

Sonia Coluccelli e Silvia Pietrantonio

# Il metodo Montessori oggi

Riflessioni e percorsi per la didattica  
e l'educazione

leGUIDE

Erickson



La scuola di oggi affronta sfide e problemi importanti, spesso con la sensazione di essere sprovvista degli strumenti adeguati o dell'orizzonte di senso che dia forza al proprio agire pedagogico. Può Maria Montessori essere ancora una guida utile per insegnanti, educatori e famiglie? Cosa significa essere oggi fedeli eredi del pensiero e delle pratiche di Maria Montessori? Sono possibili dialoghi che connettano in modo coerente le esperienze di matrice montessoriana con altri stimoli e suggestioni? Le autrici sono convinte che il metodo Montessori possa offrire una bussola fondamentale, se usata con il coraggio di accoglierne anche le indicazioni più difficili e con la capacità di integrarne il pensiero, aprendosi al confronto con altri esponenti della pedagogia attiva e non solo.

*Il metodo Montessori oggi* è un testo rivolto a tutti gli educatori, capace di innescare una riflessione sia fra chi opera già in contesti montessoriani, sia in chi vi si avvicina per la prima volta. Offre, inoltre, spunti operativi per dare avvio a esperienze educative montessoriane dentro e fuori la scuola pubblica.

### **Sonia Coluccelli**

Laureata in Filosofia, insegnante di scuola primaria a indirizzo montessoriano e formatrice. Dal 2013 è coordinatrice della Rete scuole Montessori Alto Piemonte.

### **Silvia Pietrantonio**

Dottore di ricerca in storia contemporanea, ha fondato e presiede l'associazione Libera-Mente con cui ha contribuito a portare per la prima volta il metodo Montessori in Trentino.

Con i contributi di Marta Delugan, Federico Gobbo, Elisa Loprete, Daniela Marina, Iliana Morelli, Daniel Motta, Donatella Pecori e Annalisa Perino.

ISBN 978-88-590-1444-7



€ 19,50

# Indice

- 9 Introduzione. Per una fedeltà laica alla pedagogia montessoriana: i principi irrinunciabili e le questioni aperte

## **PRIMA PARTE Lo sguardo sul bambino**

- 23 CAP.1 Libertà e disciplina, tra sguardo montessoriano e altre risposte (*Sonia Coluccelli*)
- 43 CAP.2 Montessori alla scuola dell'infanzia: non ci sono più i bambini di una volta? (*Silvia Pietrantonio*)
- 55 CAP.3 Lo sguardo di una maestra: riflessioni da una casa dei bambini (*Marta Delugan*)
- 73 CAP.4 L'educazione cosmica come risposta ai bisogni dei bambini nella scuola primaria (*Daniel Motta*)
- 89 CAP.5 La normalizzazione della funzione attentiva secondo Maria Montessori (*Donatella Pecori*)
- 107 CAP.6 Non basta un corso... La «nuova maestra» e la sua autoeducazione, per nuove professionalità e pratiche pedagogiche centrate sul bambino (*Silvia Pietrantonio*)

## **SECONDA PARTE Percorsi operativi e nuovi orizzonti**

- 129 CAP.7 L'invenzione linguistica alla scuola primaria (*Federico Gobbo*)
- 143 CAP.8 BES, DSA e altri acronimi: l'attualità del pensiero montessoriano e il lavoro in classe (*Elisa Loprete*)
- 157 CAP.9 Montessori e tecnologia: un incontro possibile (*Iliana Morelli*)

**TERZA PARTE Il metodo Montessori si fa scuola**

- 177 CAP.10 Un percorso tra normativa e autonomia, forma e sostanza (*Sonia Coluccelli*)
- 207 Conclusioni. Verso un Montessori bene comune
- 209 Bibliografia

## Introduzione

### *Per una fedeltà laica alla pedagogia montessoriana: i principi irrinunciabili e le questioni aperte*

*Non ho bisogno di lasciare un testamento con le mie ultime volontà perché tutti sapete cosa vi ho raccontato sempre: fate scuola, fate scuola; ma non come me, fatela come vi richiederanno le circostanze. Guai se vi diranno: il Priore avrebbe fatto in un altro modo. Non date retta, fateli star zitti, voi dovrete agire come vi suggerirà l'ambiente e l'epoca in cui vivrete. Essere fedeli a un morto è la peggiore infedeltà.*

Don Lorenzo Milani, ai suoi ragazzi

È il 6 maggio 1952, una giornata di primavera a Noordwijk aan zee, cittadina vicino al mare del Nord; su una poltrona di una casa del centro città chiude gli occhi per l'ultima volta la donna che negli ultimi cinquant'anni aveva rivoluzionato le domande pedagogiche e le pratiche didattiche di molti Paesi, europei e non solo. Maria Montessori si congeda così, poche ore dopo aver chiuso l'atlante appena sfogliato con il figlio Mario e aver progettato, instancabile, un viaggio nel continente africano per portare anche in quei luoghi lo sguardo educativo che aveva accompagnato la sua vita e trasformato quella di tanti maestri, bambini e famiglie.

