sociale" e dal suo generarsi dalla "miseria" materiale e spirituale delle classi lavoratrici.
Nell'una come nell'altra fase la pedagogia della Montessori si mette al servizio dell'emancipazione dell'uomo, ma secondo due atteggiamenti diversi: politico-operativo, più "locale" e filantropico nel primo caso, politico-utopico, più universale e spirituale, nel secondo. E sono, tra loro, atteggiamenti in parte contigui, in parte differenti, ma che forse si completano, si integrano a vicenda, mettendo o luce la politicità che è tipica della pedagogia: dualistica, antinomica e dialettica al tempo stesso.

1. La politica come intervento dagli inizi del Novecento alla guerra mondiale

Maria Montessori fa alcune considerazioni sulla "sua" politica nel 1910, nella Introduzione al suo volume dedicato all'Antropologia pedagogica che vuole essere un po' l'atto di nascita di una vera e propria pedagogia scientifica, in quanto nutrita sia delle ricerche dell'antropologia fisica sia di quelle dell'igiene sociale, e l'esecuzione di un programma di riforma umana e sociale che dal Lombroso al Sergi, passando per. De Giovanni, si è dipanato nella scienza positivistica, ma non si è ancora adeguatamente organizzato nell'azione sociale, riconoscendo nella scuola il suo centro di diffusione e il suo fulcro operativo. In quelle pagine la Montessori rievocava anche le ragioni che l'avevano mossa, già alla fine dell'Ottocento, verso la scelta educativa, verso l'azione pedagogica, ed erano ragioni entrambe politiche. La prima legata all'orgoglio nazionale, la seconda alla "questione sociale".
Scrive M. Montessori: « Era il 1898: si era indetto a Torino il primo Congresso Pedagogico Italiano, al quale erano intervenuti circa tremila educatori. Io, spinta da una passione nuova, come quella che mi faceva intuire la missione e la trasformazione di una eletta classe sociale, avviata verso una redenzione grandiosa: la classe degli educatori — partecipai al congresso ». Nel contempo, però, l'assassinio di Elisabetta d'Austria per mano di un italiano sollevò la stampa "contro gli educatori del popolo" e spronò la Montessori a pensare a un'educazione riformata, capace di « proteggere nel loro sviluppo *tutti* i bambini, compresi quelli che si dimostrano refrattari all'ambiente della vita sociale », i disadattati, gli anomali[66].
Era quindi urgente riorganizzare l'educazione nazionale sui principi della pedagogia scientifica, da applicare soprattutto rispetto ai "bambini poveri", fisicamente e psichicamente inferiori, non belli (« La stessa bellezza del corpo è un privilegio di classe »), finora trascurati dalla scuola (« Così gli oppressi della società, sono pure gli oppressi della scuola »), verso i quali, invece, i maestri devono avere un'attenzione particolare e in relazione alle cui esigenze va trasformata la stessa scuola. Chè « per l'opera redentrice e protettrice della pedagogia, scompariranno le più basse espressioni umane della degenerazione e dei morbi, ma soprattutto non potrà più avvenire che uomini concepiti da germi promettenti

[66] M. MONTESSORI, *Antropologia pedagogica*, Milano, Vallardi, 1910, pp. 16-17.

forza e bellezza perdano a brani bellezza e forza dell'aspro cammino della vita, dove nessuno li ha saputi condurre »[67]

La presa di posizione è netta, ed è di natura politica. In Italia la questione sociale è esplosiva; essa ha alcune ragioni profonde alla base: ineguaglianza tra gli uomini, miseria, disumanizzazione; tali condizioni vanno curate, vanno corrette; anche — e soprattutto — l'educazione deve fare la sua parte, facendo proprio un programma igienistico e realizzandolo attraverso la scuola; cosi sarà possibile innalzare il "tipo umano" nazionale e sconfiggere anche — la Montessori non lo dice, ma è chiaramente sottinteso nel suo discorso — l'estremismo anarchico che fa leva sul disadattamento, il quale a sua volta si origina dalla miseria.

La Montessori delle origini è una pedagogista positivista e riformista, amica e collaboratrice dei Franchetti, attenta osservatrice della realtà economico-sociale del rione S. Lorenzo a Roma; è una pedagogista sul campo che pensa il suo "metodo" non in relazione ad un laboratorio di pedagogia sperimentale (alla quale pur si richiama con insistenza, ed esaltando, in particolare, l'approccio metodologico, attento ai fatti, al loro studio, alla loro comparazione; approccio che deve esser fatto proprio da *ogni* insegnante, come sottolinea già nel 1909 in *Il metodo della pedagogia scientifica*)[68] , ma in una precisa (ovvero storica) situazione socio-economica e ai problemi che essa solleva intende, prima di tutto, rispondere: di sviluppo umano dei soggetti, di una loro emancipazione intesa come "redenzione"/crescita spirituale. La sua pedagogia è intrisa quindi di politicità. Di una politicità democratico-socialista, pre-partitica, ma che alimenta quel programma igienista ed emancipativo, il quale si colloca in un'area avanzata del pensiero borghese, che viene assunto operativamente dalla pedagogista marchigiana e posto al centro della sua pedagogia scientifica. Questa, infatti, giova ripetere, pur rutrita di "scienze positive" e di "riflessioni metodologiche" sullo sperimentalismo e sul suo significato epistemoogico, le quali se pur poco originali e anche un po' somnane, rivelano come la Montessori sia un punto-di-approdo della pedagogia positivistica in Italia (in genere, assai meno attenta ai richiami metodologici, alla Mill, e assai più nutrita di darwinismo)[69] si fa alfiere di una pedagogia dell'impegno sociale, rivolta all'emancipazione dell'uomo, a partire dai marginali e dai diseredati, svolta in chiave borghese progressista, igienistico-pedagogica. In essa c'è un programma "politico" che condurrà la Montessori ad essere compagna-di-strada del primo femminismo, in vista della liberazione della donna, e dei profeti dell'"utopia igienista", in vista della liberazione del bambino. Comunque al centro della sua azione politica (che, comunque, di azione politica si tratta) si colloca la scuola, come agenzia primaria della

[67] M. MONTESSORI, Antropologia pedagogica, cit., pp. 16-17.

[68] Cfr. M. MONTESSORI, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello, Lapi, 1909, passim (pubblica nel '21, con una prefazione di Arturo Labriola a Napoli, presso Morano, il *Manuale di pedagogia scientifica*; Labriola sottolinea il ruolo educativo, ma anche sociale assegnato al maestro).

[69] Sul positivismo in Italia c/r. F. RESTAIN0, *Note sul positivismo in Italia* (1865-1908), « Giornale critico della filosofia italiana », 1985, 1, 2, 3; A. SANTUCCI (a cura di), *Scienza e filosofia nella cultura positivistica*, Milano, Feltrinelli, 1982; E. GARSN, *Tra due secoli. Socialismo e filosofia in Italia dopo l'Unità*, Bari, De Donato, 1983; sul positivismo pedagogico: U. SPIRITO, *Il pensiero pedagogico del Positivismo*, Firenze, Sansoni, 19 e R.TISATO, *Studi sul positivismo pedagogico*, Padova, RADAR, 1967.

riforma sociale, in quanto capace di rinnovare l'uomo, rendendolo più sano, più forte, più vicino all'"uomo normale" e di rinnovarne i processi di socializzazione (rendendoli più pacifici, più collaborativi, più improntati all'amore). L'utopia, nella prima Montessori, è presente, ma sempre trascritta in modo operativo, calata in circostanze particolari, nello spazio-tempo, e sottoposta alla prova dell'azione concreta, coagulata nella dimensione scolastica, pur sempre per attivare dinamiche che si proiettano sull'intera società.
Se va riconosciuto, con Leonarduzzi, che la Montessori era « sprovveduta di vera preparazione politica »[70] intesa come inserimento attivo nella battaglia dei partiti e delle ideologie, accesissima agli inizi del secolo e per tutta l'età giolittiana[71], il suo pensiero e la sua opera presentano una valenza autenticamente politica, vista come finalità politico-sociale, come impegno a trasformare la società in direzione dell'emancipazione e dell'eguaglianza. E proprio perché la Montessoni si riconosce prima di tutto e soprattutto come pedagogista, questo suo dialogare con la politica, mette bene in luce la politicità della pedagogia, da fissare come sua regola immanente, come una delle sue fondamentali direzioni di senso e/o indicatori di identità. Pensare pedagogia e fare educazione è anche prendere posizione politica, assumere un punto-di-vista politico sulla società, che deve nutrirsi, al tempo stesso, del *telos* dell'educazione-pedagogia: l'emancipazione/uguaglianza.
La prima Montessori vive in senso operativo, calandosi nella realtà sociale circostante (si pensi alle "Case dei bambini" ubicate nei quartieri popolari delle città, cominciando da Roma, e pensate come un ambiente gratificante, rasserenante il bambino dei ceti popolari, deprivato materialmente e psichicamente), la profonda istanza politica che ne alimenta il pensiero e che pone così in linea la sua pedagogia non solo col positivismo, ma anche con alcuni "filoni" del socialismo, specialmente riformista, si pensi al filantropismo evangelico di Prampolini, o all'impegno educativo di Gnocchi Viani oppure a quello di Giovanni Cena. E, più concretamente, la pone in contatto con la Società Umanitaria di Milano, col suo socialismo educativo, fino dal 1908, anno ove cui la Montessori tiene una conferenza sul suo metodo e avvia una collaborazione che continuerà fino al 1924 e oltre.[72]
Questo impegno operativo la conduce anche ad incrociare il femminismo. È un incontro significativo, poiché rivela che il pedagogismo montessoriano prima di farsi esso stesso "movimento" ha cercato alleanze operative, politiche, con altri "movimenti", ha sentito profondamente la necessità di incarnarsi nella società storica. Franca Pieroni Bortolotti, nel suo *Alle origini del movimento femminile in Italia 1848-1892*, ha ricordato che « le Case dei

[70] A. LEONARDUZZI, Op. cit., p. 27.
[71] Cfr. E. RAGIONIERI, *La storia politica. Storia d'Italia*, IV., Torino, Einaudi, 1976; e N. Bobbio, *Profilo ideologico dei Novecento*, Torino, Einaudi, 1986; A. ASOR ROSA, *La cultura*, Storia d'Italia, IV, 2, Torino, Einaudi, 1974; A. AQUARONE, *Tre capitoli sull'Italia giolittiana*, Bologna, il Mulino, 1987.
[72] Cfr., per il rapporto della Montessori col positivismo: F. DE BARTOLOMEIS, *Op. cit.*; U. SPIRITO, *Op. cit.;* R. TISATO, *Op. cit*.; sul socialismo riformista e la pedagogia: L. Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Angeli, 1991; A. RIOSA (a cura di), *Il socialismo riformista a Milano agli inizi del secolo*, Milano, Angeli, 1981; AA. VV., *Prampolini e il socialismo riformista*, Roma, Mondo operaio - Edizioni Avanti!, 1978; M. CALDARA, *La Società Umanitaria e il metodo Montessori*, in AA. VV., *M. Montessori e il pensiero pedagogico* e S. BUCCI, *M. Montessori e la Società Umanitaria di Milano*, « Quadrante scolastico », 45, 1990.

bambini nascono quando la Montessori difende la riforma giuridica, partecipa ai congressi (femministi) di Berlino e di Londra, riprendendo il proposito della Solera », quello di « socializzare la funzione materna ».
Ma sarà un incontro presto dissolto: anche l'opera della Montessori « si muoverà presto in altro clima spirituale, quello contrassegnato dalla gran popolarità che avrà il libro di Ellen Key, sostanzialmente antifemminista, avviandosi nello stesso tempo, a rivalutare, dopo il valore religioso della scienza, quello scientifico della religione nell'educazione infantile » [73].
Se pure la Montessori attua un suo « ripiegamento su posizioni tradizionali » e abbandona i suoi richiami alla «donna forte» e le sue adesioni all'Associazione magistrale femminile e alla petizione per la revisione dell'articolo 57 dello Statuto (che regola l'accesso delle donne alla vita pubblica)[74], per dar vita a una pedagogia sempre più autoctona e suffragata della politica, centrale resta la politicità di questa pedagogia, legata a una politicità che si nutre — nell'azione e per l'azione — di ideali radical-progressisti e assai vicini alle istanze primarie del socialismo.
Tale politicità operativa si manifesta anche sul versante dell'impegno igienistico (come ci ha ricordato di recente Bonetta)[75] nel quale la Montessori propose la sua "antropologia pedagogica" quale alternativa teorica e pratica all'"antropologia criminale" lombrosiana, risolvendo in pedagogia il problema della "degenerazione" e della "delinquenza" e dando così ad esso un diverso sbocco politico: non repressivo, ma "clinico" e terapeutico, affidato alla scuola, vista come istituzione di tutti e al servizio di tutti, proprio per incrementare il benessere della società. Poiché « l'uniformità supposta non può esistere nell'infanzia di quell'umanità così varia, che contiene nel tempo medesimo Musolino e Luccheni, Guglielmo Marconi e Giosuè Carducci » e « i differenti tipi sociali degli uomini lavoratori della mano e dell'intelletto, i produttori della ricchezza, i dirigenti dei governi, come la turba indefinita dei parassiti, degli enti-sociali, tutti vivono insieme nell'infanzia, seduti l'uno accanto all'altro nei banchi di scuola »[76] spetta alla scuola riorganizzarne il processo di crescita/formazione, ispirandosi a criteri scientifici e a ideali igienici, ed esercitando così un'azione politica di recupero e di emancipazione sociale, avvicinandoli tutti, il più possibile, al modello dell' "uomo normale".
La prima Montessori, dunque, sviluppa la politicità della pedagogia, da un lato, in alleanze con movimenti e schieramenti, dall'altro, in un fascio di interventi riformistici, al cui centro sta la scuola, ma vista come integratore della politica, come suo nucleo-forte, e non come sostituto. La Montessori degli anni Dieci vive nell'azione il progetto pedagogico-politico, e nell'azione immediata, svolta qui-e-ora, per trasformare direttamente la realtà.
Qui è presente un aspetto centrale della politicità della pedagogia, che è stato proprio di tutto il movimento dell'educazione nuova o della scuola attiva, anche se ha radici assai più lontane (almeno nell'Illuminismo: si pensi a Genovesi), e che si manifesta nel bisogno-d'intervento, nella volontà-di-impegno-f attivo legato a una condizione specifica che intende,

[73] F. PIERONI BORTOLOTTI, *Alle origini del movimento femminile in Italia 1848-1892*, Torino, Einaudi, 1963, p. 276; cfr. anche *Socialismo e questione femminile in Italia* (1892-1922), Milano, Mazzotta, 1974.
[74] Cfr. F. PIER0NI B0RTOLOTTI, *Op. cit*.
[75] *Cfr*. G. BONETTA, *Corpo e Nazione, Milano, Angeli, 1990, passim.*
[76] M.MONTESSORI, *Antropologia pedagogica*, p.12

da subito, cominciare a trasformare. È un momento di pòliticità della pedagogia che la Montessori ha vissuto con precisione, con coerenza ed entusiasmo, mettendolo in luce come una delle vie per impegnare politicamente la pedagogia: come una via necessaria, ma forse non sufficiente per restituirci lo "spettro" completo della politicità pedagogica. E qui entra in gioco la seconda Montessori.

3. La politicità come utopia nella seconda Montessori

Nell'*Introduzione* a *Pregiudizi e nebule*, stampato nel 1949 in *Formazione dell'uomo,* Maria Montessori enuncia con chiarezza il nuovo obiettivo, il « compito della nuova educazione », in senso anche e soprattutto politico: «l'educazione contribuisce a un movimento di liberazione universale, indicando il modo di difendere ed elevare l'umanità, o essa diventa come uno di quegli organi che si sono atrofizzati per il non uso durante l'evoluzione dell'organismo ». Deve proporsi un compito di ricostruzione umana, che richiede l'impegno della scienza (« un lavoro paziente, un lavoro fatto di ricerche, a cui devono contribuire migliaia di persone dedicate a questo intento »), ma anche quello della politica, poiché « chi lavora a questa ricostruzione deve essere spinto da un'idea grande, più grande di quegli ideali politici che hanno promosso miglioramenti sociali, prendendo di mira la vita materiale di qualche gruppo di uomini oppressi nella ingiustizia e nella miseria» [77]. Siamo davanti a una politicità nuova della pedagogia, connessa a un « ideale universale: è la liberazione di tutta l'umanità ». Siamo davanti a una politicità esplicitamente utopica.

Questo nel 1949; ma lo spostamento dal riformismo all'utopia, dall'azione-intervento all'azione-progetto era maturato già tra guerra mondiale '14-'18 e primo dopoguerra, quando — connotandosi anche in senso più spiritualistico e cristiano la teoria pedagogica e in senso religioso il metodo della Montessori — sempre più centrale si erano fatti i problemi dell'impegno internazionale del movimento montessoriano, della comunicazione tra i popoli (contro gli steccati imposti dai nazionismi), della pace[78] .

Certamente la seconda Montessori è anche la studiosa che elabora quella trilogia di opere, tra le più significative di quegli anni e non solo in Italia: *La scoperta del bambino,* del 1950 (che è la riedizione finale del *Metodo della pedagogia scientifica*); *Il segreto dell'infanzia,* ancora del 1950; *La mente del bambino*, del 1952; con le quali mette a fuoco una concezione "dialettica" del bambino, della sua mente, della sua personalità, del "mito culturale" che lo riguarda. Sono opere più volte studiate, ma che attendono ancora, ci sembra, di essere colte nella forte tensione "teorica" che le attraversa e nel modello complesso/dinamico/dialettico dell'infanzia che esse ci consegnano e che, proprio oggi, può presentare ancora intatta la sua attualità[79].

Purtuttavia, al di là di queste indagini teoriche, la Montessori dagli anni Venti agli anni Cinquanta è — e si sente — un profeta e un apostolo dell'"educazione nuova" dilatata a

[77] M. MONTESSORI, *Antropologia pedagogica*, pp. 18-19.

[78] Per lo spiritualismo cristiano della Montessori cfr. M. MONTESS0RI, *I bambini viventi nella Chiesa,* Napoli, Morano, 1922; *La S. Messa spiegata ai bambini*, Milano, Garzanti, 1949; *La vita in Cristo. Anno liturgico*, Milano, Garzanti, 1949; G. CALO', *Momenti di storia dell'educazione,* Firenze, Sansoni, 1955; A. LEONARDUZZI,Op. cit. (cap. VI).

[79] Cfr. A. LEONARDUZZI, *Op. cit.*

livello planetario, come messaggio e strategia politica per la "ricostruzione" dell'umanità. Qui sta il centro del suo impegno; ed è ancora un impegno politico; anche se connotato secondo una politicità nuova, fatta di Progetto, di Messaggio, di Utopia.
Le due opere del 1949 *Educazione e pace* e *Formazione dell'uomo* sono l'espressione e la testimonianza più netta e consapevole di questo impegno politico esplicitamente a carattere utopico. Siamo davanti a interventi che si collocano — specialmente quelli raccolti nel primo volume —
in un'ottica di "grande politica", di costruzione di un Progetto che pone al centro i valori irenici. Il disegno che alimenta il Progetto ha quei caratteri di universalità, di alterità tipici dell'utopia, come pure quelli di olismo e di metastoricità altrettanto tipici dell'elaborazione utopica [80]. Il modello teorico della Montessori appare congiungere il dispositivo della crisi a quello dell'utopia, come accade a molti intellettuali degli anni Venti e Trenta, dai francofortesi a Bloch, fino a Buber, ecc.
Si tratta di leggere la crisi attuale nel modo più radicale e di indicarne le vie di superamento non solo possibili, ma anche più giuste, migliori, che coincidono col ritorno dell'uomo a se stesso, ai suoi bisogni e ai valori che porta inscritti nella sua natura. Con o senza dialettica, più o meno storicizzato, lo schema è sempre lo stesso: scandito nei tre momenti della diagnosi negativa, della terapia come superamento e della natura come alterità da riconoscere, sviluppare, porre come nuovo fondamento della civiltà; lo schema è rousseauiano e lo troviamo, *mutatis mutandis*, al fondo di un po' tutto il pensiero della "crisi della civiltà", da Huizinga a Schweitzer, e anche in Maria Montessori[81].
Per la Montessori la nostra civiltà è in crisi, caratterizzata com'è dal predominio delle energie distruttive, dalla guerra che vi agisce come una « malattia infettiva », e da un ambiente sempre più artificiale, falso, innaturale; tutto ciò ha come conseguenza il « vuoto delle anime » e la realtà
dell'« uomo bianco » che « si vanta della sua civiltà, ma « è ridotto al livello morale degli antichi eserciti di ventura ». Che fare? Va « ricostruito » un « uomo nuovo» (ovvero migliore) attraverso un ambiente anch'esso rinnovato, che non limiti, che non soffochi la natura umana, bensì la liberi; in modo da avviarsi verso quella « Terza dimensione » che è quella dell'utopia, di un'utopia sociale e politica che si alimenta di pochi principi: 1) che, « le ricchezze non [siano] localizzate in nessun paese, [siano] a tutti ugualmente accessibili »; 2) che si deve « unire fraternamente l'umanità intera »; 3) che si può edificare « un mondo nuovo per un uomo nuovo »; 4) che ciò è possibile « cominciando dal bambino », il quale è « predestinato a procedere verso le conquiste dell'infinito»[82].
Il bambino, infatti, possiede quelle qualità — intatte, potenti — che l'adulto ha dissolto e nelle quali è possibile edificare la nuova civiltà: la pace, la comunione, l'amore.

[80]Cfr. M. MONTESSORI, *Formazione dell'uomo e Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949; G. Cives, *M. Montessori educatrice alla pace*, « Scuola e Città », 1984, 1.
[81] Cfr. B. BACZKO, *Utopia*, in Enciclopedia, 14, Torino, Einaudi; 1983; M. BUBER, *Sentieri in utopia*, Milano, Edizioni di "Comunità", 1967; E.BLOCH*, Spirito dell'utopia,* Firenze, La Nuova Italia; H. MARCUSE, *La fine dell'utopi*a, Bari, Laterza, 1968; per la "crisi della civiltà": J. HUIZINGA, *La crisi della civiltà*, Torino, Einaudi, 19382; A. SCHWEITZER, *Agonia della civiltà*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963; M. NACCI, *Tecnica e cultura della crisi* (1914-1939); Torino, Loescher, 1982.
[82] M. MONTESSORI, *Educazione e pace,* pp. 23-25.

L'utopia montessoriana è, ad un tempo, rousseauiana e cristiana, e proprio in quanto viene a far leva sulla priorità del rinnovamento spirituale e sulla "purezza di cuore" dell'infanzia. La posizione è teoreticamente ardua, forse addirittura insostenibile (che cos'è e dov'è quella natura prima della storia? e inoltre: in essa non sono presenti anche elementi distopici: la violenza, la malafede, ecc.? sono le aporie in cui cadono gli appelli utopici alla natura, anche quelli più sofisticati, ad esempio, dei francofortesi, a cominciare da Marcuse)[83], e probabilmente anche un po' ingenua. Purtuttavia è significativa tanto di una temperie culturale — che spinge il pensiero democratico al rifiuto del presente (tragico, alienato, disumano) e alla proiezione su un futuro liberato, nonché ad attivare l'opera di liberazione, in forme anche ingenue e precarie, anche esplicitamente utopiche, poiché si tratta di uscire dal presente, dalla sua morsa, e di tener in vita, anche solo idealmente, la possibilità, la speranza della liberazione — quanto di un impegno teorico, radicale, criticamente e oerativamente radicale, che ha bisogno, per attivarsi, di nutrirsi del mito, di agganciarsi ad esso, qui quello dell'infanzia, come, altrove, sarà quello della classe o dell'individuo-persona, come avviene in Lukacs o in Mounier[84] . L'utopia, così, da politica si fa — e proprio perché politica — pedagogica: investe il ruolo degli educatori e della scuola, poiché vede il bambino come la speranza e il "padre" dell'uomo (nuovo), ma soltanto se lo si forma *iuxta propria natura*, liberandolo dalle coercizioni e sviluppandolo nella libertà, come ci insegna organicamente a fare l "metodo della pedagogia scientifica" che la Montessori continua per tutta la vita a correggere, a integrare, a perfezionare, come rivelano anche le diverse edizioni della sua opera-principe, da quella del 1909 a Città di Castello a quella milanese del 1950, passando per quelle del '13, del '26, del '35.