Una rivoluzionaria, una visionaria con solide basi scientifiche, una donna capace di imparare e innovare, replicare e sperimentare, formulare un metodo e osservare per introdurre nuove prassi.

Quale peggior torto potremmo fare a un profilo come quello di Maria Montessori che non sia quello di imbalsamarla, fissarla alle riflessioni e alle

pratiche di quel contesto storico, culturale e sociale? Le domande che hanno accompagnato lo studio, la ricerca e la pratica del metodo Montessori possono considerarsi risolte con la definizione elaborata fino al 1952 o devono — non solo possono — rimanere l'elemento che contraddistingue la pedagogia montessoriana e chi ne assume l'eredità?

Il tema è di quelli scivolosi, come tutti quelli in cui non ci si ferma alla riproposizione di una formula ma si intende comprenderla nei suoi paradigmi e mantenerla viva.

Essere montessoriani oggi — questo è l'assunto da cui parte il nostro lavoro — è forse diverso dal diffondere, riproporre, utilizzare il metodo come formulato fino al 1952. Noi intendiamo l'essere montessoriani come collocazione pedagogica, diversa dal solo «fare», o meglio: un fare animato dall'essere, da domande non inibite dal timore di essere poco ortodossi, poco fedeli.

Essere fedeli è un altro postulato ambiguo. La sfida che anima la nostra riflessione — e quella di chi ci accompagna in questo percorso — è quella di pensare che la fedeltà sia dovuta non a delle procedure ma a una ricerca, a osservazioni continue, a uno studio incessante. E ancora: esiste fedeltà, quando si parla di scienze umane? Esiste fedeltà pedagogica senza trasformazione, senza dinamicità, senza dialettica, senza incontri e confronti?

Don Milani, nella citazione all'inizio di questa introduzione, con i suoi ragazzi è stato chiarissimo; le sue parole sono, come sempre, efficaci nel parlare dirette all'animo di chi aveva di fronte. Era un uomo rigoroso ma libero, come Maria Montessori che, a chi le chiedeva del suo metodo, rispondeva con una asserzione che è la bussola del nostro lavoro e di queste pagine: «Il metodo non si vede: ciò che si vede è il bambino [...] si vede l'anima del bambino che, liberata dagli ostacoli, agisce secondo la propria natura» (Montessori, 1990, p. 187).

Si vorrebbe sapere in poche e chiare parole che cosa è questo metodo Montessori. Se si abolisse non solo il nome, ma anche il concetto comune di «metodo» per sostituirvi un'altra indicazione, se parlassimo di un «aiuto affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, di un mezzo per liberarla dall'oppressione dei pregiudizi antichi sull'educazione», allora tutto si farebbe chiaro. È la personalità umana e non un metodo di educazione che bisogna considerare: è la difesa del bambino, il riconoscimento scientifico della sua natura, la proclamazione sociale dei suoi diritti che deve sostituire gli spezzettati modi di concepire l'educazione. (Montessori, 1993, p. 11)

Il bambino, la sua natura e gli ostacoli che impediscono il suo agire spontaneo... Possiamo pensare che quegli ostacoli non siano fortemente condizionati

e determinati dal contesto del tempo e del luogo in cui quel bambino cresce? Non lo crediamo possibile.

Come il ben intenzionato ma mal informato Don [Chisciotte], che insisteva di poter vedere i giganti delle epoche passate nei mulini a vento della sua, il tradizionalismo nel movimento montessoriano è ostacolato dalla propria riluttanza ad aggiornare la sua visione originale. Questo ci lascia nella scomoda posizione di esitare a seguire davvero il bambino nel presente, perché scegliamo piuttosto di onorare la Montessori nel passato, un errore contro il quale ci ha attivamente messo in guardia. (Wheal, 2011)

Il monito di Maria Montessori appare chiarissimo in passaggi assai poco frantendibili:

Ripeto e insisto: non desidero dare origine a un metodo di educazione, né sono l'autore di un metodo di educazione. Ho aiutato alcuni bambini a vivere, e ho predisposto i mezzi che ho trovato fossero necessari, e questi mezzi sono un metodo di educazione [...] è l'inizio di qualcosa che deve crescere e che non è in alcun modo legato a qualsiasi personalità che possa sembrarne l'autore, ma è alleata soltanto agli esseri umani che si sviluppano liberamente. È una storia di libertà e non il recital dei pensieri di qualsivoglia individuo. (Montessori, 2013, p. 3)

La preoccupazione, lo stimolo da cui muove questo testo, è ciò che a volte ci viene suggerito da contesti scolastici in cui si interpreta il metodo Montessori solo come rigorosa applicazione di procedure codificate; si tratta di contesti di apprendimento nei quali il bambino diventa invisibile, tanta è la cura maniacale per gli aspetti formali, nei quali spesso gli insegnanti stessi si smarriscono e si ritrovano senza più le coordinate pedagogiche e non solo procedurali utili per proseguire. Maria Montessori aveva ben chiaro questo rischio e, ci riferisce Kramer, quando le chiesero di riassumere la sua filosofia educativa, lo fece in due parole: «attendere, osservando» (Kramer, 1976, p. 365, in italiano e in corsivo nell'originale).

In questo tempo di certificazioni, di marchi di qualità e di garanzia, noi tentiamo un'operazione che segue un'altra logica e lasciamo grande spazio ad alcune domande generative di risposte che ci sembrano essenziali per orientarsi nel dibattito educativo odierno, montessoriano e non solo, in Italia:

1. Quali sono i pilastri irrinunciabili dell'essere e praticare da montessoriani oggi (e sempre) e come questi pilastri si incarnano nella cornice culturale, storica, sociale e pedagogica contemporanea?

2. Quali temi interrogano gli educatori e gli insegnanti nella scuola del Ventunesimo secolo e non trovano nei testi montessoriani risposta ma solo alcune indirette suggestioni?
3. Cosa può dire oggi Maria Montessori a tutti gli educatori, a chiunque si occupi di bambini, non solo nel contesto delle scuole a metodo Montessori?

Le fondamenta del nostro lavoro sono dunque i nuclei pedagogici e le pratiche didattiche che definiscono il metodo in modo inequivocabile. Quei nuclei costituiscono l'impalcatura strutturale che sostiene qualsiasi esperienza scolastica che utilizzi la proposta di Maria Montessori come bussola educativa. Nel ripercorrerli, aiutati dalle sue parole, facciamo riferimento anche alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012,<sup>1</sup> testo che presenta i pilastri, le finalità, i contenuti e i processi da realizzare nella scuola pubblica italiana fuori da ogni indirizzo metodologico esplicito, ma la cui lettura ci restituisce l'attualità del pensiero montessoriano, il suo essere motivo ispiratore dei documenti che orientano il fare ed essere scuola, pur tra mille contraddizioni e inadempienze.

1. Dal punto di vista educativo, un principio potente e attualissimo è quello del superamento di logiche educative di stampo rigidamente comportamentista. «I premi e i castighi sono il “banco dell'anima”, cioè lo strumento di schiavitù dello spirito applicato non ad attenuare le deformazioni ma a provarle» (Montessori, 1991, p. 14). È questo il terreno della relazione, non solo tra adulto e bambino, ma anche del bambino con se stesso, con il suo *maestro interiore*, regolatore della libertà e della responsabilità. Questo aspetto si declina con la pratica della libera scelta, dello sviluppo dell'autonomia e della disciplina profonda, espressione di un processo di normalizzazione sul piano morale.

La disciplina deve emergere a partire dalla libertà; noi non consideriamo disciplinato un individuo reso silenzioso come un muto e immobile come un paralitico: se è così egli è un individuo annichilito, non disciplinato. Noi crediamo che un individuo disciplinato è padrone di se stesso e capace di regolarsi da solo quando sarà necessario seguire delle regole di vita. Non possiamo conoscere le conseguenze che avrà l'aver soffocato l'azione al momento in cui il bambino sta appena cominciando a essere attivo: forse gli soffochiamo la vita stessa. (Montessori, 1991, p. 54)

---

<sup>1</sup> MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR, [www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf).

Essere padroni di sé, soggetti consapevoli di una comunità che è fatta di relazioni, di codici, di valori condivisi e non imposti è una sfida alta che risuona chiara e insistente in più passaggi delle Indicazioni nazionali.