L'obiettivo di questa pedagogia che è prolungamento e sostituzione, insieme, della politica è di creare la "Supernatura", che è la natura umana contrassegnata da "cultura e civiltà", vivificata dalla presenza — ovvero dalla avvenuta crescita — dello spirito. E « in ogni individuo si dovrà guardare alla formazione del supernaturale » in modo da agire contro l'OMBIUS, ovvero contro « l'Organizzazione del Male al posto del Bene, Imposto all'Umanità con la Suggestione », che incombe sulla storia umana.

In tutto ciò c'è del semplicismo, c'è — ripetiamo — dell'ingenuità, c'è un fideismo tra evangelico e illuministico nella spiritualità dell'uomo, nella volontà, nell'infanzia come verità, ma c'è anche la coscienza di una grande sfida storica, politica e di civiltà, e che essa deve compiersi in nome dell'uomo, della sua libertà e del suo valore. C'è, soprattutto, la consapevolezza che la pedagogia è innestata costitutivamente in questa sfida, nella quale deve prendere posizione secondo il proprio *telos* (la liberazione dell'uomo e il potenziamento delle sue capacità/possibilità) e nella quale deve agire a stretto contatto con la politica, ora guidandola, ora integrandola, ora sostituendola. Ciò significa, però, che la pedagogia è anche politica, ha una dimensione "grande politica", di Progetto che non può mai essere disattesa, pena la perdita del pedagogico, dì un suo aspetto di specificità, e tanto più in tempi che operano in direzione della disumanizzazione dell'uomo, del

[83] Per una critica del concetto di natura c/r. P. CASIN1, *Natura*, Milano, ISEDI, 1973.

[84] Sul nesso utopia-mito cfr. B. BACZKO, *L'utopia*, Torino, Einaudi, 1979; sulla classe e la persona: G. LUKACS, *Storia e coscienza di classe*, Milano, Sugar, 1967 e E. MOUNIER, *Che cos'è il personalismo*, Torino, Eìnaudi, 1948

disseccamento di quel suo potenziale di innovazione e di utopia attraverso l'estendersi della weberiana "gabbia d'acciaio", in senso tanto sociale quanto spirituale.
La seconda Montessori, quindi, riconferma la centralità del politico nella elaborazione della pedagogia, ponendolo come un interlocutore necessario del suo discorso, ma assegna alla politica una diversa identità, rispetto alla fase precedente. E' una politica di impianto planetario, di vocazione radicale, carica di tensione utopica. E' l'altra faccia del politico in pedagogia, in cui la Montessori insiste dopo lo choc della guerra e che le appare, ormai, come fondamentale, come decisivo. E che si allontana sensibilmente alla politica come intervento qui-e-ora a cui si era richiamata negli anni Dieci.

4. La doppia politicità della pedagogia

Fin qui la Montessori. Essa ci presenta due posizioni intorno alla politicità della pedagogia, le pone in successione e in alternativa senza approfondire il significato del loro dualismo. Debole, è, infatti, nella Montessori l'attenzione teorica alla pedagogia, intesa in senso proprio: come studio dei processi di teorizzazione che riguardano questo sapere; come analisi del suo discorso; come studio delle sue strutture "trascendentali ", eidetiche o epistemologiche.
La Montessori è uno scienziato della pedagogia e un organizzatore dell'educazione, mai un filosofo dell'educazione. E ciò spiega come essa non abbia sondato più oltre quel dualismo politico che ha pur riconosciuto e tematizzato nella sua esperienza pedagogica. Il suo pensiero senza filosofia e senza dialettica non poteva che fermarsi qui. Siamo davanti a uno dei limiti (e non il solo) dell'elaborazione montessoriana; possiamo elencarne alcuni: l'idea di scienza paleo-positivistica con la quale lavora; il "mito dell'educazione" a cui non riesce a sottrarsi e che neppure criticamente padroneggia! il *mélange* di positivismo e spiritualismo che crea un'oscillazione non produttiva nel suo pensiero, bensì forme opposte di dogmatismo (ad esempio: in *Antropologia pedagogica* e in *La Messa spiegata ai Bambini*); e altri ancora. Tra questi va posto anche quel vuoto di dialettica, che le impedisce di cogliere in modo organico e criticamente adeguato l'ingranaggio complesso della pedagogia, anche in un ambito specifico come quello del suo nesso con la politica[85] .Che è netto dialettico e che si gioca intorno proprio a quelle due dimensioni, dell'Intervento e del Progetto (per così dire), che la Montessori ha nettamente riconosciuto e delle quali ha fatto, direttamente, l'esperienza della necessità. I due momenti, in realtà, però, non si escludono, secondo la logica dell'*aut-aut,* bensì si richiamano, secondo quella dell'*et-et*. La pedagogia ha per interlocutore la politica, ma senza collocarsi in posizione ad essa subordinata: la trascrive, ma anche la integra e la contrasta, la regola (o, almeno, tende a farlo, in alcuni momenti). Non è solo applicazione di una strategia, ma anche elaborazione di questa. Il che implica il porsi faccia-a- faccia col politico, contrastandolo anche, integrandolo, sollecitandolo, agendovi come tensione profetica e non solo come prolungamento tecnico della politica.

[85] Sui "limiti" della Montessori cfr. A. LEONARDUZZI, *Op. cit.*; F. DE BARTOLOMEIS, *Op. cit.*; U. SPIRITO, Op. cit.

Bene, se così stanno le cose in pedagogia, anche in Dewey, anche in Marx e Gramsci, se pure non sempre, ha prevalso il nesso di subordinazione o di applicazione o di riduzione (della pedagogia alla politica e viceversa), per non parlare di Luhmann, in cui la pedagogia è anche teoreticamente adeguata se e solo se si inscrive nel sistema organizzativo del potere sociale, di cui occupa un particolare settore. La Montessori, sia pure in forma un po' sommaria e incompleta, in modo non adeguatamente critico — e non dialettico — ci ha permesso di ricomprendere in modo nuovo questo inquieto e complesso, ma fondamentale, rapporto tra pedagogia e politica. Di ricomprenderlo — o, meglio, di *cominciare* a ricomprenderlo — in modo nuovo, leggendolo con maggiore autonomia, rispetto ai teorici di ieri o di ieri l'altro (da Althusser a Bourdieu, a Illich), e al di fuori di ipoteche tradizionali che collocano la pedagogia in un ruolo di *ancilla politicae* [86]. Soprattutto, di leggerlo nella sua dinamica duale, nelle opposte (o diverse) tensioni che attraversano quel rapporto e che vanno entrambe soddisfatte attraverso un gioco di rinvii e di contrasti, attraverso un gioco, ancora, intensamente dialettico.

Questo "modello di rapporto" appare, oggi, anche come profondamente attuale. In un tempo in cui la politica sta mutando pelle, ridefinendosi (pur con travaglio) oltre il puro esercizio del potere, oltre l'identità forte delle ideologie, e riaggregandosi come Progetto, orientato a valori di democrazia e di emancipazione, di solidarietà e di comunità. Valori in fieri, da salvaguardare e da progettare, con costanza, attraverso discorsi e azioni che non si esauriscono nella politica, ma la integrano attraverso l'etica o la pedagogia, la vivificano anche con sfide o spinte profetiche. In un tempo, poi, in cui la pedagogia è alla ricerca della propria identità, e la trova anche nella propria politicità, nel proprio "agire progettuale" connesso al suo "sapere progettuale", che guarda all'uomo nella polis e deve, proprio per questo, pensarli necessariamente insieme. Ma come pensarli? Politicamente e pedagogicamente, senza abbandonare mai una delle due dimensioni, poiché è dalla loro integrazione (dialettica) che emerge il modello più adeguato di rapporto tra politica e pedagogia. Che va poi ripensato in un doppio movimento: dalla politica alla pedagogia e viceversa, mantenendo tra i due momenti una tensione costante, reciproca e radicale[87]. La Montessori, è vero, non ci dice tutto questo, ma ci conduce verso (almeno verso) questi esiti. L'atteggiamento doppio che essa ha tematizzato verso la politica è un buon introito — corretto, preciso —— alla doppia politicità della pedagogia, quale emerge dall'analisi del discorso educativo e quale si afferma nel dibattito pedagogico contemporaneo, ma quale

[86] Cfr.L. ALTHUSSER, *Ideologia e apparati ideologici di stato*, in M. BARBAGLI (a cura di), *Scuola potere e ideologia*, Bologna, il Mulino, 1972; P. BOURDIEU, *La riproduzione*, Firenze, Guaraldi, 1972; I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972.

[87] Tale approccio al rapporto politica-pedagogia appare, oggi, come il più efficace e significativo, non solo in un tempo che ha fatto i conti col politico-ideologico e lo riafferma invece nella sua complessità (etica, giuridica, antropologica, oltre che politica tout court, ovvero come esercizio del potere-forza), bensì anche in una congiuntura che esige il ripensamento (ovvero la riappropriazione, la ridefinizione) radicale del potere e lo fa coinvolgendolo di nuovo in tutta l'esperienza, sottraendolo a quello specialismo che da Machiavelli a Marx, a Weber e in parte anche a Gramsci ha connotato molta — ma non tutta (si pensi a Kant, e prima ancora al giusnaturalismo) — della riflessione moderna sulla politica.

anche era stata indicata già dai classici della pedagogia moderna, a cominciare dal vero grande maestro “segreto” della Montessori: Jean Jacques Rousseau[88] .

[88] Si tratta di un nesso che è stato espresso nella maniera più esplicita e potente da Rousseau, che contrappone, integra e intenziona reciprocamente i due momenti, e attorno alla reciproca tensione imposta tutto il suo pensiero della maturità. Nei *Discorsi* e nelle *Confessioni* o nelle *Fantasticherie* il baricentro è diverso: la ricerca della radice del male e non la sua terapia, nel primo caso; la via soggettiva al superamento del *malheur*, che subentra al fallimento del pedagogico e alle difficoltà del politico nel secondo. Fallimento della pedagogia espresso non solo da *Emilio e Sofia: i solitari*, continuazione dell’Emilio, ma già dalla *Nuova Eloisa* e dal suo appello — problematico — alla famiglia, e alla donna che ne è l’elemento chiave. Purtuttavia, tale esito non sminuisce affatto il modello della maturità, nel suo più ampio e radicale spettro teorico.

L'ANTROPOLOGO GIUSEPPE SERGI E IL SUO GIUDIZIO SULLA MONTESSORI*

G. Cives

Giunti a questo punto è bene tornare alla posizione di partenza, cioè all'articolo di Sergi pubblicato su "Nuova Antologia" il 1° marzo 1914 intitolato *Alcune idee sull'educazione*, in cui è formulato il più lusinghiero giudizio sulla Montessori. (Chiaravalle 1870, Noorwjkam See, Olanda, 1952, allieva di Sergi, studiosa di antropologia pedagogica e ben presto nota pedagogista).

Prima Sergi ha ripreso la convinzione già espressa in *Educazione e istruzione*, sulla base delle dirette visite e osservazioni, e per la verità qui non più sul riferimento al pensiero originario di Froebel, sul negativo "marionettismo" dei Giardini d'infanzia italiani, coi bambini ridotti ad "automi incoscienti". Quale il "difetto massimo" delle scuole froebeliane che ha visto realizzare? "La soppressione d'ogni iniziativa sia mentale sia attiva di movimenti; surrogati la passività con la suggestione continua, l'automatismo in ogni senso ed in ogni fatto: astrazione meccanica resa concezione reale col simbolismo di cose non vedute né dimostrate se non simbolicamente con le parole" (Sergi, 1914, p. 3). Va notato che qui la polemica contro il metodo dei Giardini d'infanzia è fondamentalmente rivolta contro le deteriori applicazioni realizzate nel nostro Paese, risoltesi in un manierismo superficiale (anche se il precedente attacco diretto personalmente a Froebel non è affatto smentito). Comunque si rivela in sostanza in Sergi un'esigenza di rispetto per la spontaneità e l'autonomia del bambino. L'articolo *Alcune idee sull'educazione* comprende anche alcune altre considerazioni, per la verità molto interessanti. La polemica di Sergi è diretta verso chi nutrito solo di "astrazione filosofica" non ha curato una diretta osservazione della scuola e dei suoi allievi. Si batte sui programmi guardando all'aspetto contenutistico dell'insegnamento. Ma si trascurano il metodo didattico, le modalità di una vita scolastica comune e di collaborazione con uno scolaro che è con gli altri solo materialmente, non unito in un'attività programmata e realizzata insieme. Insomma la scuola corrente, pur fondata su un insegnamento collettivo, è isolante, vale a dire è "una specie di ergastolo, dove i detenuti non si parlano mai, benché facciano vita insieme. E così si vuole educare l'infanzia, l'adolescenza, la gioventù, alla socievolezza, alla mutualità, alla simpatia, all'amore reciproco" (p. 5). Ma così si educa all'egoismo e alla sopraffazione, non alla cooperazione e a una positiva convivenza. Per quanto riguarda la mente si mira a rimpinzarla di cognizione e non - quel che invece dovrebbe impegnare la scuola - a "renderla atta ai metodi di ricerca e di acquisto di cognizioni" (p. 6). Le nozioni presto svaniscono, mentre quello che dovrebbe rimanere "è la formazione della mente, cioè l'acquisto della capacità ad apprendere con metodo, con ordine, insieme con l'attitudine a svolgere nuove idee, ad inventare e applicare nella vita pratica quanto si è capaci di sapere".

* G. Cives, in *Maria Montessori, pedagogista complessa*, Edizioni ETS, 2006

Come si vede qui il discorso si fa particolarmente felice e aperto. Certo sarebbe piaciuto anche a Gabelli con cui Sergi come abbiam visto aveva polemizzato a proposito di Froebel.

E' partendo da queste premesse che Sergi arriva ad esprimere in quell'articolo del 1914 il suo giudizio molto favorevole al metodo della Montessori, con la quale ha visitato la sua Casa dei Bambini, rimanendo come abbiamo ricordato all'inizio favorevolmente colpito della libertà con la quale ha visto i bambini dedicarsi alle varie occupazioni, scelte da loro con la maestra che semplicemente sorveglia e dà spiegazioni sui materiali, ove occorra. Questa approvazione del clima libero del metodo, che ha sconcertato tanti altri osservatori, è un segno forte dell'apertura mentale di Sergi, qui ispirata a criteri di coraggio e di progresso .

Ma importante è anche un altro apprezzamento di Sergi: accanto alla libertà egli ha rilevato una "armonia perfetta" (p. 7) nella Casa dei Bambini, senza avversioni, gelosie, ripicche, dispetti. Insomma "una piccola società ben armonizzata". Non lavori e movimenti comandati e uguali per tutti, ma quasi un'aria di "piccola festa di famiglia, nella quale i bambini giuocano nella loro massima libertà", con la mamma-maestra che pur vigile sta per suo conto, e rivolge talvolta un po' più di attenzione alle attività dei più piccoli. Dunque la Casa dei Bambini, come effettiva casa, casa socializzata e socializzatrice. Così Sergi sgombra il campo anche da un'altra ricorrente critica che verrà tante volte rivolta al metodo Montessori: che sarebbe eccessivamente individualizzato, trascurando l'educazione sociale. Pur qui non ricordato, emerge il ruolo, implicito, delle attività di vita pratica che certo ha rilevato nella sua penetrante visita alla scuola-casa infantile montessoriana. Ma di più: ha avvertito come la socializzazione, oltre che in certi esercizi in comune, sia anche nell'uso dei giuochi-materiali di sviluppo, nel rispettare il lavoro degli altri, nel gioire con loro per le loro esplosioni di gioia, quando un obiettivo di conoscenza e competenza è raggiunto.

L'INSEGNANTE MONTESSORIANO. CARATTERI E FORMAZIONE*

Giacomo Cives

Centralità del bambino e ruolo dell'ambiente e della maestra

Torniamo allora al tipo nuovo di scuola che la «Dottoressa» ha costruito, dall'avvio dell'esperienza della Casa dei Bambini di via dei Marsi del 1907 in poi. In un breve articolo dimenticato di presentazione (e divulgazione) della sua impostazione educativa, L'educazione e il bambino, apparso nel 1927 su «L'idea Montessori», la nostra pedagogista condensava molto bene la sua posizione [MONTESSORI, 1927b]. Il discorso si è allargato, scriveva, dal metodo alla liberazione, all'emancipazione del bambino. Deve cessare la sopraffazione dell'adulto, che impone anche con processi inconsci le sue scelte, i suoi valori condizionanti, la sua volontà, non rispettando l'autonoma costruttività infantile. Ora noi «non possiamo creare ma solo aiutare la vita». Si tratta allora di liberare il bambino dagli ostacoli che lo inibiscono e gli impediscono di operare, si tratta di aiutarlo a fare da sé (ecco una indicazione che tornerà tantissime volte, ed è comunque molto significativa), di dargli un ambiente adatto. Diceva la Montessori: «Due sono le cose da modificare intorno al bambino: le cure dell'adulto e l'ambiente». Il che trasferito nella scuola vuol dire: cambiare la maestra e l'ambiente.

Ora nella scuola «la causa trasformatrice, e la guida della trasformazione è una, il bambino. Il nostro scopo è quello di portare nel centro la sua personalità — di lasciarla 'agire' — di permetterle, anzi di facilitarle una espansione libera e armoniosa, conforme alle leggi della sua vita. «L'orgoglio della nuova maestra diventa perciò quello di avere aiutato il bambino a fare senza di lei, di aver preparato le vie del suo andare spontaneo, abbattendo i principali ostacoli che potevano impedirlo».

Allora intorno al bambino occorrono ambiente e maestra trasformati. Ambiente, cioè suppellettili (tavoli, sedie, armadietti, ecc.) a misura del bambino per permettergli le sue attività di vita pratica e di socializzazione, e soprattutto «materiali di sviluppo» e strutturati, l'aspetto decisivo del metodo, mezzo per l'autocostruzione da parte del bambino, in libertà di scelta e di tempo, di se stesso e della cultura. E insegnante (la Montessori preferisce dire «direttrice» proprio perché com'è noto non si caratterizza con la lezione, con la trasmissione diretta della conoscenza), che si pone in primo luogo come aiuto, guida discreta e riservata all'uso del materiale.

Ma attenzione, dice la Montessori [e lo dice particolarmente bene e nella forma più matura in Educazione per un mondo nuovo, testo nato da lezioni indiane del 1943: MONTESSORI, 1991], in questo modo non si chiede davvero poco alla maestra. E particolarmente proprio di fronte al materiale il suo compito invece è «attivo e complesso» [MONTESSORI, 1991, p. 143]. La sua è però una guida attiva.., alla propria «inattività», sia pur relativa, che è un

punto di arrivo e un compimento. Quando la classe sarà autonoma e lavorerà da sola, l'insegnante avrà raggiunto il «suo successo». Mai però assoluto e definitivo.

Antiautoritarismo e delicata funzione di guida

Da La scoperta del bambino [MONTESSORI, 1970c], edizione revisionata de Il Metodo della Pedagogia Scientifica (è apparsa come si è ricordato alla fine del 2000 pubblicata dall'O.N.M. l'edizione critica dell'opera con la minuziosa ricognizione delle varianti e degli sviluppi dall'edizione del 1909 a quelle del 1913 e poi del 1926 e del 1935, quindi del 1950 col nuovo titolo), a La mente del bambino [MONTESSORI, 1980], che si possono considerare l'alpha e l'omega del suo pensiero, nello spirito dell'indicazione della conquista della (relativa) «inattività» della maestra (sempre difficile contro le sempre risorgenti spinte in direzione dell'intervento diretto, del protagonismo, dell'assillante dirigismo), appare il rilievo del suo intervento di preparazione, di vigilanza, di iniziazione all'uso del materiale, di guida, insomma di introduzione al clima e al gusto dell'attività del bambino, di tutela di questa attività, di predisposizione di materiale per nuove attività, di costante osservazione del nascere del delicato processo della concentrazione individuale, che esplode in felicità e si apre allora alla collaborazione sociale. Si vedano al riguardo i capitoli X e XI de La scoperta del bambino e — tra gli altri — il capitolo XXVI de La mente del bambino.
Notava con efficacia Antonio Bianchessi nel 1929 nell'articolo La maestra e il suo apostolato su «L'idea Montessori» [BL4NCHESSt, 1929, p. 6] che la maestra non sta solo a vedere, ma «deve divenire, e non parere, la partecipe della vita che per mezzo del materiale si svolge nel piccolo e seguirne tutte le fasi, tutti gli sviluppi, tutti gli accertamenti. Opera veramente indefessa e ammirabile». Seguendo, ascoltando, comprendendo, «la maestra montessoriana è, diremo, la tessitrice delicata e quasi invisibile» che tiene in mano e allenta le fila individuali in un «prezioso lavoro» finché questo prenda forma e consistenza [p. 7; il corsivo è nostro].
Scrive la Montessori ne La scoperta del bambino [MONTESSORI, 1970c, p. 176]: «Il lavoro della nuova maestra è quello di una guida. Essa guida cioè a utilizzare il materiale, a ricercare parole esatte, a facilitare e chiarire ogni lavoro; a impedire perdite di energia, a raddrizzare lo squilibrio eventuale».
«Dà così l'aiuto necessario a procedere con sicurezza e rapidità sul cammino dello sviluppo intellettuale». E più avanti [p. 179]: «Coi miei metodi la maestra insegna poco, osserva molto, e, soprattutto, ha la funzione di dirigere le attività psichiche dei bambini e il loro sviluppo psicologico. Perciò io ho cambiato il nome di maestra in quello di direttrice», come appunto anticipavamo.
E la Montessori osserva ne La mente del bambino [M0NTESSORI, 1980, p. 2711 che «prima che attenzione e concentrazione» nel bambino «si realizzino, l'insegnante deve reprimere se stessa, perché lo spirito del bambino sia libero di espandersi ed esprimersi: l'importanza del compito sta nel non interrompere il bambino nel suo sforzo E...]. Essa deve imparare che non è facile assistere o forse soltanto stare ad osservare. Anche nell'osservare e servire essa deve osservare, perché il nascere del fenomeno della

concentrazione nel bimbo è delicato come quello di un germoglio che sta per sbocciare. Essa non osserverà con il fine che la sua presenza sia sentita o di assistere i più deboli con la sua forza: osserverà per riconoscere il bambino che è giunto a concentrare la sua attenzione e per contemplare la gloriosa rinascita dello spirito».
Ma anche osservare non è assentarsi, disinteressarsi o uscire di scena. E comprendere, apprezzare ed essere disponibili a intervenire se proprio occorre per districare ingorghi e ostacoli che sorgano e inibiscano il libero svilupparsi dell'attività del bambino e tenersi pronti ad agevolare lo sviluppo dell'apprendimento. Gli interventi si ridurranno sempre di più e si tenderà ad evitarli il più possibile, ma inevitabili saranno comunque sempre discreti, diretti alla libertà operosa. Questa libertà del bambino è un traguardo, anche se reso sempre più vicino come si diceva mai garantito, che l'insegnante cercherà via via maggiormente di porre lo scolaro in grado di raggiungere da sé e con le sue forze. Torna l'indicazione famosa che abbiamo già incontrato: aiutare a fare da sé.

Non manicheismo ma sottesa problematicità

Siamo qui a un punto molto importante, e che spesso si trascura, e che la stessa Montessori non sottolinea e non mette in evidenza troppo spesso: quello della dialetticità, problematicità della sua pedagogia. Pensiamo invece che non tenerne conto porti a una lettura inadeguata e dogmatica del pensiero della Montessori, inteso in una dimensione rigida e manichea. Eppure è la stessa Montessori che anche se di rado ricorda in modo esplicito quella dimensione dinamica e ci mette sull'avviso.
Come dove, primo esempio, a proposito dell'associazione da promuovere tra linguaggio e percezioni, avverte ne La scoperta del bambino [MONTESSORI, 1970c, p. 178; il corsivo è nostro] che «la maestra deve evitare il superfluo ma non deve dimenticare il necessario».
«L'esistenza del superfluo e la mancanza del necessario sono i due principali errori della maestra: la linea di demarcazione tra i due segna il livello della sua perfezione».
Ebbene, quella linea non è affatto data a priori e garantita: si tratta di costruirla attraverso la mediazione dell'esperienza.
Altra questione, e secondo esempio: l'adulto, il maestro sarà allora l'attore protagonista, o per dar spazio all'iniziativa del bambino non interverrà affatto? Risposta della Montessori, ne Il compito preciso del nuovo maestro, conferenza come si ricorderà tenuta a Parigi al Congresso dell'«Education Nouvelle»:
«l'adulto deve dare e fare quel tanto che è necessario affinché il bambino possa utilmente agire da solo: se fa meno del necessario, il bambino non può agire utilmente, se l'adulto fa più del necessario, e perciò si impone o si sostituisce al bambino, spegne i suoi impulsi fattivi. Esiste dunque un intervento determinabile: c'è un limite perfetto da raggiungere, che si potrebbe chiamare la soglia dell'intervento» [MONTESSORI, 1931, p. 8; il corsivo è nostro]. Dunque è da tener presente una delicata linea di confine, tra iperattività e assenteismo, autorità imposta e autorevolezza conquistata, che va identificata e costruita via via.

Così l'autorità non è tolta al maestro, ma, osserva la Montessori in un'altra conferenza nel 1934, se la funzione più specifica dell'insegnamento è trasferita al materiale, «la presenza del maestro è necessaria per illustrare, per aiutare nella scelta, per incoraggiare; dev'essere sempre presente; ma che altra forma assume questo dirigente! Che dignità! E un dirigente sapiente.

L'insegnante, il curricolo, la programmazione 99
per il bambino che lo stima e l'ammira, sapendo che quella forma di sapienza lo rischiarerà» [M0NTESS0RI, 1934, p. 39].
Ancora e insieme, terzo esempio: freddo distacco in funzione dell'apprendimento col solo materiale e conseguente morte dei sentimenti del maestro, o fervida affettività, moralità, spiritualità nella sua impostazione? Certo il materiale, che è «frutto di un lavoro scientifico che unisce coltura e psicologia», «è divenuto lui il maestro di coltura», nota su «Montessori» nel 1932 la nostra pedagogista occupandosi de L'attitudine morale [MONTESSORI, 1932b, p. 77]. E l'insegnante s'adopra, rinunciando al suo ruolo di primo attore, perché ciò si realizzi al meglio. Ma venuto meno per l'insegnante il compito tradizionale della trasmissione forzata della cultura, trasferito il compito dell'insegnare-apprendere al supporto strumentale del materiale, egli libera così «la sua parte nobile personale di maestro, cioè di sapiente nel senso spirituale: diventando protettore delle anime che acquistano il sapere per attività propria» [p. 75].
Nella scuola rinnovata quale ambiente educativo di «pacifica fraternità» [p. 76], la libertà raggiunta dal bambino eleva il maestro e l'adulto [p. 81]. La vecchia routine dell'insegnamento rigido rendeva l'animo del maestro pietrificato e ingabbiava il bambino come il maestro stesso era ingabbiato dalla mortificante realtà sociale che soffocava la sua naturale spontanea «tendenza d'amore» [p. 74]. Il severo controllo del suo protagonismo docente per consentire l'autoeducazione del bambino che utilizza i «materiali di sviluppo» si risolve in ultimo attraverso l'inibizione anche della sua affettività velleitaria e esorbitante in un «sottile raffinamento di sensibilità psicologica» [p. 78], in una crescita di senso di serenità, di gioia, di pace [p. 79].
Così la maestra, scrive la Montessori parecchi anni dopo in Educazione per un mondo nuovo [M0NTESSORI, 1991, p. 147], conosce «il segreto dell'infanzia» sviluppando un «amore profondo» che non è fatto di smancerie: una conoscenza vera, che la rende felice. Allora non più il piacere di esercitare «potere» e «influenza», ma l'«alta e intensa» «felicità spirituale E...] che il bambino può dare».
Qui insomma si realizza un processo dinamico, che attraverso l'apparente infrenamento dell'emozione e dell'affetto, in realtà li purifica, eleva e arricchisce, e alla fine potenzia la qualità e ricchezza dei sentimenti dell'insegnante e la loro stessa maturazione di fondo. Insomma il controllo degli affetti si risolve in ultimo nel loro rafforzamento e nella loro valorizzazione di sostanza.
Se dunque hanno senz'altro più rilievo e evidenza nella pedagogia della Montessori percezione e operatività rispetto alla parola, non intervento diretto del maestro rispetto al suo agire esplicito, controllo degli affetti rispetto all'esuberanza emozionale, non si deve

dimenticare che l'accentuazione del primo termine non cancella affatto il secondo, ma in costante rapporto con esso se ne distingue con una delicata linea di confine, mobile e connessa a un equilibrio che si costruisce via via. Se si evidenziano dunque certi aspetti, gli altri non sono affatto dimenticati e conculcati, ma sono sempre in un sottile rapporto dinamico con i primi, che non esclude alcun termine: rapporto che va via via assestato e che cresce, e non va per nulla inteso in termini statici e acritici.

Richiesta di un diverso modo di essere insegnante

Le capacità, le competenze proposte dalla Montessori all'insegnante sono insieme le indicazioni per la sua formazione. Che implica innanzitutto un cambiamento profondo etico-psicologico e la liberazione da schemi educativi rituali tradizionali. Farsi montessoriano per un insegnante implica un mutamento radicale.
Ecco dunque una prima caratteristica del più grande interesse: è richiesta una iniziazione, che non comporta tanto una revisione delle idee quanto e più dei comportamenti pratici [cfr. MONTESSORI, 1970c, p. 166], ma soprattutto del modo d'essere. Infatti «una comune maestra non può trasformarsi in una maestra montessoriana». Questa «deve essere creata ex novo, dopo che si sia liberata da ogni pregiudizio pedagogico» [MONTESSORI, 1991, p. 143]. I pregiudizi riguardano la convinzione della L'insegnante, il curricolo, la programmazione 101
necessità dell'onnipotenza dell'insegnante e della debolezza fisica, morale, mentale dell'infanzia, ritenuta incapace di procedere con slancio autonomo e bisognosa di essere minutamente diretta dall'esterno in ogni passo. In luogo dei pregiudizi ecco allora la esigenza dell'«autopreparazione dell'immaginazione» e della promozione della fede in un bambino che non c'è ancora e «che si rivelerà per mezzo del lavoro» [p. 144].
Ma al centro di questa fede nel bambino, che si sostituisce alla precedente sfiducia, è richiesto il trasformarsi radicale del comportamento, della qualità morale della maestra. Che da altezzosa e autocratica deve farsi umile, cioè paziente e discreta, come avverte dallo stesso Metodo della Pedagogia Scientifica del 1909, divenuto poi come ben sappiamo La scoperta del bambino. Così [MONTESSORI, 1970c, p. 165] la nuova maestra secondo la Montessori «deve acquistare una agffità morale, che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, di pazienza, di carità e di umiltà. Le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione». Ribadisce nel 1916 ne L'autoeducazione nelle scuole elementari [MONTESSORI, 1992b, p. 1131 che col suo metodo, in questo caso riferito alla scuola elementare, la nuova maestra deve essere contraddistinta da profondi mutamenti. «Invece della parola, essa deve imparare il silenzio; invece d'insegnare, deve osservare; invece della dignità orgoglio- sa di chi voleva apparire, ella assume una veste di umiltà».

LA « MENTE ASSORBENTE E I « PERIODI SENSITIVI*».

Francesco De Bartolomeis

Il metodo Montessori vuole essere non una escogitazione didattica ma una scoperta di psicologia infantile . Questa scoperta — per il suo stesso carattere di tipo miraco1osa' di energie creative mai prima di ora riconosciute, a causa della incomprensione degli adulti — non è venuta fuori da una indagine sistematica, ma si è imposta occasionalmente a chi però si trovava nella posizione più favorevole in quanto era come in attesa che i bambini esprimessero qualcosa di grande[89]. La Montessori ci tiene a mostrare che, in fondo, si è limitata semplicemente a registrare i...segni della interiorità infantile e che non ha mai inteso sovrapporre ad essi l'artificio di un metodo. E come ha detto che il bambino è il padre dell'uomo, così potrebbe dire che il bambino è il maestro dell'educatore Ella descrive variamente l'occasione iniziale da cui è partita la sua riflessione sistematica sulla psicologia infantile; ora ricorda il fenomeno della 'concentrazione' in un'attività motoria dalla quale i bambini uscivano f qil1re felici, come convertiti a una vita nuova, che è poi la vita della natura; ora invece mette maggiormente in rilievo il fenomeno della 'esplosione' della scrittura, per cui una lenta. assimilazione di attitudini differenziate e semplici si risolve alla fine improvvisamente nell'acquisizione di. una attitudine complessa. Ma concentrazione o esplosione, si tratta difatti che gettano una luce rivelatrice sul mondo dell'infanzia, così da fugare quei pregiudizi che da secoli lo opprimono. Il principio che più tardi venne a chiarire questi fenomeni fu quello della 'mente assorbente ' in rapporto all'emergere nel corso dello sviluppo di 'periodi sensitivi'

L'opera nella quale la Montessori tratta diffusamente del fenomeno dell'assorbimento è anche quella che chiude le sue ricerche sulla natura dell'infanzia in rapporto all'educazione. Difatti *The Absorbent Mind* fu pubblicata nel 1949 a Madras (India) e ora (ottobre 1952) vede la luce nella versione italiana con il titolo *La mente del bambino* (Mente assorbente).

Quest'opera completa la revisione del pensiero montessoriano iniziatasi con *Il segreto dell'infanzia*: la Montessori ci si rivela come qualcosa di più e di diverso dalla discepola dell'Itard e del Séguin. In lei agiscono non solo dati scientifici nuovi ricavati dallo studio della psicologia contemporanea, ma attitudini educative nuove nel cogliere l'umanità del bambino. La distinzione tra il bambino e l'adulto, in questa fase conclusiva, ha quasi del tutto perduta la sua struttura polemica e negativa. Che il bambino sia diverso dall'adulto è un fatto che deve impegnare l'indagine perché si. possa determinare ciò che più propriamente e in termini positivi è il bambino.

---

* in *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia 1963

[89] *L'attesa della rivelazione è ciò che caratterizza l'insegnante montessoriana. ((Le insegnanti che vengono nelle nostre scuole devono avere una specie di fede che il bambino si rivelerà attraverso il lavoro. Esse devono staccarsi da ogni idea preconcetta che riguardi il livello a cui i bambini possono trovarsi ». La mente del bambino, Milano, Garzanti, 1952, 275.*

La Montessori non si contenta più di una concezione sensistica con integrazioni spiritualistiche e religiose di dubbia consistenza, ma rimette in discussione tutta la sua interpretazione dell'infanzia, anche se spesso le vecchie posizioni ritornano e il linguaggio da critico si fa edificatorio.
Si sente però che questa revisione è arrivata un pò in ritardo; cioè essa vale non tanto a portare la Montessori in prima linea tra i pedagogisti contemporanei quanto ad aprirla a un aggiornamento del resto non condotto fino in fondo. Non vogliamo dire che nell'opera della Montessori il nuovo ci stia come un intonaco sotto cui è facile scoprire la struttura originaria; ma certo i motivi nuovi quali quello della funzione, dell'inconscio nell'apprendimento infantile o quello - della educazione sociale non riescono a indurre la Montessori a rinunciare definitivamente al rigido individualismo di quella sorta di matematica materializzata che, sono gli esercizi sensoriali con il materiale di sviluppo. Una riprova del fatto che il rinnovamento teorico non scende troppo nel profondo è l'incapacità della Montessori di dare alla Casa dei Bambini una articolazione didattica ben diversa da quella che aveva alle sue lontane origini romane.
Vero è che non manca il tentativo di allargare il mondo della *Casa* così che esso possa comprèndere un ambiente più vasto e più ricco, materiali naturali e non scientificamente selezionati e tarati, occasioni di rivelazioni e di avventure, liberi incontri umani. Il bambino non sembra più costretto, in nome della scienza, a fare quello che noi ci aspettiamo che faccia; se la sua psiche ha una particolare costituzione, dobbiamo accettare l'apparente assurdità o illogicità del comportamento infantile. La 'mente assorbente' è attiva e questa attività mostra di voler far presa direttamente sul reale; e così si delinea un bambino che la Montessori ancora non ci aveva presentato, il bambino esploratore.

« L'istinto di muoversi nell'ambiente, passando da una scoperta all'altra, fa parte della natura stessa e dell'educazione: l'educazione deve considerare il bambino che cammina come un esploratore. Il principio dell'esplorare (scouting) che oggi costituisce una distrazione e un rip6so dallo studio, dovrebbe invece far parte della educazione stessa e incominciare più presto nel corso dellavita>' [90]. L'esplorazione dell'ambiente si manifesta in cicli di attività nei quali l'adulto non deve interferire con presunti aiuti, che sono veri e propri atti di repressione.
L'esplorazione avrebbe dovuto mettere in crisi il vecchio concetto di educazione sensoriale che antepone al contatto con la realtà viva gli esercizi puntualizzati su elementi singoli e costituenti quasi l'alfabeto del mondo esteriore. È un processo inverso rispetto a quello globale.
« Con i materiali sensoriali noi diamo una guida, una specie di classificazione di impressioni che si possono ricevere da ciascun senso: i colori, i suoni, i rumori, le forme e le dimensioni, i pesi, le impressioni tattili, gli odori e i sapori...

"Vi è il pregiudizio, nell'educazione comune, che bisogna offrire al bambino un oggetto per fare apprezzare le sue varie qualità di colori, di superficie, di forma, ecc. Ma gli oggetti sono infiniti e invece le qualità sono limitate. Le qualità si potrebbero paragonare all'alfabeto: pochi suoni in confronto alle parole innumerevoli.

[90] *Op. cit., 162.*

« Dare le qualità separate l'una dall'altra è come dare l'alfabeto dell'esplorazione: una chiave dunque che apre le porte delle conoscenze. Chi ha non solo classificato- con ordine le qualità, può imparare a leggere nell'ambiente e nella natura tutte le cose » [91].
Questa conclusione non si accorda con il riconoscimento dell'importanza degli elementi inconsci, affettivi e sociali che sembra caratterizzare l'ultima fase della pedagogia montessoriana. L'esplorare non si delinea come un fare esperienze e tentare adattamenti in un ambiente vivo per cose e per persone. È molto significativo che la Montessori abbia associato esercizi dei sensi e mente matematica, perché questo conferma la prevalenza di procedimenti analitici nel metodo.
Proprio qui è il punto di maggiore debolezza di tutto il sistema montessoriano: una artificiosa mediazione tra il bambino e l'ambiente. La tenace persistenza del vecchio concetto di educazione sensoriale infirma ma non annulla del tutto il nuovo concetto di 'mente assorbente'. Ed è per questo che dobbiamo mostrare qual è il suo vero significato.
La ragione che spinge la Montessori a dare tanta importanza all'infanzia non solo per se stessa ma anche in rapporto alla sua funzione nel complessivo sviluppo umano, è da ricercarsi proprio nella natura dell'infanzia. Cioè durante il periodo dell'infanzia l'uomo assorbe gli elementi fondamentali per la costruzione della sua umanità; così che se si lascia trascorrere questo periodo senza fornire l'ambiente più favorevole per tale assorbimento, la saldezza della costruzione viene colpita proprio alle sue basi. Siamo andati contro le leggi della natura e perciò non c'è alcun modo per riparare ai danni subiti dall'umanità. Ecco come la Montessori spiega. questo fenomeno di assorbimento.
«I bambini hanno una forma mentale diversa da quella degli adulti, un campo psichico completamente differente, dotato di maggiore potenza e sensibilità, di facoltà che gli consentono di creare inconscientemente. Ho battezzato questa forma mentale 'mente' assorbente'. La mente del bambino non assorbe, però, come una spugna che. lascia passare l'acqua e non la trattiene; la mente del bambino assorbe definitivamente, e così facendo crea il carattere dell'uomo.
« La mente del bambino prende le cose dall'ambiente e le incarna in se stesso. E questo non avviene per eredità, ma per effetto di una potenzialità creatrice del bambino. Tutti i bambini della terra seguono questa legge, allo stesso modo, con la stessa intensità e la stessa forza. Questa facoltà di creazione non è la prerogativa di una razza, piuttosto che di un'altra, ma è inerente alla natura del .bambino.... « Ma il bambino non assorbe le cose a caso; egli ha una guida severa. Segue leggi costanti che determinano non solo i fatti, ma anche il tempo nel quale questi fatti stessi si verificano normalmente. A due anni, ad esempio, tutti i banibini parlano, il bambino negro, quello indiano, quello europeo; parlano l'inglese, l'italiano, il tedesco, la lingua indiana. E apparentemente non ci sono maestri, non ci sono programmi da seguire, non ci sono esami. Il maestro invisibile infonde la sua conoscenza negli allievi senza che questi se ne accorgano e ad un determinato momento fa loro sostenere gli esami, e allo stesso modo li promuove, sempre senza che essi ne abbiano coscienza....

[91] *Op, cit., 181-82*

« Il bambino, a sei anni, è un fenomeno meraviglioso. Sa tante cose; possiede già l'ordine e la logica grammaticale; conosce alla perfezione quelle' regole delle quali l'adulto si impadronisce con tanta difficoltà quando studia una lingua straniera. En questa epoca egli, arricchisce il suo spirito di una massa immensa di parole. Il bambino assorbe le parole nuove con entusiasmo: ne ha bisogno, la sua mente ne è affamata »[92]
Il fatto più sorprendente è che il bambino impara cose di enorme importanza senza ricorrere a quelle facoltà che per tradizione sono sempre state collegate ai fenomeni di apprendimento. « Se noi impariamo tutto a traverso l'attenzione, lo sforzo di volontà, l'intelligenza, come può intraprendere la sua grande costruzione il bambino che ancora non è dotato di intelligenza, di volontà e di attenzione? È evidente che in esso agisce una mente con poteri tutti diversi dai nostri e che perciò può esistere nell'inconscio un funzionamento psichico diverso dalla mente conscia » [93].

Se la peculiarità della vita psichica del bambino consiste in questo assorbimento creativo, che si avvale di forze inconsce oltre che di una complessa attività sensomotoria, si comprende come sia giustificata l'urgenza di accentrare le cure dell'educazione sull'infanzia. La verità è che durante questo periodo della vita sono in opera facoltà che compiono un lavoro di enorme importanza ai fini della edificazione della personalità umana; non solo si gettano le fondamenta ma si erigono le mura maestre del futuro edificio psichico. E la cosa più rilevante è che l'elemento tempo è assolutamente decisivo, nel senso che trascorso il periodo in cui è particolarmente in opera la 'mente assorbente' se con l'educazione non se n'è tratto il debito profitto, non c'è più la possibilità di recuperi. I processi psichici, in quanto legati allo sviluppo biologico, sono irreversibili. Cioè il tempo, per lo sviluppo, è un fattore qualitativo.

Il principio della 'mente assorbente' è un tentativo di portare in primo piano quegli elementi inconsci, affettivi e sociali che sembrano essere stati quasi del tutto trascurati dalla Montessori nella prima formulazione della sua dottrina. Ella non si limita a dire che la mente del bambino assorbe dall'ambiente, costruisce la sua interiorità a spese dell'ambiente, ma pone in rilievo non più soltanto dal punto di vista sensoriale l'importanza che ha l'organizzazione dell'ambiente in cui il bambino riversa le sue attività. In rapporto al fenomeno dell'assorbiménto emerge un più profondo concetto della libertà dell'infanzia. Noi non possiamo né raggiungere la mente infantile con l'insegnamento verbale né intervenire direttamente nel processo cli passaggio dall'inconscio al conscio o nel processo di costruzione delle facoltà umane. Definendo inconscia la mente del bambino, la Montessori non intende negarle il potere di intelligenza, farne qualcosa di meccanico; al contrario le attribuisce una capacità creativa senza la quale non sarebbe possibile gettare le basi dello sviluppo umano. La mente inconscia si rivela più importante della coscienza perché è la vita tessa nella sua costruzione interiore, è una sensibilità intensa che si appropria, senza fatica e senza un piano intenzionale, delle cose e, più ancora, dei caratteri umani come di nutrimento organico. Forse non è neppure esatto parlare di mente, perché il bambino

[92] *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale. Atti dell'Vili Congresso Internazionale Montessori. Ente Opera Montessori, Roma, 1950, 343-45 passim*
[93] *Formazione dell'uomo, Milano, Garzanti, 1949, 83.*

assorbe non con poteri intellettuali ma con tutto Il suo essere, vivendo. Sembra un miracolo: il bambino pur senza possedere. quelle facoltà di memoria, di ragionamento e di volontà che caratterizzano la mente adulta, si spinge più in là dell'adulto. Per lui, infatti, la conoscenza, non è un fenomeno intellettuale, ma una trasformazione interiore, una costruzione di poteri e di funzioni, uno sviluppo della 'carne mentale'. « La nostra mente, così com'è, non arriverebbe là dove arriva il bambino; per una conquista come quella del linguaggio è necèssaria una forma di mente diversa; e questa forma appunto possiede il bambino: un tipo d'intelligenza diversa dalla nostra. Potremmo dire che noi acquistiamo le conoscenze con la nostra intelligenza, mentre il bambino le assorbe con la sua vita psichica. Semplicemente continuando a vivere il bambino impara a parlare il linguaggio della sua razza. una specie di chimica mentale che opera in lui. Noi siamo recipienti; le impressioni si versano in noi, e noi le ricordiamo e le tratteniamo nella nostra mente, ma rimaniamo distinti dalle nostre impressioni come l'acqua distinta dal bicchiere. il bambino subisce invece una trasformazione: le impressioni non solo penetrano nella sua mente, ma la formano. Esse s'incarnano in lui. Il bambino crea la propria 'carne mentale', usando le cose che sono nel suo ambiente [94].

Quindi la mente assorbente è tutt'altro che una forma inferiore d'intelligenza; anzi sarebbe meraviglioso se potessimo prolungare il periodo della sua attività, perché ciò consentirebbe di identificare compiutamente il processo di vita con il processo di apprendimento, così che non ci sarebbe alcun bisogno di conquistarsi le conoscenze con un intenzionale sforzo intellettuale.
Gli ostacoli che l'ambiente e le persone frappongono all'assorbimento creativo producono arresti o regressioni nello sviluppo, cioè anomalie più o meno gravi che vanno dal mutismo psichico alla timidezza, dai 'tic' nervosi alle varie fobie, dalle bizze alle reazioni aggressive. In genere questi ostacoli portano il bambino fuori del suo corso normale che consiste nella concentrazione in un lavoro produttivo di qualità e caratteri umani.
Per quanto la lettura de *Il segreto dell'infanzia* e de *La mente del bambino* sia suggestiva e stimolante e ci metta in rapporto con una Montessori ignota ai critici che si accaniscono contro il suo sensismo, non ci sentiamo di affermare che ella, nell'ultimo periodo della sua crisi scientifica, riesca veramente a condividere con franchezza e con convinzione i principi rivoluzionari della psicologia e della pedagogia della scuola attiva. Le sue stesse notazioni psicologiche non si articolano lungo una linea evolutiva così che ne escano chiaramente determinati i caratteri di quelle fasi della maturazione su cui, a ragione, tanto insiste (0-3 anni e 3-6 anni). Di qui le frequentissime ripetizioni, un girare intorno alle stesse idee, un procedere per antitesi di facile effetto ma di dubbia consistenza interpretativa, una unilateralità difesa con un entusiasmo non privo di retorica. D'altra parte dobbiamo riconoscere che le due opere in questione con tutte le loro deficienze mal si prestano ad alimentare il dogmatismo dei montessoriani ortodossi: esse lasciano intravedere una apertura, anche se non molto larga, per un ulteriore approfondimento.