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere». (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, p. 6)

2. *Per iniziare diamogli il mondo!* Qui approda Maria Montessori nella seconda fase del suo lavoro e da qui ci dice che occorre iniziare per un percorso verso conoscenze autentiche, significative e generatrici di futuro: «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» (Montessori, 2000b, p. 12).

È l'*educazione cosmica* la più originale elaborazione pedagogica e didattica della dottoressa di Chiaravalle, espressione della visione universalistica e insieme unitaria montessoriana.

Nel testo delle Indicazioni nazionali c'è un lungo passaggio, in Premessa, che sembra uscire dalla penna di una Montessori del Terzo millennio. Lo riportiamo tutto per sottolinearne il valore e lo straordinario riecheggiare cosmico.

[...] la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza — l'universo, il Pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia — in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme;
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una

nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture.

Tutti questi obiettivi possono essere realizzati sin dalle prime fasi della formazione degli alunni. *L'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali.*<sup>2</sup> Nel contempo, lo studio dei contesti storici, sociali, culturali nei quali si sono sviluppate le conoscenze è condizione di una loro piena comprensione. Inoltre, le esperienze personali che i bambini e gli adolescenti hanno degli aspetti a loro prossimi della natura, della cultura, della società e della storia sono una via di accesso importante per la sensibilizzazione ai problemi più generali e per la conoscenza di orizzonti più estesi nello spazio e nel tempo. Ma condizione indispensabile per raggiungere questo obiettivo è ricostruire insieme agli studenti le coordinate spaziali e temporali necessarie per comprendere la loro collocazione rispetto agli spazi e ai tempi assai ampi della geografia e della storia umana, così come rispetto agli spazi e ai tempi ancora più ampi della natura e del cosmo.

Definire un tale quadro d'insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell'universo, sulla Terra, nell'evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?). Negli ultimi decenni, infatti, discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il Pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell'umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l'economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica, ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla Terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi.

---

<sup>2</sup> Il corsivo è nostro, a sottolineare la marcata risonanza con il principio montessoriano dell'apprendere prima attraverso i sensi, e tra questi la mano in primis, per poi approdare all'astrazione dei concetti.

L'elaborazione dei saperi necessari per comprendere l'attuale condizione dell'uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l'esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione. Questa, infatti, è stata ricorrentemente caratterizzata da momenti di intensa creatività — come la civiltà classica greca e latina, la Cristianità, il Rinascimento e, più in generale, l'apporto degli artisti, dei musicisti, degli scienziati, degli esploratori e degli artigiani in tutto il mondo e per tutta l'Età moderna — nei quali l'incontro fra culture diverse ha saputo generare l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano. (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, pp. 7-8)

3. *L'ambiente* in cui il bambino si muove, fa esperienze e apprende è, per Maria Montessori, maestro: «L'educazione è un processo naturale effettuato dal bambino e non è acquisita attraverso l'ascolto di parole, ma attraverso le esperienze del bambino nell'ambiente» (Montessori, 1991).

Oltre la maestra, anche l'ambiente scuola deve essere trasformato. L'introduzione del «materiale di sviluppo» in una scuola comune, non può costituire «tutto» il rinnovamento esterno. La scuola deve diventare il luogo dove il bambino può vivere nella sua libertà; [...] l'intero organismo, dalla sua parte fisiologica vegetativa alla sua attività motrice, deve trovarvi le «migliori condizioni di sviluppo». Basta a ciò preparare un «ambiente adatto», come si preparerebbe un ramo di albero in una uccelliera e poi lasciar liberi i bambini ai loro istinti di attività e di imitazione. Gli oggetti circostanti devono essere proporzionati alle dimensioni e alle forze del bambino [...]. Ecco un ambiente che invita all'attività e nel quale a poco a poco il bambino instancabilmente perfeziona i suoi movimenti e acquista grazia e abilità umane. (Montessori, 2000c, pp. 125-133)

La cura intenzionale degli spazi, della disposizione degli arredi e dei materiali di lavoro dei bambini come azione educativa dell'insegnante è richiamata anche nel testo delle Indicazioni nazionali in modo esplicito.

La scuola si deve costruire come un luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione

più ampia dei bambini a un progetto educativo condiviso. (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, p. 5)

Una buona scuola primaria e secondaria di primo grado si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitano approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità. Particolare importanza assume la biblioteca scolastica anche in prospettiva multimediale, da intendersi come luogo privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo. (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, p. 26)

4. Ma come *imparano* i bambini, secondo Maria Montessori? «Lo sviluppo dell'abilità della mano va di pari passo con lo sviluppo dell'intelligenza» (Montessori, 1992, p. 150); quindi occorre poter toccare, smontare, rimontare, infilare e ordinare, in un processo di apprendimento unitario, individualizzato ed esperienziale, proprio come ritroviamo anche nelle Indicazioni nazionali.