[94] *La mente del bambino, pag. 25*

2. Periodi sensitivi

Uno dei cardini della pedagogia della Montessori è la teoria dei periodi sensitivi, perché questa vale a determinare concretamente non soltanto la differenza tra l'adulto e il bambino ma anche la forma che deve assumere una educazione capace di liberare veramente le energie creative dell'infanzia. Però all'inizio la Montessori diede di questa teoria una interpretazione in cui l'educazione sensoriale si presenta con carattere più di disciplina che di costruzione. Invece quando questa teoria si incontrò con l'altra della 'mente assorbente', che metteva in gran rilievo la funzione dell'inconscio e degli elementi affettivi nello sviluppo, i periodi sensitivi gettarono molta luce sul segreto del1'infanzia. I periodi sensitivi non sono ma scoperta della Montessori; già noti agli zoologi, essi furono. accolti dalla psicologia per spiegare le caratteristiche funzionali degli istinti. Basti pensare alla legge della transitorietà degli istinti sulla quale il James fondò alcune delle più suggestive verità della sua pedagogia psicologica. Ma la Montessori indubbiamente contribuì a liberare questa teoria dal suo primitivo meccanicismo e a mostrare quali nuovi orizzonti aprisse per l'educazione infantile.

« Si tratta di sensibilità speciali — spiega la Montessori — che si trovano negli esseri in via di evoluzione, cioè negli stati infantili, le quali sono passeggere e si limitano all'acquisto di un determinato carattere: una volta sviluppato questo carattere, la sensibilità finisce: e così ogni carattere si stabilisce con l'aiuto di un impulso, di una possibilità passeggera. Dunque la crescenza non è qualche cosa di vago, una fatalità ereditaria insita negli esseri, ma è un lavoro guidato minuziosamente da istinti periodici, o passeggeri, che danno una guida, perché spingono ad un'attività determinata, la quale differisce talvolta in modo evidente da quello dell'individuo allo stato adulto.... Ma se il bambino non ha potuto agire secondo le direttive del suo periodo sensitivo, è perduta l'occasione di una conquista naturale: ed è perduta per sempre n. Nel periodo sensitivo il bambino, senza ricorrere a intenzionali e volontari sforzi razionali ma per il semplice fatto di vivere, fa gli acquisti spirituali da cui dipenderà tutta la sua vita futura: apprende un linguaggio complicatissimo, impara a orientarsi in una realtà gremita di cose e di persone, sviluppa tutti i fondamentali sistemi emozionali e i criteri di valutazione. È un miracolo, ma in esso l'educatore deve vedere ben c:hiaro se vuole assolvere al suo compito. Insomma durante il periodo sensitivo si adempie l'opera creativa del mondo spirituale dell'uomo. Sparito invece il periodo sensitivo, le conquiste intellettuali sono dovute ad una attività riflessa, allo sforzo del volere, alla fatica della ricerca: e nel torpore dell'indifferenza, nasce la stanchezza del lavoro, In questo consiste la differenza fondamentale, essenziale, tra la psicologia del bambino e quella dell'adulto. V'è dunque una speciale vitalità interiore, che spiega i miracoli delle conquiste naturali del bambino »[95].

È importante notare che nella Montessori questa teoria dei periodi sensitivi mira ad affermare certe particolari necessità interiori del bambino e perciò è in linea con una energica critica della psicologia meccanicistica che attribuisce la costruzione del mondo

[95] *Il segreto dell'infanzia, 52-55 passim*

psichico al gioco delle sensazioni guidato obiettivamente dalle leggi dell'associazione. La Montessori ci tiene a precisare che il fenomeno dell'assorbimento che caratterizza il rapporto del bambino bonariamente non ha niente di meccanico, perché il bambino assorbe proprio perché è attivo e creatore. Egli « è osservatore che assume attivamente le immagini a mezzo de sensi, cosa assai diversa dal dire che è capace di ricevere come uno specchio. Chi osserva, lo fa per un impulso interiore, per un sentimento, per un gusto speciale: è quindi sceglie le immagini.... Ora si potrebbe chiedere: quali saranno le preoccupazioni del bambino piccolo, che lo inducono a scegliere tra le immagini infinite e mescolate insieme, che egli incontra nell'ambiente? È evidente che l bambino non può avere una spinta da una preoccupazione di origine esterna..., perché ancora non ha esperienze. Il bambino parte proprio dal nulla ed è l'essere attivo che avanza solo ». E la Montessori insistendo nella sua critica della posizione sensistica non teme di affermare che « il fulcro intorno al quale agisce interiormente il periodo sensitivo è la ragione ». E spiega: « Il ragionamento, come funzione naturale e creativa, a poco a poco germina come cosa viva che cresce e si concreta a spese delle immagini che assume dall'ambiente. Questa è la forza irresistibile, l'energia primordiale. Le immagini si organizzano subito a servizio del ragionamento: ed è a servizio del ragionamento che il bambino assorbe primitivamente le immagini»(1).
Non che la Montessori, introducendo il ragionamento, abbia rovesciato il punto di vista dell'inconscio con il quale aveva inteso spiegare il fenomeno dell'assorbimento; ma certo questa determinazione del fatto o movente interiore come ragione o ragionamento, se mostra che essa ha definitivamente voltato le spalle al meccanicismo di cui pure molti continuano ad accusarla non appare sufficiente- mente motivata.

Sulla base della teoria dei periodi sensitivi il compito dell'educazione si delinea principalmente come azione volta a preparare e a tener vivo un ambiente favorevole allo sviluppo d tali periodi. Solo assegnando al bambino un suo ambiente viene a cessare quel conflitto tra bambino e adulto che è vecchio quanto l'uomo e denota un persistente stato di arretratezza di tutta la nostra organizzazione sociale. È naturale che in un ambiente fatto per l'adulto l'attività del bambino sia invadente, disturbatrice e distruttrice; ed è anche naturale che per questo l'adulto sia portato a difendersi accanitamente dal bambino. L'unica via d'uscita è l'eliminazione delle ragioni d conflitto, cosa che non è possibile affinché non si riconosca che il bambino, avendo un proprio tipo di attività, ha corrispondentemente bisogno di un suo ambiente, con oggetti e materiali adatti alle esigenze del suo sviluppo. Il bambino ha l'istinto della costruzione e non della distruzione. La distruzione nasce da una situazione innaturale, cioè da una interferenza dell'attività del bambino nelle occupazioni e negli interessi degli adulti; interferenza di cui il bambino non ha colpa, anzi proprio lui ne sente il maggior danno perché gl'impedisce d lavorare alla sua crescenza. Quindi l'atteggiamento liberale verso il bambino non consiste nel lasciargli fare quello che vuole nel mondo dell'adulto (ciò nuoce non meno al bambino che all'adulto), ma nel lasciarlo libero entro un ambiente amorevole, quale certamente non può essere quello dell'adulto. L'ambiente dell'adulto non è ambiente di vita per il bambino, ma è piuttosto un cumulo di ostacoli tra i, quali egli sviluppa difese, adattamenti de- formanti, dove resta vittima di

suggestioni. da questa realtà esteriore che fu studiata la psicologia del bambino e ne furono giudicati i caratteri, per farne base dell'educazione. La psicologia infantile deve essere dunque riesami nata radicalmente)[96]. Cioè il bambino deve essere studiato nel suo ambiente, in stato di libertà, e non entro condizioni di vita che siano la testimonianza del trattamento repressivo dell'adulto.

Per la Montessori l'ambiente del bambino ha due aspetti fondamentali: l'uno determinato scientificamente e che comprende i materiali d sviluppo, l'altro che riproduce nelle proporzioni adatte al bambino tutti quegli oggetti che servono per gli esercizi di vita pratica. Sembra trattarsi di due ordini di cose del tutto diversi e derivanti da due diverse concezioni dell'educazione. Ma in realtà anche gli esercizi di vita pratica tendono ad essere assoggettati allo stesso tipo di esecuzione che caratterizza gli esercizi con i materiali di sviluppo.

[96] *Op. cit., 82-83 passim*
(1) Op. cit., 145.

EDUCAZIONE E PACE. IL "POTENZIAMENTO" DELL'UOMO*

Alessandro Leonarduzzi

Con il progressivo ampliarsi dell'orizzonte della sua indagine, Maria Montessori aveva maturato la convinzione che il rapporto dell'educando con l'ambiente, con la società, con la natura costituisca uno degli aspetti fondamentali della problematica pedagogica, tanto da dedicarvi alcuni scritti[97] in cui s'avverte viva ed urgente l'ansia per i destini dell'umana famiglia.

La sfera della civiltà, della cultura, della tecnica — della 'super-natura' per usare un termine che ci è già noto — costituisce indubbiamente, nell'epoca nostra, un'espressione meravigliosa del potere creativo dell'uomo, ma c'è il pericolo che il progresso scientifico o tecnico non sia accompagnato da corrispondente rafforzamento delle risorse morali dell'individuo, con la conseguenza dell'isolamento e del depauperamento sociale, sino al punto di rottura rappresentato dalla guerra. La pace, dunque, sarà l'indice e, nello stesso tempo, il risultato dell'armonia e dell'equilibrio della società.

Che cosa s'ha da intendere per pace? Si ritiene, spesso, che essa sia la semplice cessazione del conflitto armato, ma tale condizione assomiglia, piuttosto, alla morte, alle rovine dopo un furioso incendio o un pauroso cataclisma, ché, nella medesima condizione di esseri privi di vera interiore serenità, sono sia i popoli o gli individui 'vincitori' sia coloro i quali debbono sopportare il duro giogo della dominazione e della schiavitù.

S'impone, pertanto, una ricerca sulla differenza fra pace autentica e guerra. I contrasti d'interesse, la lotta di classe, gli squilibri economici non possono spiegare esaurientemente — secondo la Montessori — il fenomeno della guerra, ma ne costituiscono, piuttosto, la causa prossima o apparente, «…l'ultima parte della miccia, l'ultima ad ardere prima dell'esplosione bellica» [98] .

Come si potrebbe dar ragione del fatto che, conosciute le cause che determinano la lotta armata fra i popoli, tenendo presente che la conservazione del proprio essere costituisce l'aspirazione fondamentale di ogni uomo, non si provveda, in un'era di progresso e di civiltà, a conservare durevolmente la pace?

---

* , in "*M. Montessori. Il pensiero e l'opera"*, Brescia, Paideia, 1967

[97] *Ci riferiamo anzitutto allo scritto Formazione dell'uomo. Pregiudizi e nebule. Anaifabetismo mondiale, Milano, Garzanti, 1949 (e successive edizioni) ed alla raccolta Educazione e pace, Milano, Garzanti, 1949 (e successive edizioni; comprende articoli o conferenze, riguardanti il problema della pace e dell'educazione, elaborati dalla Montessori dal 1932 al 1939). Merita d'esser ricordato il fatto che nel 1949 la Montessori fu proposta per il premio Nobel per la pace.*

[98] *Educazione e pace, cit., p. 7. Il saggio La pace, pp. 1-26 della raccolta da cui citiamo, fu pubblicato inizialmente in inglese (Peace and Education, Geneva 1932) e in francese (La paix et l'éducation, Genève 1932). Nello stesso anno comparve in trad. tedesca e successivamente (1933) in trad. italiana (cfr. Grazzini M., Bibliografia Moniessori, cjt., pp. 41-42).*

Deve esistere, perciò, un motivo più profondo e sconosciuto che provoca improvvise e terribili esplosioni di odio, che tiene l'umanità in uno stato di 'caos morale' per cui, spesso, si manifestano, nell'umanità, atteggiamenti e comportamenti contradditori e ripugnanti alla stessa ragione[99]: «Miei signori - ammonisce la nostra pedagogista - per iniziare una sana ricostruzione psichica degli uomini, bisogna rifarsi dal bambino: bisogna riconoscere in lui non il figlio, non la creatura su cui si concentrano le nostre responsabilità; bisogna studiarlo non come creatura dipendente, ma come essere indipendente che va considerato per se stesso»[100] . Il misconoscimento dei diritti del bambino, lo sviluppo della 'supernatura' spesso contrastante con i suoi bisogni psichici e spirituali — hanno segnato l'inizio di uno squilibrio profondo, che dal piano intellettuale a poco a poco si è trasferito su quello morale, sicché l'uomo psichicamente sano è sempre più raro e la sua stessa sensibilità morale è attutita o deviata a tal punto che non è da meravigliarsi se esploderanno, o prima o poi, l'ambizione smodata, la sete del possesso e del guadagno, l'invidia e l'odio, cioè i reali fattori della guerra[101]. Tuttavia, il mondo contemporaneo, che apre all'umanità prospettive affatto sconosciute nei precedenti secoli — la Montessori usa l'espressione 'terza dimensione' per indicare gli spazi cosmici oltre l'atmosfera terreste — può trasformarsi, nelle mani dell'uomo 'nuovo', da strumento d'oppressione e di divisione in mezzo di grandi conquiste morali e di collaborazione fra gli individui ed i popoli[102] .

Una prospettiva 'cosmica' può dischiudersi a un'umanità rinnovellata ed essa condurrà al superamento di ogni forma di gretto nazionalismo (del tutto anacronistico e riferibile a situazioni storiche superate) con il riconoscimento della sostanziale unità di tutti gli uomini: «Tutti noi formiamo un solo organismo, una Nazione unica (N.U.). Questa nazione unica, che fu l'inconscia aspirazione spirituale ed anche religiosa dell'anima umana, possiamo proclamarlo con un grido che arrivi da un punto all'altro della terra, è finalmente raggiunta. È nata l' "umanità organismo': questa supercostruzione, che ha assorbito tutti gli sforzi sin dalla sua origine, si è realizzata»[103].

Naturalmente — e con ciò si ritorna al tema educativo — tutti coloro che vogliono la vera pace debbono impegnarsi a far sorgere l'uomo nuovo, equilibrato, libero, moralmente formato —, perché sta verificandosi un fenomeno veramente mostruoso: gli stati o gli

---

[99] *«...anzi, noi ci avvederemo che esiste un vero caos morale, perché non si potrebbe definire altrimenti una situazione spirituale che consente sia esaltato un uomo che scopre il microbo di una malattia.., ma ancor più lo sia chi scopre elementi distruttori e sa dirigere le proprie energie intellettuali ad annientare la vita di interi popoli» (Op. cii., D. 7).*

[100] *Cfr. op. cit., p. 14.*

[101] Cfr. *op. cit, p.22*

[102] *Anche a questo proposito, la Montessori dimostra un notevole intuito. Com'è noto, ai nostri giorni il problema dello spazio cosmico si è imposto con particolare urgenza e soprattutto le potenze che hanno raggiunto in tale campo i maggiori risultati ne danno (almeno a parole) soluzione che non si discosta molto da quella montessoriana.*

[103] *Evidentemente, la Montessori allude all'organizzazione internazionale costituita dalla Società delle Nazioni. Risulta chiaro, tuttavia, da quanto precede e da quanto segue, che la vera unione dei popoli è una meta da raggiungere piuttosto che un fatto compiuto.*

individui che stanno preparando la guerra hanno compreso il valore dell'educazione e la usano come mero strumento per raggiungere i loro fini perversi[104].
La Montessori aveva dunque avvertito molto chiaramente quale fosse l'atmosfera che incombeva sull'Europa e sul mondo dopo il trionfo di quelle dittature che, nel generale disorientamento che caratterizza il tempo che seguì il primo conflitto mondiale, avrebbero provocato una nuova immane conflagrazione, con disprezzo della dignità umana e di quell'ordinamento internazionale che tanto faticosamente, pur con gravi difetti ed incertezze, sembrava aprire una nuova era, realizzando le aspirazioni che l'umanità aveva espresso, già alla fine del mondo antico e, in seguito, agli albòri dell'epoca moderna, con gli araldi dell'idea pacifista e del diritto internazionale[105].
Le relazioni tenute al VI Congresso Internazionale, svoltosi a Copenhagen nell'agosto del 1937, e il cui tema 'Educate per la pace!' indica con evidenza la direzione del pensiero montessoriano, hanno un tono ancor più fermo ed accorato[106]. Ritornano in queste orazioni, pronunciate nell'accogliente suolo danese, i già noti eppur sempre nuovi motivi:
dello squilibrio fra conquiste tecnico-scientifiche e formazione morale dell'uomo, della fondamentale incomprensione dell'adulto nei confronti del bambino, dei meravigliosi poteri del bimbo posto in un ambiente naturale, del ripudio del nazionalismo come profondamente contrastante con la civiltà moderna, dell'aspirazione all'unità di tutti i popoli della terra, della

---

[104] *Ci preme sottolineare questa denuncia della Montessori nei confronti delle forme educative totalitarie. Per quel che possiamo giudicare, non si salvano certamente — nonostante l'opera per molti aspetti positiva di pedagogisti o di educatori quali il Makarenko — quelle di orientamento marxista; e non è il caso di insistere — essendo fatto abbastanza noto — sugli errori del fascismo in campo scolastico ed educativo.*
Il nazismo, anche in questo settore, assume un eccezionale valore paradigmatico. A parte gli orientamenti ideologici su cui è ancora utile consultare lo scritto di L. Stefanini, Il dramma filosofico della Germania..., (Padova 1948, spec. p. 222 ss.) conviene ricorrere agli scritti di colui che fu sempre il vero capo della rivoluzione che tante conseguenze avrebbe arrecato all'Europa tutta («Il solo Hitler — scrive H.R. Trevor-Roper nell'introd. a Il testamento di Hitler, ed. it., Milano 1961, p.16 — fu sempre un divoratore, mai divorato. Egli fu il Rousseau, il Mirabeau, il Robespierre, il Napoleone della sua rivoluzione: ne fu il Marx, il Lenin, il Trotzsky, lo Stalin»). Ci limitiamo a riportare un passo da cui risulta la visione pedagogica hitleriana con impressionante evidenza: «È con i giovani che darò inizio alla mia grande opera educatrice... Noi, i vecchi, siamo logorati... La mia pedagogia è rigida. Lavoro col martello e stacco tutto ciò che è debole o tarlato. Nei miei 'Burgs' dell'Ordine [allude all'idea di Rosenberg, ma poi fatta sua da Hitler, di costituire una milizia scelta del nazismo] alleveremo una gioventù dinanzi alla quale il mondo tremerà. Una gioventù intrepida, crudele... Voglio che essa abbia la forza e la bellezza delle giovani belve. La farò allenare a tutti gli esercizi fisici... Non voglio alcuna educazione degli spiriti. Il sapere non farebbe che corrompere i miei giovani» (Rauschning H., Hitler mi ha detto. Rivelazioni Hitler sul suo piano di conquista del mondo, Milano 1945, p. 276).

[105] *Per quanto attiene ad una visione generale del periodo fra le due guerre mondiali, rimandiamo alle indicazioni bibliografiche precedentemente segnalate (cfr. p. 28, n.40). Per lo sviluppo dell'idea pacifista e per i problemi dell'organizzazione internazionale ci limitiamo a segnalare: La Fontaine H., Bibliographie de la Paix et de l'Arbitrage international, I: Mouvement Pacifique, Bruxelles 1904; Del Vecchio G., Il /enomeno della guerra e l'idea della pace, Torino iri; —, Pacifismo, in 'Enciclopedia Italiana', voi. xxv; —, Il diritto internazionale e il problema della pace, Roma 1956; Lange C. L., Histoire de la doctrine pacifique èt de son influence sur le développement da droit international, in 'Recueii des Cours de l'Académie de droit international', Paris 1927; Meda F., Dal nazionalismo al pacifismo, in Scritti scelti, Roma 1959, pp. 203-235; Rota E., I movimenti pacifisti dell'8oo e del '900 e le Organizzazioni internazionali, in Questioni di storia contemporanea, Milano, voi. Is, pp. 1963-2018.*

[106] *Cfr. Educazione e pace,op. cit., p. 45 ss.*

necessità di costruire un ambiente adatto al bambino che lo avvii al dominio sul mondo naturale e 'super-naturale' —' per giungere, alla fine, a proporre misure che possono apparire utopistiche: la creazione di un 'Ministero per l'infanzia', la fondazione di un 'Partito del Bambino'[107].

Nell'altro scritto[108]; la Montessori indica l'atteggiamento d'incomprensione dell'umanità adulta verso i piccoli con una formula curiosa e un po' bizzarra[109]; a parte ogni considerazione sull'opportunità di siffatte denominazioni, va riconosciuta la 'costante preoccupazione di superare la prospettiva meramente scientifica in una visione educativa più completa e più ricca: «Ma l'ideale, il 'fine da proporsi 'deve essere comune a tutti. Esso deve arrivare a realizzare quel detto che a proposito dell'uomo si trova nei libri religiosi: "*Specie tua et pulchritudine tua intende, prospere procede et regna*", e che possiamo parafrasare dicendo: "*Comprendi te stesso, e la tua bellezza, procedi prosperamente nel tuo ambiente, ricco e pieno di miracoli,. e regna su di esso*"[110] . Un rinnovamento dell'uomo che parta dalle radici profonde dei suo essere[111] per concludersi nella dimensione etico-religiosa: questo il messaggio con cui Maria Montessori ha inteso dare senso e significato a tutta l'opera sua che, iniziata nell'atmosfera del positivismo, si avviava a concludersi in un'epoca di crisi particolarmente acuta nel nostro continente[112].

---

[107] *«Ed io credo che si debba anche avere una rappresentanza in Parlamento per il Bambino: poiché là dove si discutono tutte le leggi e dove si curano tutti gli interessi materiali ed intellettuali dell'uomo, ci deve essere pure chi difenda gli interessi di questa parte così numerosa dell'umanità: l'infanzia... Alla fine di questo Congresso vorrei pertanto porre il primo seme di un'azione sociale per il bambino, facendo qualche cosa di pratico e di reale: fondando il Partito del Bambino»' (Educazione e pace, cit., p. 112)*

[108] Formazione dell'uomo, cit ..

[109]. OMBTUS, cioè: Organizzazione del Male che prende la forma del Bene e che è Imposto dall'ambiente all'Umanità intera con la Suggestione. (cfr. op. cit., p. 68)

[110] Op. cit., p. 20

[111] La preoccupazione pedagogica, insomma, è sempre presente nell'opera montessoriana.

[112]Segnaliamo due contributi del Valitutti, particolarmente incisivi anche per quanto attiene a tale aspetto del pensiero e dell'opera della Montessori. Nel primo - *Il problema dell'educazione nei pensiero di Maria Montessori*, Roma, Ed. 'Vita dell'Infanzia', 5953, pp. 35 ss. — egli ne sottolinea il carattere 'irenico' ed 'eticizzante'; nel secondo - *L'educazione e la pace nel pensiero di Maria Montessoni*, in 'Vita dell'Infanzia', IV, 5, maggio 1955, pp. 3-9 - ripubblicato ibidem, XIII, 4, aprile 1964, pp. 14-20 —, inquadra il 'pacifismo' della Montessori nel contesto della sua concezione pedagogica.

Un'altra 'prospettiva, però, si può tener presente ai fine di qualificare l'atteggiamento montessoriano ed è quella europeistica, su cui segnaliamo solamente qualcuno dei contributi, scelto da una bibliografia oramai imponente: Bastianetto M., Storia degli Europei, Bologna 1960; Bowle J., The Unity of Eropean Hystory, London 1949; Brezzi P., Realtà e mito dell'Europa, Roma 1954; Chabod F., Storia dell'idea d'Europa, Bari 1964; Curcio . C, Europa. Storia di un'idea, Firenze 1958, voil. 2; Duroselle J. B., L'idée d'Europe dans l'histoire, Paris 1965 (ed. it. L'idea d'Europa nella storia, Milano, Ed. Milano Nuova, 1964); Renouvin P., L'idéé de la fédération earòpéenne dans la pensée politique da xxx siècie, Oxford 1949; 'Rougernont (de) D., Via gt-huit siècles d'Europe. La coscience europenne à travers' les teztes d'Hésiode à nos jours, Paris 1961; Voyenne B., Histoire de l'idée èurope'enne, Paris 1964.

Va osservato, tuttavia, che- la Montessori — per quanto ci è dato di sapere dai documenti di cui disponiarno e dalle testimonianze che ci sono note — sarebbe stata aperta all'ideale pacifista o 'mondialista' (su cui si cfr. la prec. n. 9) piuttosto che a quello dell'europeismo. Si ricordi, però, che i 'confini fra tali concezioni politiche non sonò sempre identificabili con esattezza. Specialmente nella prima metà del secolo XIX i rapporti fra pacifismo (e mondialismo), ed europeismo (nelle sue varie forme ed accezioni) furono costanti (cfr, ad e., Renouvin P., op. cit., p. 4 ss.) e l'ideale della pace e dell'unione europea furono difesi, quasi fossero aspetti di un'unica realtà, da C.F.I. Castel de Saint-Pierre (cfr. Saint-Pierre, Rousseu, Kant, Progetti perla pace perpetua, a cura, C. Curcio, Roma 1946), da J, J. Rousseau (Extrait da Projet de paix perpétuellé de M. l'abbé de Saint Pierre; Jugement. sur le projet de paix

Degli ultimi scritti pubblicati in lingua inglese e di cui s'attende tuttora la presentazione in lingua italiana, taluno riprende e presenta compendiosamente i temi fondamentali del metodo[113]; altri[114] - sui cui converrà condurre una breve analisi - richiamano egualmente tali argomenti, ma entro una cornice nuova che, in parte, corrisponde a quella che si è venuta delineando nei testi di cui si è trattato nella prima parte del presente capitolo ed in quello precedente.

L'educazione, qualora segua le vie segnate dalla tradizione, non è in grado di corrispondere alle esigenze di un mondo che si trasforma con grande rapidità; solamente un'indagine 'scientifica' del bambino può individuarne i meravigliosi poteri creativi, la cui liberazione ed utilizzazione, appunto, costituiscono l'unica speranza di salvezza per il futuro[115]. In questa prospettiva, la Montessori ripresenta, modulandoli su nuovo registro, i motivi basilari della sua concezione educativa: il carattere selettivo della mente infantile, gli esercizi propri delle 'Case dei bambini', l'apprendimento dell'aritmetica, dell'algebra e della geometria reso possibile da una particolare capacità del bambino, il superamento dell'antitesi gioco-lavoro mediante la 'concentrazione', la progressiva formazione della personalità secondo le indicazioni delle più recenti correnti psicologiche[116] e della meta cui deve tendere un autentico indirizzo formativo, cioè l'educazione morale.

Tale meta, anzi, rappresenta il filo conduttore di tutta l'indagine volta a delineare un ideale pedagogico adeguato al mondo 'nuovo': il bambino, dopo le cure di cui dev'essere fatto oggetto dal momento della nascita per tutto il periodo della prima infanzia[117], acquisirà

---

perpétuelle; Que 'l'état de guerre nait de l'état social; 'Polysynodie de l'abbé de' St Pierre; Jugement sur la Polysynodie; Fragments sur la Polysynodie in Oeuvres complètes, Paris 1964, Vol III) e da I. Kant (Zum ewigen Frieden, trad. it. in Scritti politici e di filosofia della storia e dei diritto, Torino 1956, pp. 283-316; app. pp. 317-336). Comunque, per quanto negli ultimi decenni la problematica europeistica si sia definita in termini più precisi e concreti cui, appunto, la Montessori non aderì esplicitamente, non si può negare che la sua attività e gli scritti, del periodo che consideriamo siano manifestazione di grande sensibilità per i problemi del nostro continente con uno spirito simile a quello che animò i più convinti fautori dell'unione dell'Europa.

[113] The Child, Adyar, Madras,The Theosophical Publishin House, 1941 (e successive ed.); Reconstrution in education, ibidem, 1942 (e successive ed.).

[114] Education for. a' New World,''Asundale Montessori Training Centre, Adyar, Madras, Publication Series N. i. Kalakshetra, Madras 20, India, 1946 (e successive ed.); Wath You Should Know About Your Child, Colombo, Bennet and Co;, 1948 (e successive ed'.); To Educate-the Hum'an Potential, Adyar, Madras, Kalakshetra Publications, 1948 (e successive ed.)

[115] «If education were continue along the old lines of mele transmission of knowledge, the problem wonld be insoluble and there vould be no hope for the world. Alone a scientffic enquiry into hurnan personality can lead us to salvation, and we have before us in the child a psychic entity, a social group of immense size, a veritable world-power if rightly used» (Education for a New World, cit.,p.1)

[116] Si cfr. soprattutto i capp.: II(*The Discovery and Development of the Montessori System*), III (*Periods and the Nature of the Absorbent Mmd*), VII (*The Mystery of Language*), VIII (*Movement and its Part in Education*), IX (*Imitative Aclion and Cycles of Activity*).

[117] Cfr. cap. IV (Education from Birth). La Montessori sembra accettare la tesi del preminente valore traumatico della nascita secondo le tesi sostenute dal Rartk (*Das Trauma der Geburt und seme Beduetung fûr die Psychoanalise*, wien 1923; trad. franc. *Le traumatisme de la naissance*, Paris, 5928). Su tale questione si cfr. Musatti C., *Trattato di psicoanalisi*, Torino 1966, (III impress.), p. 325 ss.

progressivamente un'educazione morale vera e propria; questa, però — ribadisce la Montessori —, si rende possibile solamente dopo il compimento del sesto anno d'età e la disciplina, di conseguenza, rappresenta il luminoso coronamento del consolidarsi del potere volitivo del bambino, con conseguenti effetti benefici non solo nell'individuo, ma altresì nell'ambito sociale[118].

Nell'altro notevole contributo del periodo che consideriamo[119], vengono precisati con maggior cura ed incisività i caratteri di un'educazione adeguata alla nuova dimensione cosmica. Se è vero che l'accrescimento del "potenziale' umano deve iniziare per tempo abbracciando i primi sei anni d'età, il periodo evolutivo che incomincia con il settimo anno assume particolare importanza: il rapido sviluppo intellettuale è, appunto, il carattere precipuo di tale momento cui s'aggiunge, parallela, la formazione del senso morale e sociale[120]. Non è possibile, naturalmente, presentare al fanciullo tutti i contenuti culturali, nemmeno in forma riassuntiva ed elementare; si tratterà, piuttosto, di dargli una visione d'insieme, adeguata alle sue capacità psicologiche, dell'universo colto nelle sue dimensioni fondamentali, nelle sue linee di strutturazione e di sviluppo[121] . Da questo punto di vista si giustifica anche l'uso dell'immaginazione, che non rappresenta più uno strumento d'evasione dalla realtà, ma piuttosto la molla che spinge l'intelligenza ad abbracciare campi sempre più vasti, che richiedono un progressivo superamento dell'esperienza immediata: le favole, insomma, devono esser abbandonate per un uso più 'economico' e più educativo della' fantasia che può trovare nell'universo, colto nella dimensione spaziale e temporale, pieno soddisfacimento alle proprie esigenze[122]. E così, dopo aver ribadito la sua adesione a quelle correnti psicologiche che hanno posto in evidenza l'importanza dei fattori energetici ed altresì di quelli operanti al di sotto della soglia della coscienza ('hormé' e 'meneme')[123], dopo aver illustrato nuovamente i limiti della psicologia moderna nelle sue applicazioni

---

[118]. «Truiy obedience Is the last phase of the developed wilI, so the development of the will alone makes obedience possible, and the good theacher learns scIupolously to avoid taking advantage of the obedience of the children» (op. cit., p. 84).

[119] To Educate the Fluman Potential (cit.). Tralasciamo di considerare lo scritto What You Should Know about Your Child, che contiene pagine vive ed interessanti, ma tali da non costituire una vera novità rispetto ai temi trattati negli altri due volumi.

[120] «If during this period of social interest sud mentai acutnes3 all possibilitici of culture are offered to the child, to widen bis outlook and ideas of the world, this organisation wili be formed sud will develop; the amount of iight a child has acquired in the morsi field, and the lofty ideals he has formed, will be made useful for purposes of social organisation at a later stage» (To Educate the Fluman Potential, cit., p. 6).

[121] «Since is has been seen to be nessary to give so much Io the child, let us give him a vision of the whole universe. The universe is su imposing reality, sud an answer to all questions. We shall walk together on this path of life, for all things are pan of the universe, and are connected with each other to form one whole unity» (op. cit., p. 8).

[122] «On the other hand, by offering the child the story of the universe, we give hirn something a thousand times more infinite and mysterious to reconstruct with his imagination, a drama no fabie can reveal. Il imagination be educated mereiy by fairy tales, at most the pleasure it gives will be coatinued later in novelreading, but we should never so limit its education» (op. cit., p. i6).

[123] *Cfr. pp. 20-22*.

pedagogiche[124] -, la Montessori traccia il programma di un'educazione e di un'istruzione a dimensione cosmica. L'intuizione del valore e dell'universalità del fenomeno della vita è una delle prime conquiste che il fanciullo deve raggiungere[125]; da tale punto di vista, non sarà difficile fargli seguire una linea di sviluppo che lo condurrà dalla storia geologica a quella, connessa, degli esseri viventi per raggiungere, alla fine, lo stadio della comparsa dell'uomo ed il graduale svolgimento delle grandi civiltà [126]. L'apparizione dell'uomo sulla terra costituisce un fatto assolutamente nuovo: l'uomo è creatore e rivelatore di nuove dimensioni del cosmo, che da lui viene esplorato e conosciuto non solo nella dimensione spaziale, ma altresì in quella storica e culturale[127]. In conclusione, educazione 'cosmica' significa promozione di una coscienza che colga il legame fra natura ed umanità, che scorga il rapporto d'interdipendenza e d'organica connessione che unisce i membri di tutto il genere umano[128].

[124] «Psychological study has been pursued outside the schoois, conciusions beìng derived from aduìt humanity and eperimental probing into the unconscions, and they bave been disappointed in theii expectation that children would react in a special manner when their new methods were practised 00 them» (op cit., p. 24).

[125] «Life is a cosmic agent. How sbail this truth be presented to the childern so as to strike their imagination? Perhaps the child is likely to be most impressed by size, and the tremendous extent and magnitnde of life on the globe may easily be introduced, because he already has in bis possessioa the power of nurnbers» (op. Cjt,, pp. 29-30).

[126] Cfr. op. cit., cap. xv ss.

[127] «So appears the greatness of mao, a creative agent and trasformer above arti- mais or plants, ezplorer of the whole world and the universe outside it, able even to go back in time, and explore what has long ceased to be!» (op. cit., p. 76).

[128] «T'ne brief rewiew that we have taken of the history of hurnan civilisation has been meant in show the same basic design at wark, far humanity too Is an drganic unity that Is yet beirig baro. Like organs the different centres of civilisation have been nursed to strength in isolation, then brought into contact by which they merged into larger organisation... Cruelties and exploitations, wars and all forms of violence have had to play their pan, because men bave not yet realìsed their common humanity and its work in fulfilment of a cosmic destiny» (op. cit., p.113).

MARIA MONTESSORI*

Giuseppe Lombardo Radice

Di fronte al fatto, così rispettabile, dell'entusiasmo e della iniziativa; di fronte al successo mondiale della Montessori (che non è una qualsiasi moda, perché ha acceso la fede, non la vanità degli educatori; ha invocato la *modestia* e la *pazienza*, non ha dato a nessuno la facile gloriola che ottengono i propagandisti d'una qualsiasi idea fortunata) una persona dabbene deve essere cauta; deve *seguire*, maturando le sue impressioni e il suo giudizio, con la meditazione e l'esperienza personale. Troppo facile è fare, anche argutamente, l'antimontessoriano.

Abbiamo lasciato dunque sbizzarrirsi i facili e pronti antimontessoriani, dei quali c'è stata una vera fungaia in Italia. D'altra parte c'è anche un po' di colpa dei montessoriani, nel nostro silenzio: la difficoltà di discutere con loro, disposti come tutti i *fedeli* di una nuova religione ad attribuire a malanimo, vanità e tentazione del demonio ogni dissenso da loro, ne toglie la voglia.

Per me ci sono due Montessori.

C'è la Montessori che appende la sua riforma allo scientismo e pensa di potere ed aspira a determinare - una volta per tutte - con ingenua fede, il *materiale di sviluppo*: lo strumentario perfetto, necessario e sufficiente perché il bambino *faccia da sé*, si corregga da sé, si istruisca da sé (come pur *deve*, perché non si cresce se non per la virtù delle interiori forze costruttive).

Questa Montessori che fissa la serie degli *stimoli sistematici, sperimentalmente determinati*, perché la personalità attiva si svolga con perfetta spontaneità, reagendo ad essi, e nella reazione cosciente accrescendo il suo potere e chiarendosi sempre meglio a se stessa; questa Montessori che non solo *paragona*, come si può, la crescenza spirituale alla nutrizione, ma la confonde colla nutrizione, inunaginando d'essere, come educatrice, apparecchiatrice di cibi; e dà alle sue droghe didattiche (che — intendiamoci, sono spesso geniali escogitazioni pratiche e trovate ingegnose ed utili) il pregio della infallibilità e della universalità: questa, io lo dico francamente, non è la mia.

Noi che finora abbiamo — a torto o a ragione, ma per un alto scrupolo — taciuto, sentiamo come primo dovere, parlando, quello di protestare contro la denigrazione, ammantata di scienza, di tutti coloro che la Montessori con rigorosa giustizia ferisce a sangue, nelle pagine più belle dei suoi libri, satireggiando la pazza e pur comune pretesa di « mapipolare » il bambino. Se la Montessori non ci avesse dato che questa satira, grandissimi sarebbero già i suoi meriti.

* Da *Accanto ai maestri*, Torino, Paravia, 1925, pp.509 sgg.

Cotesti denigratori, colpiti in pieno dalla Montessori ed irritati dal suo successo mondiale, non se la prendono, se non per incidente con la Montessori scientista; hanno preteso di combattere la sua negazione dell' "intervento violatore » dell'adulto, la sua affermazione ad oltranza della potenza autoeducatrice del bambino, nelle quali idee consiste tutto il valore dell'apostolato montessoriano.

Questa nobilissima italiana, di cui — pur dissentendo — siamo fieri, ha elevato il più vigoroso grido per il riscatto del bambino dalla oppressione dell'adulto, sempre tanto frettoloso di modellarlo su di sé! Essa ci fa sentire quanto inumano ed antiscientifico' e volgare sia il forzato adattamento del bambino alla mentalità dell'adulto, nella ordinaria scuola e nella ordinaria famiglia, dove passa per elementare la quintessenza delle astrazioni, e dove si pretende, dall'inizio, l'ordine e la disciplina che sono invece suprema conquista e fastigio dell'anima libera.

La Montessori ha realizzato nelle "case" dei bimbi, fascinatrice di bimbi, la massima *serenità* di lavoro infantile, aiutando l'infanzia alla valutazione di sé e alla gioiosa elezione del lavoro a misura che l'anima si sveglia; la Montessori ha capito *davvero*, non con semplici affermazioni astratte, che la salute organica del bimbo deriva dal superiore benessere dello spirito libero e felice dì lavorare da sé, d'essere «qualcuno », di ottenere dai compagni di lavoro il premio del riconoscimento.

Bene essa ha paragonato alla segregazione cellulare, raffinata tortura che ha sostituita la pena di morte, la segregazione spirituale dei piccini, in un mondo non loro, costretti ad occupazioni non determinate dal maturo bisogno interiore; forzati, contro natura, a fare esercizi e compiti cui non sono spontaneamente
giunti. Oh troppo spesso non si aspetta l'aprirsi del bocciuolo, ma con mani contaminatrici, si allargano i petali accartocciati, prima che la linfa li irrobustisca e vivifichi; e il bocciuolo prende sì, aspetto di fiore completamente maturo, ma è non più la speranza di un fiore: è un tisico fiore forzato. Il sole troppo presto ammesso a dardeggiare l'intimo del calice che la natura proteggeva aspettando il crescere della vita, ha stroncato la vita.

Ecco la scuola comune: dare ai bimbi il cibo spirituale non secondo la richiesta loro (di cui essi non hanno, chiara coscienza; ma deve averla l'educatore!), ma secondo un programma, a mesi, a giorni, a ore fisse, a dosature prestabilite. Fare "lezioni". Offrire invece di concedere con materna prontezza ogni volta che la maturità a ricevere si riveli; *imporre*, dare il sapere *già fatto* invece di predisporlo lentamente, dandone la tentazione, aiutandolo via via a rendersi conto del suo progredire.

La -Montessori esprime, con calore veramente apostolare, una fede: la fede nella creatività dello spirito. Essere è farsi; creare, crearsi. Così per un popolo, come per un individuo; così per l'adulto, come per il più piccino dei piccini.

Cadranno forse presto o si rinneveranno gli espedienti in cui essa ripone (a torto) l'originalità del suo metodo; ma resterà la scuola-casa (con o senza materiale-tipo); la maestra-madre, infinita inesauribile creatrice di suggestioni, di «materiale di sviluppo » (per la quale tutto, e soprattutto la sua parola ed i1 suo contegno, varrà quanto e meglio dell'armamentario didattico «occasionatore» ed «esercitatore» del bambino); resterà la scuola organismo libero; anzi progressivo libero organizzarsi di anime, che vengono

trovando da sé, nel comune lavoro, la regola del lavoro; l'esempio mirabile datoci di bambini non incatenati ad un posto e ad un compito. E si chiamerà barbara la scuola in cui non il bambino (il singolo bambino) contava ed era rispettato nella spontaneità sua, ma il maestro fascinava di gelo tutte le anime.

Questa è la nostra Montessori. Ma dove essa ha «respirato» ? Il nucleo vitale delle sue idee, lo spirito animatore è nell'epoca nostra tutta. Qui, in Italia, nel clima morale di questa povera Italia che vuole davvero rinnovarsi, è l'ossigeno che brucia nell'opera della Montessori. È ii pensiero italiano che ha scrollato il grossolano empirismo dell'età pratica e utilitarista, culminando nell'opera di G. Gentile spietatamente distruggitrice della vecchia pedagogia e suscitatrice di libertà: esso ci può fare intendere il valore del movimento montessoriano, ancora impigliato nel positivismo e nella idolatria di un falso sperimentalismo., pur nell'opera della sua maestra. *La filosofia dell'autoeducazione* è essa sola in grado di farci apprezzare i germi vitali del Montessorismo. Una prova indiretta di questa asserzione è nel fatto che nessuna delle critiche montessonane alla artificiosità pedagogica tocca la pedagogia dell'idealismo. La Montessori, potremmo dire "la ignora" questa pedagogia, che finora ha "ignorato" la Montessori.

Le critiche della Montessori alla pedagogia manipolatrice e formalista, non solo non ci toccano, ma, approfondite bene (e l'approfondimento c'è già, ed ha un'intera letteratura), portano a negare anche l'illusione montessoriana di stabilire i mezzi tipici, necessarii e sufficienti, per lo sviluppo spontaneo (pur non disconoscendo il valore pratico di talune escogitazioni montessoriane).

I mezzi sono, per definizione, infiniti e variano col variare degli alunni e dei maestri, e sono di volta in volta da scoprire. E non è *in un dato mezzo* il segreto della spontaneità, dell'attività infantile, ma nella spontaneità, religiosamente rispettata, è il segreto del valore del mezzo. *Qualunque mezzo* (giuoco, lavoro, apparecchio esercitativo) è utilizzato con infinite risorse dal bambino lasciato libero in ambiente fisico e morale che gli sia adatto. Il bambino si esercita *inesauribiimente*, da sé, con qualunque oggetto. Quindi per quanto attinti all'esperienza di una illuminata e materna opera di educatrice i mezzi escogitati dalla Montessori *una volta fissati e prescritti come necessari e sufficienti* diventano un vincolo essi stessi, mortificatore come tutti i vincoli *prestabiliti* al maestro.

L'autoeducazione nella scuola è da intendere come iniziativa dell'alunno; ma non come l'iniziativa che avrebbe il treno, se fosse animato, di camminare «liberamente sulle rotaie » La strada predisposta, la strada necessaria, ideale ecc. o è una strada *astratta* o è una strada *obbligata.*

Da questo residuo antiidealistico la Montessori, a cagione della sua sua preparazione speciale negli studi suoi giovanili e della sua incertezza filosofica, si libererà con pena, ma io sono certo che si libererà.

E se anche rimarrà quella che è, del resto, poco male, È già una vigorosa avvivatrice dell'educazione anche con le sue piccole e grandi ingenuità e i suoi legami col vecchio scientismo, dal quale il meglio dell'opera sua s'è liberata.

UNA VERIFICA SPERIMENTALE DELLE IDEE MONTESSORIANE

Donatella Pecori

Il significato corretto di «sperimentazione»

Il termine «sperimentazione» è assai usato, negli ambienti scolastici, col significato di «impiego di metodi e tecniche generiche di conduzione didattica». Quest'accezione è impropria, finanche in completa antitesi qualora il termine denomini esperienze caotiche e del tutto incontrollate.
La sperimentazione è, invece, una precisa procedura in seno al Metodo Scientifico, soggetta a determinate regole; tale metodo si differenzia dai senso comune per un certo numero di principi, che informano e diversificano i due tipi di ragionamento, rispettivamente, sottostanti. Il pensiero scientifico, infatti, diversamente dal *senso comune,* ad esempio:
a. non dà per scontato che due fatti, pur correlati, siano giocoforza in legame causa-effetto;
b. non può accettare conclusioni del tipo " un fenomeno esiste ma non può essere osservato";
c. non si dichiara contrario o d'accordo fintantoché il fenomeno non sia stato osservato e misurato;
d. cerca di osservare e misurare tutto, solo ciò che concorda con l'idea di partenza;
e. non rifiuta ciò che non rientra negli schemi precedenti, tenta invece di comprendere;
f. non si accontenta di termini impropri o nebulosi, pretende al contrario che sia definito esattamente ciò che viene osservato;
g. non impiega linguaggio «parlato» giacché esso non contiene definizioni esatte;
h. cerca in qualsiasi modo di evitare di produrre circoli viziosi del tipo «Con questo metodo si ottiene l'effetto x!». «Non è stato ottenuto? Il metodo è buono ma vede che non è stato applicato bene!»;
i. evita in qualsiasi modo generalizzazioni come «visti due casi, estesa la legge! Ulteriori osservazioni e misurazioni sono superflue!».
La sperimentazione, allora, coerentemente con quanto detto, è la procedura che controlla, in modo ripetibile e misurabile, la validità o meno delle affermazioni fatte, purché siano date, di esse, definizioni chiare ed operative.

La necessità di controllo sperimentale delle ipotesi pedagogiche

Chiediamo: «Esiste una vera sperimentazione, rigorosa e sistematica, delle affermazioni che ciascun metodo, o teoria educativa propone?» A ben guardare nessuno sembra essersi assunto l'onere di accertare scientificamente la verità o la falsità di tali affermazioni; ciononostante si è assistito, e si assiste, al fiorire ed allo sfiorire di metodi pedagogici disparati in virtù di correnti alterne di opinione: «E meglio questo o quello! L'altro è superato! Questo è più adatto!».

Maria Montessori ed il Metodo Scientifico

Forse non è stato compreso, sufficientemente, che è di bambini che si discute e non di scarpe: non ha giustificazione tanta leggerezza! Il problema pedagogico non può e non deve essere trattato al pari di un fatto politico, né ideologico, né di moda, bensì soltanto come un fatto scientifico che concerne la conoscenza dei meccanismi che regolano lo sviluppo nell'ambito della nostra specie. Anche il Metodo Montessori, per i motivi accennati, è soggetto a correnti alterne di opinione, con tutte le conseguenze negative che il fatto comporta. Chiediamo: «Non è forse giunto il momento di fare qualcosa affinché giudizi frettolosi ed approssimativi finiscano di essere i soli ed incontrastati arbitri della situazione»? Dobbiamo ricordare che non si può scientificamente affermare che un metodo è sorpassato, o non lo è, quando ancora nessuna delle ipotesi, che la Teoria contiene, sia stata validata o falsificata! Maria Montessori è stata la prima a sostenere con fermezza la necessità del collegamento tra scienza ed educazione; lo dimostrano le fonti bibliografiche a cui ella stessa attinge; il materiale didattico impiegato nelle numerose osservazioni, da lei stessa condotte in modo attento e sistematico, del comportamento infantile ed, infine, la libertà e l'attenzione di cui godono i bambini con questo metodo; caratteristiche che rendono la Scuola Montessori assai simile al laboratorio del naturalista che ama osservare il comportamento spontaneo dell'animale intervenendo il meno possibile a modificare la situazione.