[...] alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni. (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, p. 12)

Quanto gli alunni imparano è oggetto, insieme a molto altro, dell'*osservazione* dell'insegnante che valuta il processo di sviluppo delle competenze di ciascun bambino (già allenato a esserne consapevole grazie al controllo dell'errore insito nei materiali di sviluppo messi a sua disposizione) senza alcuna tentazione di standardizzazione degli strumenti valutativi, mai oggettivi o neutrali. Anche questo principio trova forti consonanze con quanto affermato su questo tema nelle Indicazioni nazionali.

Occorre che l'alunno sia attivamente impegnato nella costruzione del suo sapere e di un suo metodo di studio, sia sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti. Ogni alunno va posto nelle condizioni di capire il compito assegnato e i traguardi da raggiungere, riconoscere le difficoltà e stimare le proprie abilità, imparando così a riflettere sui propri risultati, valutare i progressi compiuti, riconoscere i limiti e le sfide da affrontare, rendersi conto degli esiti delle proprie azioni e trarne considerazioni per migliorare. (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, p. 26)

5. Tutto l'impianto montessoriano poggia sulla *trasformazione profonda dello sguardo adulto* e dell'intenzionalità educativa affidata a colei che viene definita la «nuova maestra»: «L'orgoglio della nuova maestra diventa 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» (Montessori, 1970, p. 8). O, per dirla con gli estensori delle Indicazioni nazionali: «Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti» (p. 5). Quale sia nel dettaglio il profilo della «nuova maestra» montessoriana e quale sia il suo necessario percorso formativo è un passaggio complesso e spesso non chiaramente articolato, anche per questo ci fermeremo a cercare di comprendere il senso autentico di quel percorso per trovare buone risposte a domande di senso.

Pensare a un percorso formativo completo nella scuola abitata dai bambini e dalle bambine della nostra epoca e delle nostre comunità di vita vuol dire anche interrogarsi di continuo su strumenti, contenuti, competenze e fragilità che sono espressione del contesto attuale. Le Indicazioni nazionali ce lo ricordano con insistenza e l'osservazione delle criticità, fatiche e cambiamenti che abitano le aule scolastiche non ci permettono alcuna forma di indifferenza.

Sono appunto queste le tematiche che affrontiamo nella Prima parte di questo volume (*Lo sguardo sul bambino*), sezione pensata per facilitare la riflessione su alcuni dei pilastri della visione educativa e didattica montessoriana. Il fondamento, oggetto del capitolo 1 (*Libertà e disciplina, tra sguardo montessoriano e altre risposte*), è la relazione adulto-bambino, così spesso oggetto di fraintendimento in senso eccessivamente libertario o al contrario troppo rigoroso; nei successivi tre capitoli (*Montessori alla scuola dell'infanzia: non ci sono più i bambini di una volta?*; *Lo sguardo di una maestra: riflessioni da una casa dei bambini*; *L'educazione cosmica come risposta ai bisogni dei bambini nella scuola primaria*) proveremo a guardare alle scuole dell'infanzia e primarie di oggi con i paradigmi pedagogici montessoriani, passando poi nel capitolo 5 (*La normalizzazione della funzione attentiva secondo Maria Montessori*) alla lettura di un tema fondante complesso quale quello del processo di normalizzazione come elaborato da Maria Montessori. Il capitolo 6 (*Non basta un corso... La «nuova maestra» e la sua autoeducazione, per nuove professionalità e pratiche pedagogiche centrate sul bambino*), che chiude questa parte, è dedicato a tracciare il profilo dell'insegnante a metodo, ancora nuovo, forse più ancora che un secolo fa.

La ricerca di Maria Montessori non dà risposte a tutte le questioni che oggi affrontiamo come insegnanti e educatori, per questo motivo nella Seconda parte (*Percorsi operativi e nuovi orizzonti*) proveremo ad affrontare alcuni aspetti su cui finiamo spesso per inciampare, con il nostro sguardo strabico tra fedeltà pedagogica e attualità didattica.