Maria Montessori è stata anche la prima, tuttavia, a capire che il collegamento «scienza- educazione» non si esaurisce né si completa con l'osservazione empirica, per quanto attenta e sistematica essa possa essere; occorre, invece, dimostrare scientificamente e puntualmente ogni enunciato della Teoria, cercandone altresì conferma e spiegazione in altri campi come quello biologico, neurofisjologico, psicologico, etc.[129]
Purtroppo, anteriormente agli anni '50, i tempi non erano maturi per perfezionare il «collegamento» suddetto fino a questo punto, cosicché una tale evenienza è stata solo auspicata, rimandandola al momento in cui conoscenza e tecnologia fossero sufficientemente progredite. Dal 1950 ad oggi alcuni settori di ricerca si sono rapidamente e grandemente evoluti, modificando in modo profondo il quadro complessivo delle conoscenze disponibili; nell'ultimo decennio, inoltre, il particolare sviluppo di alcuni tipi di industria ha dato la possibilità di utilizzare, a costi contenuti una grande quantità e varietà dì apparecchiature sofisticate. La conoscenza e la tecnologia attuale, in definitiva, indicano che il lavoro di dimostrazione scientifica può essere intrapreso: lavoro assai impegnativo che probabilmente richiederà io sforzo congiunto di molte persone per vari anni.

[129] Non si vuole sostenere che questo sia l'unico modo per verificare la validità o meno di una Teoria: è stato affermato, a ragione, in anni recenti, che la predittività di una Teoria possa essere confermata o falsificata anche ricorrendo alla procedura della «Scatola Nera»; questa procedura, tuttavia, esige che l'effetto finale sia osservabile e misurabile in conformità alle prescrizioni del Metodo Scientifico. Per quanto concerne le Teorie educative, data la complessità a livello di misurabilità dell'effetto finale, appare di difficile realizzazione una verifica in termini di «Scatola Nera».

Il Metodo Montessori oggi: possibilità di verifica sperimentale

Il lettore, forse, si starà chiedendo che cosa si debba intendere per enunciati (o affermazioni od ipotesi) della Teoria Montessoriana: e che cosa significhi verificarli sperimentalmente. Tali domande meritano una risposta. Il Metodo contiene un certo numero di concetti, espressi in maniera più o meno sintetica, con un linguaggio talora scarno talaltra in stile letterario.
Il primo obiettivo è quello di isolare suddetti concetti, che possono a volte essere dichiarati dall'Autrice stessa e a volte, invece, debbono essere sintetizzati dal ricercatore. Analizziamo il seguente passo: «Il nostro concetto è che il bambino sviluppi la coordinazione dei movimenti necessari alla sua vita psichica, per arricchirne la parte pratica ed esecutiva, altrimenti il cervello si sviluppa .per suo conto quasi estraneo alla realizzazione attuata solo dal movimento. Allora il movimento lavora per proprio conto non diretto dalla psiche e lavora a danno» (M. Montessori 1972. *La mente del bambino.* Garzanti. p. 147). Questa sintesi è in realtà un insieme di affermazioni: «il bambino sviluppa la coordinazione dei movimenti»; «arricchisce
la parte pratica ed esecutiva (della vita psichica)»; «in caso contrario il cervello si sviluppa per suo conto», etc… Il secondo obiettivo è di tradurre le affermazioni in qualcosa di concreto, visibile e misurabile, suscettibile di dimostrazione o di negazione; se le affermazioni sono formulate in modo tale da avere tali caratteristiche, le ipotesi (ovvero le affermazioni) divengono operative e possono essere oggetto di sperimentazione; per tale ragione non tutte le affermazioni divengono necessariamente ipotesi sperimentali, mentre il contrario è sempre possibile. Ad esempio, le affermazioni «il bambino sviluppa la coordinazione dei movimenti» e «arricchisce la parte pratica ed esecutiva (del movimenti}» possono essere tradotte in termini operativi: il movimento può essere definito in modo esatto e misurato, cosicché, una volta che siano stati precisati i parametri del modello «coordinazione» siamo in grado di studiare, nel tempo, i tempi ed i modi con cui tale modello si attua nel bambino; analogamente «arricchire....» può venir tradotto in termini di incremento: di velocità, di traiettorie ottimali. di esecuzione, etc.
L'ultimo obiettivo è, infine, quello di pianificare e realizzare la prova, ottenendone dati misurativi: soltanto essi hanno, in definitiva, il potere di stabilire a quale livello di probabilità l'ipotesi di partenza è corretta o scorretta. Dobbiamo, tuttavia, ricordare che l'esito positivo non è una prova inequivocabile; una prova ha valore a condizione che gli altri ottengano, ripetendola, gli stessi risultati; una prova acquista valore a condizione che i risultati siano coerenti con quelli ottenuti nell'ambito di discipline complementari; una prova ha valore se è possibile falsificare il contrario e così via.

L'INSEGNANTE SECONDO MARIA MONTESSORI*

Tiziana Pironi

Durante il suo intervento al Congresso femminista di Londra, nel 1899, Maria Montessori denuncia la condizione iniqua delle maestre elementari. Si riferisce, in particolare, all'ingiustizia salariale a cui sono sottoposte rispetto ai colleghi maschi, percependo uno stipendio ridotto almeno di un terzo. Inoltre - ricorda in quell'occasione - che l'Italia, paese eminentemente agricolo, presenta gran parte della popolazione disseminata in zone dove le scuole sono distanti dai centri, spesso fuori dal diretto controllo dei comuni. Solo le donne accettano di recarsi in luoghi così disagiati e, abbandonate a se stesse, vere e proprie "paria della civiltà", "languiscono nella miseria dello stomaco e dell'intelletto, in preda alle angherie e alle seduzioni"[130].

Oltre a considerare il problema all'interno della questione femminile, Maria Montessori affronterà anche in seguito la situazione degli insegnanti, definiti nel Congresso pedagogico di Napoli del 1902, "proletariato culturale"; si occuperà pure della loro formazione, in qualità di docente di Antropologia, dal 1905 al 1910, presso la scuola pedagogica di Roma, allora Corso di perfezionamento universitario per maestri, nonché presso l'Istituto Superiore di Magistero femminile. Si tratta di un'esperienza che le permette di cogliere i punti critici della formazione degli insegnanti. Secondo lei, le varie iniziative sorte a inizio secolo per fornire ai docenti una maggiore preparazione scientifica, non avrebbero però inciso realmente per modificare il loro modo di insegnare.

Come scriverà, nel 1909, nel "Metodo della pedagogia scientifica": non vale preparare un nuovo maestro, se non si trasforma la scuola, una scuola "ove i fanciulli sono soffocati nelle espressioni spontanee della loro personalità, come esseri morti; e fissi sul posto rispettivo, nel banco, come farfalle infilate in uno spillo; mentre dispiegano le ali del sapere aridamente acquisito, e che può esser simboleggiato da quelle ali, che hanno il significato di vanità"[131].

Del resto, nel 1904, la dottoressa conduce alcune inchieste nelle scuole elementari di Roma, in cui evidenzia, in controtendenza con l'antropologia del tempo, il legame tra prestazioni intellettive e condizioni sociali e culturali di provenienza: dalle storie biografiche raccolte rileva, ad esempio, che "Gli intelligenti hanno una percentuale doppia nelle abitazioni sufficienti; i non intelligenti hanno una percentuale quadrupla nelle abitazioni sovraffollate. Ma la cosa ancor più grave — scrive - è che la scuola assuma una veste repressiva e mortificante nei confronti dei bambini più svantaggiati: "come in una gara tra paralitici ed agili corridori" impone gli stessi traguardi e gli stessi premi e castighi, senza

*T. Pironi, *L'insegnante secondo Maria Montessori*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2 (2007) Pedagogia Generale - Università di Bologna. Testo della Relazione presentata al Convegno "Magister et magistra. La figura del maestro tra storia e futuro", organizzato nella giornata del 16 ottobre 2007, nell'ambito della "Festa della storia" (Bologna, 13-21 ottobre 2007).

[130] M. Montessori, Movimento femminile, in "Italia femminile", a.I, 24, 25 giugno 1899, p.187.

[131] M. Montessori, Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei Bambini [1909], Roma, Edizione critica Opera Nazionale Montessori, 2000, p.88.

domandarsi se sia possibile metterli nelle medesime condizioni di partenza[132]. Dunque - conclude - la scuola non farebbe altro che aggravare condizioni sociali ingiuste, castigando nel bambino la miseria, la malattia, la sventura. E come la bellezza del corpo è indipendente dal merito individuale, così sono "involontarie anche le condizioni biologiche e sociali di nascita, che non debbono perciò condizionare il giudizio che viene dato sull'intelligenza dei bambini"[133]. La scuola non può, insomma, perpetrare l'abisso tra coloro posti dal caso in differenti condizioni di vita.

La studiosa sollevava, inoltre, non pochi dubbi in merito alla definizione stessa di intelligenza e su come la intendessero i maestri: "Io credo che i più intelligenti vadano spesso nelle gerarchie scolastiche tra i mediocri, perché i maestri non hanno ancora un indirizzo scientifico per giudicare i loro allievi: e i metodi pedagogici oggi in uso conducono piuttosto a soffocare che ad aiutate l'espansione spontanea della intelligenza"[134].

Essa aveva rilevato enormi disparità nella "capacità di giudicare gli allievi", in quanto nessuno aveva mai insegnato ai docenti come fare: "si lascia questa parte di fondamentale importanza all'arbitrio, alla buona volontà e, purtroppo, spesso, alla completa ignoranza individuale"[135]. La stessa convinzione viene espressa anche molti anni dopo: "Gli alunni trascorrono anni e davvero tutta la loro giovinezza nell'ambiente della scuola, e tuttavia nessuno li conosce, nessuno li ha osservati e i loro nomi servono solo per essere registrati. Ma l'uomo che ha attraversato questa strada senza fine, rimane sconosciuto"[136].

Sulla base di tali considerazioni la Montessori aveva messo a punto la cosiddetta *Carta biografica,* che a differenza di pagelle e di registri che si limitavano a constatare gli effetti, intendeva indagare le cause dei comportamenti e delle prestazioni. La sua finalità era infatti di capire come e perché gli alunni apprendessero o meno, e di intervenire di conseguenza.

Come scrive nel Metodo "la pedagogia sperimentale con i suoi reattivi e i suoi tests, introdotta nelle scuole elementari, non è riuscita a influire nella pratica della scuola stessa e sui metodi; per logica conseguenza si è venuti soltanto a intravedere la possibilità di modificate gli esami, cioè le prove dello scolaro"[137].

Di conseguenza, la scienza sperimentale non può limitarsi alla descrizione del fenomeno, in questo caso il bambino represso, senza contribuire a modificare l'ambiente scolastico. Un ambiente, in cui domina l'uniformità e l'obbedienza, e che non può far altro che produrre "individui depressi, deformati, diminuiti, un'umanità di nani psichici, nei quali le più alte qualità umane sono state soffocate (..) Questi semiuomini crescono in un deserto spirituale, chiusi in celle nude, forzati ad un penoso lavoro, come se fossero stati condannati ad

---

[132] M. Montessori, *Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari. Ricerche di igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all'educazione,* "Rivista di filosofia e scienze affini", vol.II, 3-4, 1904, pp. 283-284.

[133] Ibid.,p.283.

[134] M. Montessori, Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole. Ricerche di antropologia pedagogica, in "Archivio per l'antropologia e l'etnologia", fasc.2, 1904,p.296.

[135] M. Montessori, *Influenza*. op. cit., 239.

[136] M. Montessori, *Il ministero della specie e la nuova politica dell'educazione* (1951), ora in A. Scocchera (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari,* Roma Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002, p.175-176.

[137] M. Montessori, *Il Metodo*. op, cit., p352

essere schiavi, ai quali nulla è permesso tranne l'obbedienza (...) L'adulto vuoi far penetrare nell'intelligenza del bambino i suoi propri criteri; e obbliga il bambino a lavorare con dolore, soffrendo il sacrificio senza saperne lo scopo, oscurando le sue idee, facendogli merito soltanto di adattarsi a questa condizione e di esser pronto a questa sofferenza; e facendogli accogliere i *camouflages* che la maestra chiama i suoi doveri, la sua responsabilità, la sua autorità; e nel bambino loda come sole virtù quelle dell'obbedienza, della diligenza, della sottomissione"[138]. Così — conclude - anche nell'educazione nuova il detto di Salomone è stato soltanto mitigato, limitandosi ad addolcire il lavoro scolastico, con l'inserimento di rimedi esterni, il gioco, la ginnastica, senza scalfite però lo stato di dipendenza e di impersonale adattamento. Osservazioni che, come sappiamo, sono alla base dell'esperimento pedagogico montessoriano, focalizzato sulla novità dell'ambiente e dei materiali, ma che implica pure un nuovo modo di essere "maestro" o "maestra" (nelle sue opere la studiosa utilizza indifferentemente i due termini). Non si tratta tanto di rivederne cultura e comportamenti, bensì trasformare radicalmente il proprio modo di essere.

Per capirlo può esserci utile la rievocazione dell'esperienza da lei diretta nel 1907 nel quartiere di San Lorenzo: "Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa da parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda, per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che avevo creduto di essere: io ero piuttosto come lo sciocco Aladino che aveva tra le mani senza saperlo una chiave capace di aprire i tesori nascosti"[139].

Si tratta di una metafora sapientemente utilizzata per farci capire che cosa si intenda per "maestra" o "maestro": non è il creatore, il contadino che semina, ma è il fortunato Aladino che scopre un tesoro nascosto nella profondità della terra: scoprire significa infatti togliere il velo che impedisce di vedere: "non basta sapere che quel bambino è Giovanni, che suo padre fa il falegname o cose simili; l'insegnante deve conoscere e vivere il segreto dell'infanzia. Quando lo si raggiunge, insieme ad una conoscenza più profonda, nasce un amore di natura nuova, che (...) trasforma l'insegnante"[140]: Così egli "imparerà dal fanciullo stesso i mezzi e la via per la propria educazione; cioè imparerà dal fanciullo a perfezionarsi come educatore"[141]. Dirà anche più tardi: "Quando si ama un oggetto nell'ambiente, lo si vede in modo diverso di quando non si ama; è possibile ritrarne tutte le particolarità che sfuggono a chi guarda"[142].

In questa idea di insegnante si compenetrano in una complessa sinergia scienza e misticismo; competenza scientifica e spirito missionario; coinvolgimento intenso e assoluto distacco. Appare del resto evidente l'adesione della Montessori alla teosofia. Secondo la

[138] M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, in A. Scocchera. op. cit., p65

[139]M. Montessori, Una data famosa nella storia della pedagogia: 6gennaio 1907, in M. Pignatari, Maria Montessori cittadina del mondo, Roma, Comitato Italiano dell'OMEP (Organizzazione Mondiale educazione Prescolastica, 1967, p.116.

[140] M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Tuderte, Todi, 1936, p. 34.

[141] M. Montessori, *Il metodo.* op. cit, , p.87.

[142] M. Montessori, *L'amoroso lavoro.* op. cit., 71.

concezione teosofica tutto l'esistente ha una matrice unica, la cui origine è un mistero: tale conoscenza superiore della realtà non può perciò essere raggiunta attraverso la ragione, bensì tramite l'esperienza personale, simile a quella dei mistici, con l'aiuto, la mediazione degli "illuminati"; ciò implica un atteggiamento di profondo rispetto per tutte le manifestazioni della vita, e dunque un nuovo modo di vivere, in completa armonia con tutto l'esistente[143].
Il maestro - scrive nell'opera del 1909- non deve tanto acquisire i risultati delle scienze, ma deve farsi scienziato: scienziato è "colui che nell'esperimento ha sentito un mer<zo conducente a indagare le profonde verità della vita, a sollevare un qualche velo dei suoi affascinanti segreti: e che in tale indagine ha sentito nascere dentro sè un amore così passionale pei misteri della natura, da dimenticare se stesso. Lo scienziato non è il maneggiatore di strumenti — è il religioso della natura"[144].
Per far capire meglio cosa intendesse per "spirito dello scienziato" che sa cogliere "verità nascoste", la Montessori ricorreva all'aneddoto "di quelle famose rane scorticate, destinate alla cucina, che attaccate a una ringhiera di ferro, cominciarono a muoversi inaspettatamente e furono lo spunto per la scoperta dell'elettricità. L'uomo che interpretò il fenomeno avrebbe potuto dire — i miei occhi hanno sbagliato, oppure può essere che i morti resuscitino. Quello scienziato, invece, si comportò come me di fronte ai bambini romani. Io allora pensai: - Qui ci deve essere un'energia sconosciuta, che bisogna scoprire, - che bisogna far vivere"[145].
L'attesa carica di aspettativa e totalmente priva di pregiudizi appare perciò alla studiosa una peculiarità fondamentale dello spirito scientifico: "l'aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione"[146]. Soprattutto diventa fondamentale imparare ad osservare: "osservare vuoi dire permanere anche su ciò che non sembra interessante e non staccarsi appena si crede che guardando ci si sia fatta un'idea. Questo è uno dei legami antichi che bisogna spezzare perché l'attitudine all'osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza(...) un'osservazione prolungata che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito (…). Cosa che non si può insegnare, perché è appunto un'attività spontanea perfezionata dall'attenzione"[147]. Per dirla con Simon Weil "l'umiltà è anzitutto una qualità dell'attenzione". Per conoscere veramente un organismo vivente, scrive ancora Maria Montessori, "dobbiamo farci da un lato, cercare di dargli i propri mezzi di vita e osservano". Il materiale strutturato diventa in questo caso la chiave per far sì che il processo conoscitivo del soggetto possa svelarsi: la sua funzione è quella di "rendere accessibile al bambino la possibilità di entrare nei segreti, nelle astrazioni e nelle sintesi che può presentare una materia di studio"[148].
L'osservazione, punto centrale dell'impianto teorico ed educativo montessoriano, implica un rovesciamento del rapporto maestro/allievo: è quest'ultimo che insegna e mostra come

[143] Sul rapporto tra Maria Montessori e la teosofia, qualche accenno in M. Schwegrnan, *Maria Montessori*, Bologna, Il Mulino, 1999, pp.62-63.
[144] M. Montessori, *Il metodo.* op. cit.,p.79.
[145] M. Montessori, *Il miracolo del bambino* [1951], ora in A. Scocchera, op. cit., p.25.
[146] M. Montessori, *Il metodo*.op. cit., p80.
[147] M. Montessori, *E così carissimi amici* (discorso sulla nuova maestra) [1931], in A. Scocchera, op.cit., p.225-227.
[148] M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, op. cit., p.72.

apprende. L'insegnante deve così apprendere la capacità di imparare ad osservare, che lo porterà soprattutto a cambiare nei confronti di se stesso, esercitando un continuo controllo sulle proprie emozioni, stati d'animo, atteggiamenti. Si tratta, dunque, di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, quasi un "noviziato", che non può risolversi esclusivamente in una preparazione di tipo culturale[149].

Da qui il carattere — potremmo dire — "iniziatico" della formazione delle insegnanti montessonane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica della Montessori, in un movimento fatto di "ragnatele di rapporti", con una certa difficoltà a trovare diffusione tra le insegnanti comuni, proprio perché la nuova maestra deve liberarsi completamente "dai legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa"[150].

Appare decisamente calzante la testimonianza di una maestra, intervistata da Maria Grazia Corda, che coglie analogie col lavoro dell'etologa, Diane Fossey, che aveva imparato a diventare "albero, foglia, a non esserci, ma a vedere e poi entrare a poco a poco, senza essere invasivi, mai invasivi, se no l'altro si difende ed è subito alterata la situazione"[151].

L'azione di aiuto va, insomma, misurata sulla base di un processo di individualizzazione, personalizzazione, che trova il suo punto cardine nel concetto di indipendenza, di autonomia, ritenuta alla base della personalità infantile. Una libertà — osservava però la Montessori - che senza strumenti, "senza mezzi non si costruisce proprio perché non siamo perfetti"[152]. Movendo da una prospettiva essenzialmente culturalista, il modello didattico elaborato dalla studiosa troverà conferme nelle teorie di Vygotskij: l'intelligenza è in gran parte l'interiorizzazione degli utensili della cultura; di conseguenza i "mezzi" esterni organizzati appaiono di fondamentale importanza, quali "gradini di appoggio" sui quali il bambino costruisce il suo pensiero futuro.

Durante l'esperienza nel quartiere di San Lorenzo, era stata scoperta la strategia della "libera scelta" dei materiali strutturati, così come l'importanza cognitiva del rapporto tra età

[149] Dai racconti delle montessoriane intervistate — osserva Maria Grazia Corda — emerge un percorso di autoformazione, che si esercita costantemente nel saper controllare "i propri caratteri tipici di adulto oltre che quelli individuali". Il tirocinio effettuato in diversi ambienti, riflettendo sui propri atteggiamenti, col supporto di occhi più esperti, diventa un itinerario in fieri, di auto- perfezione continua, mai del tutto risolto: "Capacità di stare in silenzio, quindi, di intervenire per aiutare il processo in atto nel bambino ad esprimere le sue energie, e poi di ritirarsi per ti-tornare ad osservare: tre atteggiamenti che si acquisiscono attraverso un percorso spirituale molto intenso e difficile, non certo con una preparazione solo culturale" (M. G. Corda, *Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile,* in L. Comba (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Torino, Rosemberg & Sellier, 1996, p. 56. Ancora sulla figura dell'insegnante montessoriana, diamo indicazione di alcuni contributi: G. Santucci, Il primo corso 'Montessori" (Montesca di Città di Castello, settembre 1909, in Atti del XI Congresso Internazionale Montessori, Roma, Editrice Vita dell'infanzia, 1958, pp325-332; E. Catarsi, *La giovane Montessori,* Ferrara, Corso editore, pp. 11-34; G. Cives, *L'insegnante montessoriano. Una figura trascurata quanto complessa*, "Scuola e Città", 1996, n.8, pp.323-341); Id., L'insegnante montessoriano, *Sua formazione e indicazioni attuali* , "Scuola e città", 1996, n.10, pp. 417-424; Id., *Maria Montessori Pedagogista complessa,* Pisa, ETS, 2001.

[150] M. Montessori, *E così carissimi amici*, op. cit., p. 225. Sulla rete di legami "al femminile" che sono alla base di una nuova progettualità politica e sociale da parte delle donne: L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata (a cura di), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazione nella storia delle donne*, Torino, Rosemberg & Sellier, 1988.

[151] M. G. Corda, op. cit., p. 58.

[152] M. Montessori, *Il bambino costruttore del linguaggio e dei caratteri dell'uomo* [1951], in A. Scocchera, op. cit., p.96.

eterogenee, tra differenze individuali, di sviluppo, di interessi, di capacità, contro la prassi dei gruppi di livello, ritenuti alquanto omologanti[153].
La cosiddetta educazione "dilatatrice" è perciò quella in grado di suscitare il gusto della scoperta, che fa nascere interessi sempre più lontani, mentre l'invidia e la competizione non sono altro che i segni di un ristretto sviluppo mentale, abituato alla logica dei "premi e castighi": "il timore di non aver promozioni trattiene [gli scolari] dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo (..) Se la società è malata, e domina la corruzione è per colpa di avere spento la grandezza dell'uomo nella coscienza dell'impiegato, e di avere ristretto la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, che possono per lui considerarsi come i premi e i castighi"[154].
Secondo la Montessori, l'insegnante non può dunque essere colui che plasma con l'arte oratoria, e neppure con l'esempio: "Noi impediamo agli allievi di diventare grandi, e poi mettiamo loro dinnanzi le figure più grandi perché le imitino"[155], concludendo, insomma, che "l'uomo vale non pei maestri che ha avuto, ma per ciò che ha fatto"[156].

[153] Ricordando l'esperienza nel famoso quartiere romano, la Montessori afferma che "La persona più adatta a fornire le necessarie spiegazioni non è l'adulto, ma il compagno di maggiore età" (M. Montessori, *Conferenza*,1951), in A. Scocchera, op.cit., p.185.
[154] M.Montessori, *Il Metodo*, op. cit., [Il corsivo è nostro], p. 100
[155] M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, op. cit., p. 75.
[156] M. Montessori, *Il Metodo*, op. cit., p.345.