Apriamo, quindi, delle finestre che ci permettano di dare una risposta «sufficientemente montessoriana» a varie tematiche emergenti: raccontiamo quali sperimentazioni permette una moderna didattica delle lingue (capitolo 7 *L'invenzione linguistica alla scuola primaria*); proviamo a capire quali peculiarità specificano l'atteggiamento montessoriano nei confronti di bambini che approdano all'esperienza scolastica con quelli che il lessico contemporaneo definisce Disturbi Specifici di Apprendimento o Bisogni Educativi Speciali (capitolo 8 *BES, DSA e altri acronimi: l'attualità del pensiero montessoriano e il lavoro in classe*); affrontiamo l'argomento delle nuove tecnologie e della specificità rappresentata dal pensiero computazionale (capitolo 9 *Montessori e tecnologia: un incontro possibile*).

Sullo sfondo del nostro lavoro rimane aperta la questione di quali siano le contaminazioni con esperienze di pedagogia attiva coerenti con i nuclei fondanti il metodo Montessori; quali gli incontri con uomini e donne capaci del medesimo sguardo attento verso il funzionamento della mente e del cuore dei bambini, senza pregiudizio, senza risposte predeterminate per le quali cercare

conferma; quali i luoghi e gli spazi che accolgono la conoscenza e l'apprendimento secondo logiche affini alla proposta montessoriana.

Si tratta, dunque, di un approccio laico al metodo: «laico» in senso filosofico e pedagogico, proprio perché la fedeltà autentica è sforzo profondo di comprensione di un codice, di una chiave di interpretazione del reale, così profondo da non temere di stare nel presente, di far camminare sulle nostre gambe, in un altro tempo, quel metodo, forte delle verità universali che porta in sé e che trovano conferma quotidiana negli studi e nelle ricerche contemporanee, come viene insistentemente rimarcato facendo riferimento alle conferme che le neuroscienze hanno dato alle intuizioni di Maria Montessori.

Il nostro testo, in equilibrio tra riflessione pedagogica e connessione con i bambini che incontriamo ogni giorno nel nostro lavoro, si chiude con una sezione (Terza parte *Il metodo Montessori si fa scuola*, capitolo 10, *Un percorso tra normativa e autonomia, forma e sostanza*), speriamo esaustiva, in cui proviamo a descrivere i percorsi possibili per iniziare un'esperienza scolastica di natura montessoriana. Anche in questo caso abbiamo scelto un approccio non dogmatico: ci sono percorsi diversi dentro la scuola pubblica e molti di più nell'ambito delle scuole parificate, o in quelle autogestite che fanno capo all'universo dell'educazione parentale. Proviamo a raccontare questi percorsi perché ciascuno possa trovare il proprio quello più realizzabile con le risorse disponibili o quello più coerente con la visione che muove i soggetti coinvolti.

[...] sfortunatamente i montessoriani, a torto o a ragione, hanno sviluppato la reputazione di essere poco disposti ad accettare le opportunità di crescita che la comunicazione con altri e l'apertura alle critiche forniscono [...]. Guardare come definitivo il sistema elaborato dalla dottoressa Montessori implicherebbe un'incomprensione radicale di entrambi. (Holmes in Polk Lillard, 1972, p. XIII)

Holmes, diretto e chiaro nella sua affermazione, indica la direzione del nostro lavoro: desideriamo argomentare in queste pagine come il metodo Montessori possa a buon titolo essere un bene comune e non un patrimonio accessibile a pochi; la logica dell'inclusione e della pluralità anima il nostro agire, riflettere e scrivere ben prima e a latere dell'impegno nell'universo montessoriano: non potremmo certo dirci montessoriani seguendo logiche di esclusione e di autoreferenzialità. Una proposta di riflessione, dunque, che auspichiamo possa essere accolta non solo da chi pratica e studia il pensiero e le prassi educative di Maria Montessori, ma che possa aprire finestre di dialogo e scambio proficuo con tutti coloro che si accostano, in una veste o l'altra, al difficile e entusiasmante compito di educare il bambino, padre dell'uomo.



PRIMA PARTE

# **Lo sguardo sul bambino**

## Libertà e disciplina, tra sguardo montessoriano e altre risposte

Sonia Coluccelli

*La vita si manifesta, la vita cresce, la vita dona: e si contiene entro limiti e leggi insuperabili. Quando perciò parliamo di «libertà» non intendiamo di 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 dagli ostacoli che ne impediscono il normale sviluppo [...] e la sua grande missione: quella di crescere e di diventare un uomo.*

Maria Montessori, «La scoperta del bambino»

Ho incontrato, pedagogicamente parlando, Maria Montessori in una fase adulta della mia vita e del mio lavoro. Cercavo una risposta a una domanda che mi si poneva da madre e da insegnante sulle prospettive delle scuole del mio territorio. Cercavo una risposta che risuonasse nella mia storia di persona che fino a quel momento aveva speso tre lustri della sua vita professionale per facilitare processi di gestione costruttiva dei conflitti, di dialogo interculturale, di inclusione, di accoglimento di storie complesse espresse da sofferenze non sempre facili da affrontare tra le mura di una classe. Cercavo uno sguardo che non fosse centrato solo sulle prassi consolidate ma che si spostasse sulla ricerca di connessione con il bambino, sulla possibilità di vedere e ascoltare le domande poste dai più piccoli, disponibile a cercare insieme a loro risposte di senso con pazienza, senza la fretta di soluzioni date per copione già scritto. Fino a quel momento le parole di don Milani rimanevano la bussola per me più evocativa:

«E allora il maestro deve essere, per quanto può, profeta, scrutare i “segni dei tempi”, indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso» (don Milani, 2004, p. 37).

E poi, da puerpera, avviene l'incontro con un principio importante: *il bambino è il libro* (Hunt, 2009). La risposta alle domande educative sta nell'osservazione e nell'ascolto. Un incontro che mi coinvolge prima di tutto come mamma, ma che intuisco possa essere la svolta per la mia inquietudine di maestra, per l'insofferenza davanti alle schede fotocopiate, alle domande senza risposta sul senso delle scelte quotidiane compiute dalle insegnanti che come formatrice mi succedeva di incontrare da almeno quindici anni. Bambini invisibili, guardati a malapena attraverso il filtro distorto del «si è sempre fatto così» e del «fanno tutti così», da portare invece al centro della scena per orientare l'agire educativo e didattico sull'unico Nord possibile.

Di Maria Montessori sapevo poco, ed è stato credo un bene che i miei ricordi scolastici, manualistici e banalizzati fossero tanto poco presenti nella mappa di quella ricerca. Sono inciampata subito — per fortuna mia e non solo — in un paio di quelle sue frasi *tranchant* e poco diplomatiche che hanno risuonato forti dentro di me.

La disciplina, anch'essa, deve essere attiva. Non è detto che sia disciplinato un individuo allorché si è reso artificialmente silenzioso come un muto o immobile come un paralitico. Quello è un individuo annientato, non disciplinato. Noi chiamiamo disciplinato un individuo che è padrone di sé stesso e quindi può disporre di sé ove occorra seguire una regola di vita. (Montessori, 2008, p. 22)

In poche righe ho ritrovato il punto di approdo e la conferma del mio lavoro sull'essere prima che sull'apprendere. O sull'essere per apprendere. O sull'apprendere ad essere.

Montessori ci restituisce questo nesso inscindibile, in un intreccio tra mente e spirito che diventa consapevolezza cognitiva, affettiva, relazionale del bambino e prima ancora dell'insegnante. Le domande che accompagnano molti educatori che desiderano percorrere questa strada sono ricorrenti: è possibile educare senza un uso del potere arbitrario e gerarchico? È possibile educare senza addestrare? Senza pensare ai bambini come a soggetti/oggetti da rieducare all'obbedienza, al riconoscimento aprioristico dell'autorità ma, al contrario, come individui padroni di se stessi, senza altri padroni esterni, superiori per grado e per potere? È possibile trovare alternative all'uso di premi e punizioni, di ricatti e manipolazioni e al contempo aiutare ad acquisire regole di vita? E se sì, come?

A questi interrogativi troviamo nei testi di Maria Montessori risposte certe ma non articolate in strategie definite, una visione fondante la relazione e declinata in atteggiamenti interiori dell'insegnante che però lasciano oggi in sospeso la risposta a quella domanda: come?

Rimetto allora insieme i pezzi della mia formazione, ricevuta e offerta, e ripercorro i nomi di chi ha dedicato la vita a osservare e comprendere come dentro ciascun essere umano, sin dall'infanzia, sia presente una competenza, un maestro interiore, che può crescere e trovare spazio fino a diventare l'autentico regista dei comportamenti di ciascuno.

Una collega, appassionata montessoriana non dogmatica, amante delle comparazioni che creano ponti tra significati e sguardi sull'umanità, qualche anno fa ha dedicato uno studio a Montessori, Rogers e Buber, tra psicologia, filosofia e pedagogia (Perino, 2012). La finestra che ci apre sui nessi tra i primi due è piena di stimoli preziosi.

### **Carl Rogers e Maria Montessori<sup>1</sup>**

Carl Rogers (1902-1987), psicologo statunitense e fondatore della *terapia non direttiva*, sviluppò la teoria dell'*approccio centrato sulla persona*.