Maria Montessori:esperienze

*LA SCUOLA MONTESSORI AL TUSCOLANO DI ROMA**
Grazia Honegger Fresco

Il Quartiere Tuscolano a Roma. vasto, brulicante di auto, percorso da strade più ornano ampie, tutto
segnato da rutilanti doppi nomi di antichi romani, si trova nella zona sud della capitale. Faticoso attraversare la città e arrivare qui, anche se la raggiunge il primo percorso di metropolitana costurito in Italia subito prima della seconda guerra mondiale.
Nel mare dei palazzoni anonimi, edificati tra il 1930 e il 1960 ci sono anche plessi come Cinecittà, la Hollywood nostrana.(il cui aspetto esterno, alquanto dimesso, non sembra collegarsi a remote ambizioni fasciste) o la Zecca con uffici della Banca d'Italia (nel cui comprensorio hanno sede i Nidi gestiti dall'Ass. Centro Nascita Montessori e una Casa dei Bambini dell'Opera Montessori)
Un quartiere vivace questo, dice Flaminia Guidi che qui è di casa. *Chissà se è merito dei nostri bambini. In quarant'anni ne sono passati talmente tanti! Moltissimi poi sono rimasti a vivere qui e ci hanno portato i figli e i nipoti...*
Siamo al n. 12 di viale Spartaco, la scuola che Flaminia ha fondato nel 1950 e diretto fino a qualche anno fa. Si tratta di un grande casamento popolare che ha al piano terra una Scuola Monteasori, unica nel suo genere.

Come le "Case" di San Lorenzo
La base della costruzione è al centro di un vasto cortile, come lo erano le prime Case dei Bambini, soluzione questa che non corrisponde più, purtroppo, alle normative vigenti, le quali prescrivono oggi un regime di divisioni, con edifici creati *ad hoc* e quindi separati dalla vita quotidiana, al punto di impedire, di fatto, scambi, esperienze in comune incontri tra età diverse.
Non a caso la sistemazione logistica di questa Scuola è tanto criticata.
Le aule a piano terra della Casa dei Bambini, sia alcune della Scuola Elementare, si aprono sull'ampio cortile, circondato da spalti alberati che fanno pensare ai fossati che proteggevano gli antichi castelli. *Le montagne*, li chiamano i bambini, che compensano con i loro giochi alla nudità del cortile, tipica di quasi tutte le scuole pubbliche. Correndo su e giù sui fianchi ripidi degli spalti, nascondendosi e chiacchiarando tra gli alberi, mettono alla prova, com'è ovvio alla loro età, muscoli e immaginazione, ebbrezza della corsa veloce e senso di libertà in un luogo protetto. A volte, come segno di grande deferenza, prendono per mano Flaminia (che spesso torna a trovarli) e la conducono nel terreno dei loro giochi:
.Flaminia, a una tale richiesta, non dice mai di no.

* in Il Quaderno Montessori, Estate 1993

La scuola come percorso di scoperta

Ho visitato più volte negli anni questa Scuola e ho trovato sempre significativa e rispondente ai bisogni dei bambini la sua ricchezza di spazi raccolti, di stanze che si aprono una nell'altra, di angoli, scalette., piccole porte, fino a quella minuscola, speciale per i bambini, che è di passaggio dalla "Casa" al Cortile. Una scuola che non è un suddividersi monotono di aule, ma un percorso vitale, in contrasto con le follie costruttive di chi ha in mente solo la cubatura e ignora i bisogni psichici e effettivi dei bambini. Qui l'ambiente dà un senso di protezione, di calore. All'adulto estraneo può sembrare un labirinto, per il bambino è un susseguirsi di spazi protetti su misura.

I due grandi ambienti della Casa dei Bambini che si aprono direttamente - come già detto – sul cortile hanno un grande prego strutturale: la "diluizione" dell'ampiezza data da due pilastri in ciascuna stanza che rendono meno. visibili gli adulti e da un muretto basso al centro che ha, al suo interno., un ampio lavabo ad acqua corrente. Questa posizione centrale della presa d'acqua mette al massimo in valore le attività di vita pratica, non relegate - come si può notare altrove - nei gabinetti o in un angolo disadorno, ma disposte al centro della vita collettiva. Giustamente, data l'attrattiva che esse esercitano sul bambino e il loro potere tranquillizzante (implicitamente terapeutico) con cui agiscono, specie sui più eccitati, come sui più timorosi.

Da queste attività costruttive spesso si mettono in moto tante altre scoperta come i materiali di sviluppo o gli strumenti per il linguaggio scritto e per il calcolo. Nemmeno si fanno compromessi come purtroppo se ne vedono perfino in talune scuole Montessori, con schede ed esercizietti, per imparare questo o quello. Qui regna. sovrana la fiducia nei bambini: non si fanno lezioni a comando, a ore fisse, a gruppi preordinati.

Il segreto di una buona scuola Montisssori è proprio in questa possibilità per ogni bambino di costruirsi il proprio patrimonio mentale senza doversi piegare a modelli o a domande precostituite. In questo formicaio indaffarato di bambini piccoli - sono circa ottanta - in cui ciascuno va e viene, mosso da un interessa e non da un annoiato girovagare, si vede come regni spontaneo il piacere per l'esattezza e come l'autocontrollo sia qualcosa di autentico, continuamente agito dai bambini.

Un segnale tra i più interessanti è la ripetizione spontanea delle attività: una piccina per la sesta volta alza e disfa la torre rosa; un altro da tre quarti d'ora lavora con impegno alla sua tinozza; un'altra ancora è alla sua quarta pittura. La maestra l'appende per asciugarla e lei con aria seria dice*: "Ne ho fatti tanti. Adesso ne devo fare un altro".* Bellissimo quel "devo": non le importa niente che intanto gran parte dei suoi compagni sia andata fuori a correre e a giocare; non guarda nemmeno i suoi prodotti.

Un mestiere da imparare

Gli adulti hanno l'aria di adeguarsi in pieno alta vita. dei bambini: intervengono solo sé indispensabile. Quanto più i bambini cono attivi, tanto meno loro hanno da fare nei senso dello spostarsi e dell'agire.

Sono però molto più impegnati in direzione dell'osservare, del cogliere chi abbia bisogno di aiuto anche minimo per non perdersi di coraggio e per proseguire, proponendo a tempo e a luogo cose interessanti e nuove a un bambino o a un gruppetto.
Arte raffinata che anche le maestre più giovani imparano a praticare vivendo accanto ad altre più esperte, per non interrompere il clima dinamico che si crea nelle classi tra i bambini e gli oggetti.
L'intenso livello di attenzione individuale, unito al fatto che le maestre non parlano a voce alta, non chiamano da lontano chicchessia, non fanno richiami collettivi, non danno ordini di nessun genere, favorisce io scambio spontaneo tra questo o quel bambino secondo ritmi ed esigenze personali.
Curiosamente, quando si chiede a Flaminia come abbia preparato le maestre a un lavoro così delicato, ci si sente sempre rispondere: *Non bisogna poi preoccuparsene più di tanto. L'essenziale è che capiscano di lasciare in pace i bambini, di non indurli a fare a ogni costo. Se agiscono con semplicità, guardando sempre ai bambini per regolarsi sul da farsi, il resto viene da sé.*
Più facile a dirsi che a realizzarsi, ma evidentemente le maestre lo hanno capito e quando c'è qualche adulto insicuro che tormenta i bambini con richieste da "scuola comune", insorgono per primi gli allievi, ma anche i genitori, che sanno ormai che cosa aspettarsi da questa scuola.

Sperimentare la libertà
Il clima che vi sì respira e che si fonda sull'indipendenza ma anche su un rigoroso rispetto reciproco, confuta di per sé il pregiudizio che l'attenzione al singolo bambino da parte dell'adulto o il fatto che ciascuno possa lavorare gran parte del tempo per conte proprio impediscano la vita sociale.
F un'opinione dura a morire. Non si è ancora capito che e radici di un'autentica capacità di aiuto spontaneo e di scambio sono in primo luogo nella soddisfazione dei bisogni individuali: è il senso di sicurezza. e di stima di sé che ci permette di. aprirci agli altri
Sensazioni profonde e cariche di energia positiva portano naturalmente alla collaborazione, mentre costringere i bambini ad agire con altri che non hanno scelto (con la scusa moralistica che "bisogna imparate a stare con tutti") non favorisce affetto la socializzazione, anzi la blocca, suscitando sentimenti di rivalsa.
D'altra parte, il gusto di cooperare si rafforza sole se gli adulti, vigili sui proprio ruolo, non aizzano i bambini a competizioni più o meno accese.
Questo clima molto speciale - di attenzione amorevole e di sostegno all'indipendenza personale - che è proprio della Scuola del Tuscolano, ha effetti macroscopici sullo star bene dei bambini: la loro disinvoltura e socievelezza, la loro concentrazione sono esemplari. Moltissimi tra loro scrivono e leggono spontaneamente già nella Casa dei Bambini, altro segnale dei più interessanti a testimonianza dell'atmosfera libera dell'ambiente.
I risultati più evidenti si colgono poi nelle elementari; è come se dai piccoli ai grandi ci fosse un crescendo in consapevolezza, in senso di responsabilità, in gusto di lavorare; qui si

trasforma dal fare allo "studiare" nei significato ampio del termine, anche se le esperienze concrete non mancano mai.

Il periodo sensitivo della cultura
In questa scuola che accoglie bambini dai tre agli undici anni è comunque centrale l'attenzione al *lavoro inconscio del bambino.*
È un punto su cni Flaminia insiste sempre: dapprima l'essere umano assorbe esplorando e classificando (periodo tre-sei anni), poi a sei, sette vuole accedere alla cultura, al sapere, e non perché sottoposto a programmazioni e a lezioni esterne, ma in quanto mosso da curiosità profonde e vitali, da una fame di sapere che ha tutte le caratteristiche di un periodo sensitivo.
Nella fase sei-dodici anni che la psicoanalisi ha definito di 'latenza" per l'acquietamento delle emozioni primarie, il bambino - sottolinea Flaminia - *scopre il piacere dell'amicizia, cerca la lealtà e la coerenza, ha sete di giustizia e ne diventa un rigoroso controllore. Al tempo stesso cerca dì porsi nella corrente dell'umanità, sulla scia del mondo adulto di cui comincia a captare il senso di tempo e di spazio.*
Questo "nuovo" bambino ci chiede risposte nuove: non ha bisogno di spinite, di stimoli a imparare:
mosso com'è da motivazioni profonde a capire e a conoscere, se trova attorno a sé gli strumenti adatti per impossessarsi della cultura, li prende e se ne alimenta psichicamente senza problemi. Se questo non avviene, la colpa è tutta e solo nostra.
Ci vogliono però strumenti concreti di scoperta come se ne hanno in una Scuola Montessori per il mondo dei numeri o per le forme geometriche.
Certo, tutto il nostro bel materiale – commenta Flaminia - *e poi tanti, tanti libri diversi ed esperienze per conoscere la Terra, la sua storia, i suoi abitanti fìn dalle origini*.
Questo bambino di sei-dodici anni è affamato di cultura come il piccolino è affamato di azioni concrete. Non si accontenta di quattro notiziole da sussidiario. Vuole approfondire, indaga, confronta i libri con le parole degli adulti, approfondisce i documenti con scoperte personali e con riflessioni…
Tra parentesi, i libri qui, non mancano davvero. Ci sono *cinque metri di libri per cinque piani*, mi dice confidnzialmente un bambino, *io lo so!*
Ma quanti sono? chiedo.
Proprio tanti, quasi mille, mi dice. Osservo affascinata la laboriosa organizzazione della biblioteca:
investiti da responsabilità che sentono importanti, i ragazzini più grandi {secondo ciclo) hanno in
mano la gestione della biblioteca e ne curano anche il riordino e la manutenzione.

Innamorati del sapere
Vedi come sono i ragazzini di questa età - commenta ancora Flaminia - *hanno la passione dello scopritore e sono alla ricerca dei legami con l'universo: le stelle e i dinosauri, le scoperte della fisica moderna o le meraviglie della biosfera, l'altezza dei monti o le*

lunghezze dei fiumi, tutto è oggetto di una fame insaziabile che li porta a farsi un'idea di "Chi sono io? Che cos'è il mondo? Chi c'era prima di me?"
Una volta impadronitisi della capacità di scrivere, di leggere e di calcolare – il più presto possibile, a cominciare dalla Casa dei Bambini – la loro mente manifesta passioni planetarie, ma esige anche ordine, rigore, onestà da parte degli adulti.

Com'è che di solito questo non si vede nel ragazzini che vanno a scuola? Perché la maggior parte nelle scuole solite ha l'aria annoiata, "disamorata", come dicono a Roma?
La risposta di Flaminia è netta: *C'è una cosa che non si deve fare mai: chiedere conto di ogni passo, voler verificare di continuo che cosa sanno, dove sono arrivati, che cosa hanno capito. I voti sono il meno: è questo stillicidio che è nefasto. E' un'intrusione che interrompe tragicamente il lavoro inconscio.*
Certo, sarebbe come chiedere di continuo a un piccolino: "Perché hai lavato?" "Che cosa hai capito della torre rosa?"
Infatti! Si ritiene di poterlo fare con i bambini della scuota elementare perché il linguaggio è tanto più sviluppato, ma ci si inganna. Anche questa età, su un piano diverso, esige rispetto per la maturazione inconsapevole che ciascuno va portando avanti, per conto proprio.

Volerla portare… a galla prima del tempo non aiuta, ma matte ansia, questo pensi?
Si, l'ho verificato innumerevoli volte: le risposte le trovano da soli e, anziché chiedere conto di con tinuo, l'adulto dovrebbe porsi il problema se, per questo bambino così diverso dal periodo tre-sei, l'ambiente che gli propone sia davvero soddisfacente.

Di nuovo la fiducia nelle capacità autoregolative e l'osservazione da parte dell'adulto.

I limiti e l'autocontrollo
Le belle pagine di Maria Montessori de *L'Autoeducazione* e di *Dall'infanzia all'adolescenza* sono realizzate in modo esemplare in questa scuola dove i tempi di apprendimento non sono mai quelli collettivi (e imposti) della produttività forzata e del massimo rendimento, secondo la prassi corrente, ma piuttosto i ritmi naturali di vita del singolo.

Questo non significa però essere senza limiti (Sento una delle maestre dire a un ragazzino con tono fermo anche se privo di sfumature aggressive: "Non sei costretto a fare questo. Tu sai la regola
Qual è" ; e vedo lui, serio riparare al mal fatto)

Una cosa che piace molto ai bambini di questa età è il confronto con se stessi. Potrebbe sembrare una frase retorica o anche una contraddizione rispetto a quanto detto ma si tratta, anziché mettere

i bambini in competizione tra loro e di sottoporli ai giudizi degli adulti, di dare a ciascuno strumenti perché intuisca dove è giunto e se ha bisogno di approfondire certi aspetti piuttosto che altri.
Inoltre dopo la terza ci sono prove per i '*passaggi di classe'* che ogni bambino si gestisce da sé nella seconda metà dell'anno: le indicazioni su cartoncini che si riferiscono ai vari esercizi da svolgere per questa autoverifica, secondo tempi personali, con i materiali in uso. *L'importante è non frenare l'energia vitale, la libertà*, commenta una maestra.
La notevole indipendenza nella scelta delle attività non impedisce l'osservazione dei bambini, anzi da parte delle maestre questa è potenziata al massimo, né mancano annotazioni sul percorso individuale di ciascuno. Per questo usano note personali o griglie su cui vengono annotate le presentazioni fatte e le conquiste ormai raggiunte.
Dice una delle insegnanti*: Qui un bambino può procedere con calma; c'è chi è veloce e chi è lento. Certo, non permetto a nessuno di bighellonare o di infastidire gli altri, ma di solito questo non succede. Hanno troppo da fare, secondo il progetto che hanno in mente. Poi ci sono apprendimenti (la maggior parte!) che si acquistano nei tempi lunghi e, se al bambino non si richiedono tappe forzate e non si impongono continue interruzioni, si può essere certi che approfondirà con risultati ottimi.*
Un'altra maestra commenta: *Un bambino che debba di continuo passare ad altro, come si fa oggi con i moduli, o che sia obbligato a mantenere il passo con gli altri, a rendere come gli altri, impiega tutte le sue energie nell'adeguarsi a questa frammentazione e quindi l'originalità, l'apporto personali restano compressi, insoddisfatti*.
In effetti è vero: questa. non è formazione, ma logica da ufficio 'tempi e metodi' di un'industria, la logica produttiva della catena di montaggio, l'illusione, sottaciuta sotto roboanti parole, circa il rispetto dell'individuo, di poter trasformare in obbedienti e produttivi robot.

Una comunità eterogenea
Nella scuola del Tuscolano non esiste una divisione fisica i classi. Piccoli e grandi si mescolano, si incontrano. La 'società per coesione" auspicata da Maria Montessori è realtà in una comunità
di bambini e di adulti, in cui un piccolino di sei anni può andare dai compagni di nove/dieci per sapere "quanto è lungo l'intestino" e questi buttarsi con entusiasmo alla ricerca della risposta sui tanti libri a disposizione: un quesito nuovo che accende la loro immaginazione ed è bello che sia venuto da,un piccolino.
La scuola, che è su due piani diversi, ha la prima e la seconda contigue, mentre terza, quarta e quinta sono a livello della Casa dei Bambini. Terza e quarta sono in pratica una classe unica mentre la quinta ha uno spazio proprio isolabile all'occorrenza dagli altri. E' la classe in cui si raccolgono i frutti di un lungo percorso, soprattutto del senso di responsabilità e della maturità ormai acquisiti. Tradizionalmente Flaminia organizza con loro un viaggio a fine anno, anche in luoghi lontani. Giro nelle classi e mi colpisce ancora una volta la capacità dì questi adulti di mettersi con semplicità e fiducia al "servizio dello sviluppo", guardando sempre alla realtà dei bambini come guida.

Tutti gli adulti, egualmente responsabili

Una scuola come questa non si reggerebbe se, con uguale attenzione affettiva e senso di responsabilità, non ci fosse la partecipazione del personale non insegnante alla costruzione della formazione globale dei bambini.

Alcune delle custodi, presenti fin dagli inizi, sono ormai andate in pensione. Qualche altra è ancora presente.

Sono qui da trentotto anni, dice una di loro. *Cosa vuole, la guerra ce l'hanno fatta sempre, a cominciare dagli abitanti del palazzo. Continuano a buttarci nel cortile ogni sorta di porcherie e noi, ogni mattina, a fare il giro, prima che escano i bambini. Poi quelli che comandano ci volevano togliere le scalette interne, gli alberi, le "montagne" con la scusa che erano pericolose. Mica lo sanno quelli che cosa vuole dire fidarsi dei bambini. Non ne hanno nessuna idea. Malgrado questo, ancora resistiamo. Non le dico poi lo spreco del vitto portato da fuori!*

Già, mi chiedevo, con la trasformazione in scuola statale, che cosa fosse avvenuto del momento del pasto che la scuola del Tuscolano metteva al centro della sua vita sociale, interamente agito dai bambini, piccoli e grandi, come un rituale comunitario di grandissimo peso formativo, ben
lontano da quelle refezioni vocianti e sudicie che contraddistinguono di solito le scuole.

Il compromesso con lo "stile" statale

In effetti siamo dovuto scendere a compromessi, racconta una maestra, *cibi cotti altrove, piatti di plastica, posate di plastica, tovaglie di carta. Tutto da buttare, con quale educazione per i bambini glielo lascio immaginare. Siamo riusciti a non usare i vassoi di polistirolo, da buttare anche quelli, con metà della roba che restava dentro. Il Comune fa economia sul personale e questi sono i risultati.*

(Arrivano gli inservienti del Comune: malgrado i grembiuli bianchi hanno l'aspetto disordinato e un po' truculento di sguatteri a poco prezzo, come se la dignità della persona e dei compito non fossero di per sé un valore, individuale e collettivo. Scodellano frettolosamente la pastasciutta un quarto d'ora prima che i bambini arrivino: è il costo pagato per dire di no ai vassoi).

Malgrado questo, mi racconta ancora la maestra dei piccoli, *abbiamo conservato i cestini del pane, l'apparecchiatura, la preparazione delle posate nel loro tovagliolini di carta .Piccole cose, un pallido ricordo di quello che si faceva prima, che comunque permettono ai bambini di mangiare dignitosamente e non come se ricevessero il rancio.*

Fate qualcosa di speciale all'inizio dell'anno per i bambini più piccoli?

So che in molte scuole parlano tanto di inserimento, ma da noi questo problema non c'è mai stato. I bambini non fanno nessuna fatica ad abituarsi, perché c'è molta elasticità, di modo che si abituano a poco a poco, ciascuno a modo proprio. Quindi anche i genitori non si trovano male.

Niente di meglio della semplicità di questa riflessione, per concludere i miei appunti su una scuola che richiederebbe giorni e giorni di osservazione per essere capita fino in tondo in tutte le componenti.

Due esempi interessanti a *latere* ci dicono d'altro canto come una situazione educativa, vissuta in

senso libero e creativo, porti a crescite collaterali di grande interesse. L'uno è la mappa concettuale elaborata da tre insegnanti della scuola del Tuscolano (due di ruolo e una supplente), che pubblichiamo qui di seguito.

L'altro è il desiderio dei bambini, usciti dalla quinta nel 1992, di trovarsi ancora insieme, di proseguire nella loro crescita comune. Ne è nato un gruppo che si è orgogliosamente definito "Esploratori dell'universo", con norme molto serie decise da loro e con possibilità di sperimentare il senso e la vita di gruppo in esperienze scout d'accordo con Donatella Pecori dì Firenze.

La scuola Montessori di Via Spartaco 12, venne aperta nel 1950 con l'aiuto della GESCAL (Ente Gestione Servizio Sociale) e dell'Opera Montessori.

Il quartiere era allora poverissimo, pieno di gente che viveva nelle baracche costruite a ridosso

dell'Acquodotto romano.

Da allora la situazione sociale è profondamente mutata. Oggi il quartiere è abitato soprattutto dalceto medio impiegatizio. La Scuola ha mantenuto negli anni le sue caratteristiche originarie e bisogna dare atto alle maestre – allieve attente di Flaminia, ormai esperte nelle modalità libera e liberante di operare con i bambini - di averle sapute salvare, malgrado la statalizzazione sia della Casa dei Bambini sia delle Elementari avvenuta cinque anni fa.

Oggi la scuola accoglie circa ottanta bambini dai tre ai sei anni con quattro insegnanti e ottantacinque dai sei ai dieci, nelle cinque classi elementari, con dieci insegnanti.

Le custodi sono in totale sette.

L'orario, che prima era dalle 8.30 alle 14, oggi ve dalle 8.30 alle 15 con il pranzo dei piccoli allo 11. 45 o dei grandi alle 13.20.

Un ampio, interessante resoconto dall'esperienza più che triennale, venne presentata da Flaminia Guidi al Convegno *Maria Montessorii oggi* organizzato dall'Assessorato P.I. del Comune di Mantova e dal Centro Nascita Montessori di Roma, nel maggio 1985. (Si vedano gli Atti curati da Annalisa Veneri per il Comune di Mantova).

Dopo aver ascoltato direttamente dai bambini delle clssi IV e V della Scuola Montessori al Tuscolano ricche e animate spiegazioni circa il funzionamento della loro biblioteca, li abbiamo pregati dl descrivercele por iscritto, inviandole per posta.

La nostra biblioteca

La nostra biblioteca è fornita di ben 715 libri, tutti numerali con etichette colorate a seconda dell'argomento. Essa funziona in modo particolare, A turno ogni classe si occupa della biblioteca per una settimana.

Nella classe incaricata vi è una scrivania con una sedia, un registro e due penne, una nera e una rossa. Ogni bambino ha un ruolo ben preciso, deciso tramite un'estrazione.

L'apertura avviene alle. ore 9.00: il portavoce del bibliotecario annuncia alle classi che essa è aperta; intanto il bibliotecario scrive la data sul registro. Il bambino che prende un libro dovrà scri ere su! registro:

la sua. firma. - la classe che frequenta - l'ora in cui prende il libro – il titolo del libro- e l'ora in cui lo riporta.

I libri consultati vanno riportati nella classe incaricata e posti sull'apposito carrello. I bambini della classe incaricata possono dare consigli sulla scelta dei libri. Alle ore 1530 avviene la chiusura della biblioteca, il portavoce ricorda alla classi di consegnare i libri; il bibliotecario ed il segretario controllano se i libri sono stati riportati. Gli assistenti revisionano i libri consultati. Gli archivisti hanno il compito di rimettere ai loro posti i libri. Gli addetti agli scaffali si occupano della pulizia degli scaffali e dei libri; infine i collaboratori spazzano l'ambiente della biblioteca.