Tale teoria è da considerare, oltre che innovativa pratica terapeutica, come una vera e propria filosofia di vita e specifica visione del mondo. Non si tratta di un insieme di procedure scientifiche da mettere in campo per ottenere un risultato prevedibile, bensì una disposizione a lavorare sul proprio comportamento di terapeuta — come anche di genitore o di educatore — per porsi verso l'altro in un modo nuovo: aperto all'ascolto e all'accoglienza.

Colui che abbraccia questo tipo di contatto non conosce la strada che verrà percorsa, non sa quali risultati otterrà e non possiede una scaletta di tappe da seguire. La sua azione permette, però, di indicare, al soggetto, la direzione da seguire per guarire, apprendere e crescere.

La scelta dell'utilizzo del termine «approccio», da parte di Rogers, intende valorizzare l'aspetto umano della terapia rispetto a quello prettamente tecnico. Significa accostarsi al paziente come persona e non come «oggetto» d'analisi. Come scrive Burla: «la persona possiede la capacità di comprendersi

<sup>1</sup> Questo paragrafo («Carl Rogers e Maria Montessori») è stato scritto da Annalisa Perino, formatrice e insegnante montessoriana. Tiene incontri con insegnanti e genitori e cerca di alimentare il dibattito educativo sulla rete e in ambito editoriale. È autrice di [www.montessoriacasa.com](http://www.montessoriacasa.com), scrive per «Uppa – Un Pediatra Per Amico» e «Giovani Genitori». Per Fondazione Montessori Italia ha pubblicato *Montessori incontra Alzheimer* (2016, con Ruggero Poi), resoconto della prima sperimentazione italiana del metodo Montessori applicato alla demenza.

e di risolvere i suoi problemi in modo sufficiente per un adeguato funzionamento. L'esercizio di questa capacità richiede, però, anche un contesto di relazioni umane positive favorevoli e un clima di relativa accettazione e comprensione» (Burla, Capozzi e Lozupone, 2007, p. 100).

Rogers sperimentò un nuovo modo di concepire la terapia, che definì «centrata sul cliente»: in essa l'ascolto e l'accoglienza dell'altro sono il principio e il cuore della relazione. Il terapeuta guarda al paziente come a una persona completa, intera e unica, e non come se rappresentasse il problema di cui soffre. Rogers si concentra così sulla salute anziché sulla malattia (Simonelli e Simonelli, 2010, p. 30).

Il terapeuta si spoglia quindi sulla sua direttività, per adattare una nuova tipologia di trattamento che possiamo definire empatico. È fondamentale creare un clima psicologico adeguato al paziente, che renda possibile lo sviluppo della capacità dell'individuo di comprendere e dirigere la propria vita (Rogers, 1978, p. 16).

Per questo il terapeuta deve lavorare su di sé e sul proprio grado di *congruenza*, ovvero sulla sincerità delle sue emozioni, in modo da rendersi reale e autentico agli occhi del cliente.

Accanto alla congruenza deve trovare spazio l'*accettazione incondizionata e positiva*; inoltre il terapeuta deve costruire una *comprensione empatica* nei confronti del cliente, ovvero percepire con precisione i sentimenti e significati personali sperimentati dal cliente.

In questo clima psicologico viene meno il controllo che da sempre il terapeuta ha esercitato nei confronti del paziente. Il potere passa dalle mani del terapeuta a quelle del cliente che, grazie alla fiducia e all'accoglienza, individua e alimenta la propria forza interiore, necessaria per uscire dallo stato di sofferenza che sta vivendo. È la comprensione fra le parti a giocare un ruolo cruciale all'interno della relazione: una comprensione verbale e non verbale, ovvero *fisiognomica*. Questi aspetti devono unirsi al sentimento della tolleranza, del rispetto e dell'accettazione. L'approccio centrato sulla persona, in qualsiasi campo della vita venga applicato, si fonda su una visione dell'uomo come organismo fondamentalmente degno di fiducia (Rogers, 1978, p. 14), quella stessa fiducia che il soggetto deve costruirsi nei confronti di se stesso, lavoro che sarà per lui più semplice se gli si offriranno atteggiamenti psicologici agevolanti.

Rogers considera l'infanzia, dai primi giorni di vita, come un'età cruciale della vita dell'uomo, in perfetto accordo con Maria Montessori. È in questo periodo che si deve iniziare a infondere fiducia nel futuro uomo, il bambino. A lui va concessa un'educazione (familiare e scolastica) centrata sulla persona, per concedergli una crescita serena, non diretta dalla paura del giudizio degli