I MECCANISMI NATURALI DI SVILUPPO. IL LABORATORIO NATURALISTICO DI FIRENZE

Donatella Pecori

Il bambino in una prospettiva «naturalistica»

Nonostante che molto sia stato detto, teorizzato e scoperto sul bambino, molti interrogativi di fondamentale importanza rimangono tutt'oggi senza risposta. Non è chiaro, ad esempio cosa determini la comparsa di certe abilità, come esse si siano sviluppate e a quale scopo. Poco in definitiva sappiamo sui processi di sviluppo, sul loro dinamico evolversi e sUll'importanza che essi rivestono per la nostra specie.
Non soltanto il bambino viene penalizzato da questa situazione, ma anche l'adulto. In fin dei conti gli studi sullo sviluppo costituiscono uno dei migliori approcci per comprendere quest'ultimo, sia. che si parli di sistema motorio, di linguaggio od altro (Gallistel, 1980).
Rispetto ad altri studi su specie non umane, siamo decisamente in ritardo, ritardo, tuttavia, giustificato da una serie di circostanze: siamo una specie complessa da studiare (Nelson, 1973), la nostra «infanzia» è particolarmente lunga e la sperimentazione è assai ridotta, per ovvia ragioni morali. Di conseguenza è più semplice studiare e comprendere altri organismi animali che non noi stessi e la situazione non sembra offrire a prima vista molte vie di' uscita.
Gli studi etologici[157], condotti da un ventennio anche sull'uomo, (Blurton Jones, 1972) suggeriscono che l'osservazione continuata del comportamento può essere di valido aiuto per comprendere regolarità e meccanismi di sviluppo, dando in formazione su quella che è la funzione biologica del comportamento medesimo (Hinde, 1970).
Facciamo un esempio. Supponiamo che un osservatore scorga, in quasi tutti i cuccioli di una certa specie, una naturale tendenza al gioco. Egli si chiederà: «E vantaggioso per questa specie giocare? Quelli che hanno la possibilità di giocare sono in condizioni migliori di quelli che non giocano? Se sì, perché? Hanno maggiori probabilità di sopravvivenza? Di riproduzione? Qual è, in conclusione, la funzione biologica del comportamento di gioco?».
L'osservatore potrebbe scoprire, allora, che
vi è una funzione immediata come quella di «coordinare taluni schemi motori» ed una funzione futura (ancora sconosciuta al soggetto) di difesa da mortali nemici, realizzabile soltanto grazie agli schemi motori precedentemente coordinati.
L'impiego di tale metodologia osservativa non è, però, semplice. Emergono difficoltà a livello di misurazione, ripetizione dell'ossèrvazione, scelta dei soggetti da studiare, individuazione dell'habitat tipico etc.
In particolare occorre che i soggetti siano numerosi, integri, insediati nel loro ambiente naturale

[157] Studi sugli animali.

o se al più inseriti in un laboratorio di ricerca, che mantengano le stesse caratteristiche comporta- mentali presenti in libertà (Lorenz, 1965).
In altre parole, se siamo interessati allo sviluppo naturale ad eseinpio degli scimpanzé, li osserveremo, o nell'habitat naturale a cui, supponiamo, si siano adattati per selezione naturale oppure in una situazione artificiale il più possibile simile alla prima. Quest'ultima manovra è spesso necessaria per effettuare osservazioni e misurazioni più continuative e precise.
È da escludere comunque che l'osservazione, analitica, di scimpanzé, tenuti prigionieri in gabbie allo zoo, possa fornire, di per sé sola, grande informazione sullo sviluppo naturale di questa specie, un approccio etologico può offrire una soluzione per lo studio dei processi di sviluppo tipici della nostra specie?
In teoria non sembrano esservi difficoltà insormontabili ad estendere all'uomo o al bambino tecniche osservative già impiegate con altri animali, salvo accorgimenti tecnici per rendere valida la misurazione (Pecori, 1985; Morasso e Tagliasco, 1986).
In pratica, tuttavia, esiste un'importante questione che va affrontata prima di procedere: noi siamo addomestieati o siamo naturali? Siamo in un habitat che ci consente uno sviluppo naturale o siamo in condizione di cattività?
I pareri, a questo riguardo, sono assai controversi: c'è chi afferma che la società in cui viviamo, con ì suoi orari, regole, schemi, costumi, etc. è il frutto della, nostra naturalità; altri sostengono, invece, che essa è qualcosa di superimposto.
Se assumiamo per vera, la prima ipotesi, si potrebbe concludere che ogni tipo di scuola, di metodo, di ambiente si conforma perfettamente al bambino, giacché la sua caratteristica è proprio «non avere alcuna esigenza». Se, d'altra parte, assumiamo per vera la seconda ipotesi potremmo concludere che disponiamo solo di bambini in cattività, il che invalida ogni possibile, futura osservazione, volta ad individuare i suoi meccanismi naturali .d:i sviluppo.
E possibile uscire da questo circolo vizioso?

Bambino «naturale» dove sei?

Ci viene in aiuto il fatto che probabilmente nessuna delle due ipotesi menzionate è completamente vera: se da una parte, infatti, vi sono numerose prove che dimostrano l'esistenza di «esigenze biologiche» nel bambino (Mussen, 1983), dall'altra ci sono buoni motivi per sostenere che l'effetto «cattività» può essere neutralizzato. Vediamo come.
Supponiamo di voler studiare il modo in cui si alternano, nel primo anno di vita, le ore di sonno con quelle di veglia e come questa alternanza si modifichi nel tempo.
E abbastanza evidente che la prima cosa di. cui dovremo accertarci è che i bambini, oggetto del nostro studio, siano liberi di dormire e svegliarsi quando preferiscono[158] . In questo senso ciascun bambino, almeno per quanto riguarda sonno e veglia, è allevato in condizioni di «naturalità» e non di «cattività».
Supponiamo, adesso, che i risultati della nostra indagine mostrino una regolare alternanza tra san- no e veglia tranne qualche episodio di irregolarità.

[158] Tenendo presente che non vi siano altri elementi in grado dì alterare significativamente il fenomeno oggetto di studio. Ne1 caso del sonno: temperatura, ansia, fame, etc.

Possono i risultati stessi darci qualche informazione circa la «naturalità» dei processi osservati?
Una modesta conferma viene dal fatto che tutti i soggetti abbiano dato la medesima prestazione:
se una caratteristica è tipica della specie (specie-specifica) sarà comune a tutti i membri della stessa specie! Occorre, però, fare attenzione: si possono avere prestazioni tra loro uguali anche in situazioni di «non naturalità».
A maggiore conferma starebbe il fatto di rilevare quadri simili in specie affini (Primati non umani) o addirittura in altre specie, osservate allo stato libero nel proprio habitat naturale (affinità filogenetica).
Sarebbe, infine, assai significativo se i risultati ottenuti trovassero sostegno e spiegazione con quanto altrove osservato e sperimentato.
Riepilogando, possiamo dire che per definite la «naturalità» o meno di un bambino è necessario:
a) identificare cosa vogliamo studiare, b) lasciare che il soggetto abbia completa libértà di autoregolarsi nell'attività che stiamo studiando, c) prendere un numero abbastanza alto di bambini, d) cercare corrispondenze in altre specie, e) reperire il maggior numero di informazioni provenienti da studi sperimentali ed. osservativi precedenti, sia sull'uomo che su altri organismi animali.
E abbastanza evidente, a questo punto, comprendere le difficoltà insite negli studi sullo sviluppo che necessitano, come abbiamo vistò, di osservazione sistematica, continuativa, misurativa, pochissimo invasiva ed, infine, di ambiente e conduzione idonea in modo tale che i criteri di «naturalità» vengano rispettati.
Le cose si complicano se la domanda a cui. vogliamo dare risposta, anziché concernere eventuali
ritmi di sonno e di veglia, verte su eventuali ritmi di attività, modalità di esecuzione, durata, evoluzione nel tempo e significato biologico, a breve e a lungo termine (Hinde, 1970).

Il bambino «naturale» come regola la propria attività lavorativa? A quale scopo?

Possiamo facilmente comprendere, adesso, perché sia necessario realizzare un laboratorio idoneo, se si vogliono studiare i ritmi di attività spontanea nel bambino ed il significato funzionale che essa ha per la crescita dell'organismo.
Cosa significa, però, idoneo? Quali criteri di «ambiente» e di «gestione» garantiscono la naturalità?
Qui ci troviamo di fronte ad una scelta davvero imbarazzante: non c'è metodo pedagogico, si può dire, che non rivendichi per sé la capacità di «intendere», più degli altri, i bisogni «veri» del bambino.
Come fare allora?
La cosa che appare più sensata è, come abbiamo detto in precedenza, quella di chiedersi: «Quali sono le attività spontanee dei "cuccioli" della nostra specie? Quali attività spontanee

manifestano i “cuccioli” di specie a noi vicine (Primati non umani)? E possibile scorgere i rudimenti ditali attività in specie a noi lontane? Trovano ragion d’essere questi cambiamenti nel philum evoluzionistico?».
Rispondere a tali domande significa riuscire a costruire un modello dì «attività naturale del bambino» che farà da guida nella scelta dì un eventuale metodo pedagogico, dell’ambientazione e della gestione del laboratorio di ricerca «naturale».
Uno degli aspetti più interessanti dell’attività infantile spontanea è il gioco.
Etologi, neurobiologi, psicologi, ete. si sono occupati del gioco spontaneo e della funzione che esso riveste per le specie in cui si manifesta.
Eibl-Eibesfeldt (1967), dedicatosi a lungo ai Primati umani e non umani, afferma: «La prima cosa che sorprende è còme giochino veramente solo gli animali superiori ed in grado di apprendere, quelli cioè che cercano di propria iniziativa nuove situazioni, che sono quindi curiosi e provano nuovi moduli comportamentali per poter imparare. Gli insetti giocano tanto poco quanto i pesci o gli anfibi, mentre moltissimi mammiferi, specialmente da piccoli, ed alcuni uccelli giocano; ciò significa che il giocare ha a che vedere con l’apprendere» (p. 299).
«L’apprendimento avviene in una sperimentazione giocosa esattamente come durante la ripetizione instancabile di giochi motori. A questo proposito è interessante notare come gli animali sviluppino nel gioco vere e proprie mode: in determinati periodi essi compiono molto spesso un certo par
4ticolare gioco, fino ad essere veramente padroni di quanto hanno intrapreso; a quei punto il loro interesse comincia a scemare ed essi si rivolgono a nuovi giochi» .(Eibl-Eibesfeldt, 1950; 1967, p. 299).
Lorenz (1935) ha descritto diversi casi definendoli «attività senza scopo»» ed i periodi, del modulo ciclico di attività, “cominciano chiaramente senza che ci sia alcuno stimolo esterno o necessità biologica e cessano senza alcuna forma apparente di soddisfazeone”(Hinde, 1970, p, 271). L’occorrenza di processi ritmici è stata sperimentalmente dimostrata isolando il sistema nervoso centrale da influenze periferiche (Adrian 1931; Horridge, 1959; Miller, 1960) ed in relazione strettissima a pacemakers (ritmatori) centrali (Hinde, 1970).
«In un primo momento si potrebbe pensare che i moduli comportamentali del gioco siano comportamenti istintivi non giunti a maturazione, ma spesso non è così. Gli animali si azzuffano ancora per gioco con tutte le inibizioni sociali, anche quando sono ormai in grado di combattere seriamente, come chiunque può osservare nei cani» (Eibi-Eibesfeldt1 1967, p. 300).
Secondo G. Bally (1945) la condizione che accompagna il gioco è la rilassatezza; per gli animali essa è garantita dall’accudimento e difesa dei genitori dai nemici. «Gli animali adulti giocano solo quando si sentono sicuri e, soprattutto, dopo essersi saziati. .1 miei fringuelli-picchio giocavano regolarmente dopo il paste: prendevano i vermi della farina che erano avanzati, li infilavano in fessure e fori e li estraevano nuovamente» (Eibl-Eibesfeldt, 1967, p. 301).
Da queste e molte altre osservazioni, riferite da molti studiosi nell’arco di un centinaio di anni, risulterebbe quindi che il gioco ha la funzione di generare apprendimento, come

mostra abbastanza chiaramente la prova di H.G. Birch (1945). su due gruppi di scimpanzé ad uno dei quali era stata data la possibilità di giocare per tre giorni con un bastone mentre all'altro no. Nella situazione sperimentale di prendere una banana servendosi del bastone, il primo gruppo risolse il problema in circa 20 secondi, mentre il secondo gruppo non riuscì a capire la funzionalità potenziale che il bastone aveva.

«Anche per l'uomo il gioco equivale ad una sperimentazione delle proprie facoltà, per quanto riguarda sia l'interazione con l'ambiente esterno sia con i suoi simili. Quale elemento nuovo, fondamentale, abbiamo il gioco costruttivo spesso fondato su modelli» (Eibl-Eibesfeldt, 1967, p. 306). Far riferimento a modelli, attuati da altri individui, è presente comunque anche nei Primati non umani: Inhelder (1955) riferisce di uno scimpanzé che infilò una palla in un secchio, ripetendo il gioco; essa fu ben presto imitata dagli altri.

E comunque di grande, interesse il fatto che, nel corso dello sviluppo, gli animali attuino vere e proprie mode di gioco, fenomeno questo presente anche nei bambini (Eibl-Eibesfeldt, 1967, p. 306); ciò è in accordo con le Osservazioni e teorizzazioni di molti autori inerenti gli «stadi maturativi» (Gesel1, 1944;. Piaget, 1967; Bower, 1974) ed i cosiddetti «periodi sensibili» (Eibl-Eibesfeldt, 1967; Montessori, 1968).

Il collegamento tra gioco e comportamento esplorativo attivo che sembra associato all'azione 'dì determinati neuroni ipotalamici in grado di generare piacere e 'ripetizione dell'attività (Koinisaruk e Olds, 1968), indicherebbe l'interdipendenza tra autostimolazione e gioco come pure la presenza di un filtro che selezionerebbe lo stimolo esterno preferenziale a differenti livelli di età (Razran, 1935; Denenberg e Beil, 1960; Thorpe, 1961; Hinde, 1962).

Abbiamo parlato, a titolo esemplificativo, solo del gioco. Molte altre cose dovrebbero essere aggiunte parlando di attività: i meccanismi di autocorrezione, tipici di molti organismi anche semplici; la periodicità dell'attività, osservabile facilmente ad esempio nelle cavie (Oliverio, 1981) durante il giorno e lungo un certo numero di giorni consecutivi; il legame stretto tra tipo di habitat, caratteristiche degli stimoli, attività in esso svolta e capacità percettive, motorie ed intellettive possedute dall'animale, etc,

Si può notare, inoltre, che abbiamo parlato molto degli animali e assai poco dei bambini. Di fatto non abbiamo ad oggi molte osservazioni sul bambino "naturale". Occorre saperne di più; occorre un laboratorio di ricerca idoneo.

Da quanto detto, possiamo intanto affermare che un laboratorio di ricerca sarà tanto più naturale quanto ambiente e gestione permetteranno la comparsa dell'attività ludica menzionata ossia comportamenti di curiosità ed esplorazione attiva, ripetizione di attività, apprendimento collegato alla ripetizione medesima ed infine comparsa di mode, secondo i vari livelli di età. Non bisogna dimenticare, inoltre, l'introduzione in tono esclusivamente propositivo di modelli dì attività siano esse motorie, sociali o costruttive.

Un laboratorio di ricerca sarà tanto più naturale quanto ambiente e gestione permetteranno di evidenziare i meccanismi di autocorrezione, periodicità varie, capacità percettive e motorie tipiche della fascia di età che stiamo studiando.

Esiste un metodo pedagogico così «biologicamente» libertario da permettere tutto questo?

Il Laboratorio naturalistico di Firenze

Alcuni anni fa una persona mi chiese in quale modo avrei realizzato i miei studi sull'attività spontanea dei bambini. Io risposi accennando alle Case dei Bambini e ad un eventuale, allora ipotetico, laboratorio a conduzione montessoriana. La persona mi guardò esterrefatta, quindi in. tono ironico aggiunse: «Che c'entra la Montessori con gli studi etologici?». Mi accorsi, di colpo,. che non potevo rispondere. La causa non era difetto di informazione, bensì eccesso. Avevo così tante cose da dire che mi sarebbero occorse ore ed ore di spiegazione. Di conseguenza troncai la. conversazione con un laconico: «C'entra benissimo», lasciando il mio interlocutore nella massima incredulità.
Avrei voluto, ad esempio, dire che la ripetizione dell'attività è un fenomeno assai evidenziato dal metodo Moniessori: tutti i bambini da me osservati nella Scuola della Sig.na Guidi, a Roma, mostravano questo modo di procedere.
Ricordo di aver contato ben 19 piegature identiche e consecutive di un bavaglino ad opera di un bambino «concentratissimo». L'attività ripetitiva si manifesta per alcuni giorni e poi bruscamente decade.
Avrei voluto parlare delle «mode»: «moda del travaso», «moda dei. giochi con l'acqua», «moda del girare su se stessi», «moda del disegnare», etc., fenomeni questi che «spuntano» da un giorno all'altro ad una determinata età.
Avrei voluto, ancora, parlare delle presentazioni montessoriane e dell'affinità che esse hanno (differentemente dalle lezioni scolastiche) con quelle dei mondo animale: mamma gatta porta la preda viva davanti al gattino e gioca con essa, quindi la lascia davanti a lui ed aspetta. Mamma gatta non obbliga in alcun modo il gattino a fare: se esso non gioca, lei ripeterà la presentazione un altro giorno; se esso sbaglierà lasciandosela scappare, lei non punirà ed ancora ripeterà la presentazione. Mamma gatta, inoltre, non comincia mai con una preda viva: sarebbe troppo difficile per lo «scolaro»! Lei «sa» che azioni complesse vengono a «montarsi» su azioni più semplici e «si accorge» dal comportamento del piccolo quando è il momento ideale per iniziare l'addestramento (Mainardi, 1974).
Avrei voluto, infine, parlare del diffuso autocorreggersi dei bambini montessoriani, dell'apprendimento che accompagna la ripetizione delle attività, della sistematicità che l'osservazione può avere grazie all'impiego dei materiali montessoriani utilizzabili quali tests standard, etc. Un grande numero di osservazioni ed anni di studio sui processi di sviluppo degli animali mi hanno convinto che il mètodo Montessori può essere proficuamente impiegato in un laboratorio per lo studio dei processi naturali di sviluppo ed è stato così che nell'ambito del G.RU.F. (Gruppo per la Ricerca a livello Universitario con sede principale in Firenze) è venuta realizzandosi tale attività.
……..
L'attività si esplica per cinque giorni la settimana: dal lunedì al venerdì e dura cinque ore al giorno a partire dalle 12,30. L'orario giornaliero è stato stabilito d'accordo con i genitori per permettere ai bambini d frequentare, la mattina, la scuola normale. Perché questa scelta?

L'incertezza nel futuro à la causa di ciò: finanziamenti per questa attività non sembrano esservene, almeno per ora, ed il laboratorio viene mantenuto in vita col sostegno dei genitori e dei Soci in generale. Quali conseguenze avrebbe un inserimento repentino ex novo nella scuola normale se il laboratorìo dovesse chiudere? D'altra parte abbiamo potuto verificare che l'attività della mattina non altera l'attività alla Casa dei Bambini durante il pomeriggio; accade piuttosto il contrario: a casa ed a scuola i nostri bambini, tendono a ripristinare il tipico comportamento montessoriano.
Quello che ci proponiamo, dal punto di vista scientifico, è di studiare ritmi, periodicità, regolarità e processi di trasformazione dell'attività, sia essa motoria, linguistica, emozionale, logica, etc,, cercando di comprendere i meccanismi naturali di sviluppo.
Dal punto da vista sociale, l'intenzione è, in primo luogo, di avvantaggiare i nostri figli, cercando innanzitutto di comprendere maggiormente e di dare loro un ambiente più adeguato alle esigenze di crescita; in secondo luogo, di stimolare un'analoga sensibilità nella gente che ci circonda mostrando, mediante informazione seria, che l'infanzia può rivelarci un gran numero di cose a noi sconosciute. Ha diritto, pertanto, di esprimersi in tutta la sua «naturale» potenza e noi abbiamo il dovere di tacere ed ascoltare attentamente con fiducia.

Riferimenti bibliografici

E.D. Adrian. e EJ.J. Bliytendijk, (1931). Potential changes in the isolated brainstem of the Goldfish. *Journ Physiolov*, 71, pp. 121- 135.
H. J, Birch, (i945). The relation al previous experience to insightful problem solving. *Journ. Comp. Physiol Psychol,* 38, pp. 367-383.
N. Blurton Jones, (1972). *Ethological studies of child behaviour*. Cambridge Univ. Press.
T.G.R. Bower, (1974). *Development in infancy*. Freeman e Co., S. Francisco (trad. it.: Lo sviluppo neuropsicologico nell'infanzia. Pensiero Scientifico Ed., Roma 1978).
V.H. Denenberg e RW. Bell, (1960). *Critical periods far the effects of infantile experience on adult learning*. Scienze, 131, 227-228.
A. Duhrssen, (1960). *Psychogene Ekrankungen bei Kindern und Jugendlichen.* Verl. f. med. Psychologie. Gottingen.
I. Eibl-Eibesfeldt, (i950). *Ueber die Jugendentwicklun des Verhaltens eines meannlichen Dachses* (Meles Meles L) *unter besonderer Bereucksichtigung des Spieles.* Z. *Tierpsychologie n*.7, pp.
327-355.
I. Eibl-Eibesfeldt, (l967) *Grundriss der vergleichenden verhalrensfarschun Ethologie*, Piper Co. Verlag Munchen (trad. it.: I fondamenti dell'etologia. Adelphi, Milano 1976).
C.R. Gallistel, (1980). *The organization of action. A new synthesis.* L . J. Wi1ey N.Y.
A. Gesell, (1944). *The first five years of life*. Harper e Brothers, N.Y (trad. it: I primi cinque anni della vita, Astrolabio, Roma 1965).

R.A.. Hinde, (1962). Sensitive periods and the development al behaviour. Da *Lessons from animali behaviour for the clinician*. Little Club Clinic in Developmental Medicine, n° 7. The National Spastics Society Study Group.
R.A. Hinde, (1970). *Animal Behaviour*, Mc Graw Hill, N.Y.
G. A. Horridge, (1959j. The nerves and the muscles of medusae: VI,The rhythm. *Journ Experimental Biology*, 36, 72- 91.
E. Inhelder, (1955). Zur Psychologie einiger Verhaltensweisen, besonders der Spiels von Zootieren, Z. *Tierpsychologie*, 12, pp. 88-144.
B.R. Komisaruk e J. Olds, (1968). Neuronal correlates of Behavìour in freely moving rats. *Science*, 161, pp. 810- 812.
K. Lorenz, (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *Journ. Ornith*. N. 83, pp. 137-413.
K. Lorenz, (1965) *Evolution and modification of behaviour.* Univ .Chicago Press.
D. Mainardi, (1974). L'animale culturale. Rizzoli, Milano.
N.E. Miller, (1960). Motivational effects of brain stimulation and drugs. *Feder. Proc*., 19, 846-854.
M. Montessori, (i968). Il segreto dell'infanzia. 10° Ediz. Garzanti, Milano.
P. Morasso e V. Tagliasco, (1986). *Human movement understanding.* North Holland,
P.H, Mussen, (1983). *Handbook of child psychology*. J. Wiley Sons. N.Y.
K. Neisen, (1973). Does the holistlc study of behaviour have a future? Pp. 28 1-328 in Bateson, P.P.G. e Klopfer, P.H, (Eds.) *Perspactives in Ethology* Vol. 1°.
A. Oliverio, (1981). I ritmi circadiani. Scientific American, 149, pp. 26-35.
D. Pecori, (1985). *Verso una teoria consistente e coerente del comportamento motorio*. Univ. Padova, Magis. Psicol. Tesi di laurea.
J. Piaget, (1967). *Biologie et connaissance.* Editions Gallimard.
G.H.S. Razran, (1935) Conditioned responses: an esperimental study and a theoretical analysis. *Arch, Psychol.* N.Y, n° 191.
W.H. Thorpe, (1961). Sensitive periods in the learning of animais and men, in Thorpe, W.H. e Zangwili, O.L. (fida.). *Current problems in animal behaviour*. Cambridge, Univ. Press.

Esperienza Catalana

Appendice