



Andrea Lupi

Il nido con il metodo Montessori

Modelli teorici e buone prassi per educatori
e professionisti della prima infanzia



Nido d'infanzia

Collana diretta da
Battista Quinto Borghi
e Paola Molina

Erickson

Che cos'è un nido montessoriano? Su quali presupposti teorici si basa la sua proposta educativa? Le risposte non sono così scontate come si potrebbe pensare poiché all'epoca di Maria Montessori non erano ancora stati istituiti i nidi d'infanzia. Ci si chiede dunque se sia davvero possibile un nido a metodo Montessori e in cosa differisca dalle altre realtà di oggi.

Nel presente volume l'autore ripercorre la storia dei servizi per l'infanzia, illustra i capisaldi del metodo e infine riflette sull'adattamento di questi ultimi nel contesto contemporaneo della cura alla prima infanzia, allo scopo di inquadrare il nido di ispirazione montessoriana nel più ampio orizzonte (teorico e pratico) del nido italiano.

Il testo descrive gli ambienti nei quali questo intervento educativo si svolge, insistendo sull'importanza della preparazione di un adeguato contesto e illustrandolo con una serie di fotografie. Nella parte conclusiva viene anche fornito il resoconto dettagliato della giornata di alcuni bambini accolti in un nido montessoriano.

Nido d'infanzia

Collana diretta da
Battista Quinto Borghi
e Paola Molina

La collana *Nido d'infanzia* si propone di essere uno strumento di riflessione sul significato del nido come servizio e come servizio pubblico (indipendentemente dalla sua gestione), approfondendo il dibattito su quelli che sono i principi di base dell'educazione dei piccolissimi e definendone i modelli operativi partendo da alcuni aspetti fondamentali che devono caratterizzare la proposta educativa: al nido si vive, non è una scuola; il nido è uno spazio che vede adulti e bambini insieme, non solo bambini; il nido è un servizio per bambini e genitori, non solo per i bambini.

ISBN 978-88-590-1738-7



9

€ 20,00



Indice

- 9 Presentazione della collana
(di Battista Quinto Borghi e Paola Molina)
- 11 Prefazione *(di Battista Quinto Borghi)*
- PRIMA PARTE **Il nido a metodo Montessori**
- 17 CAP. 1 **L'identità del nido d'infanzia: storia e sviluppi**
- 83 CAP. 2 **Il nido montessoriano e il nido dei montessoriani**
- 135 **Bibliografia**
- SECONDA PARTE **L'album dell'educatrice**
- 145 CAP. 3 **Dentro un nido montessoriano**

Prefazione

Proporre un libro incentrato sul nido a metodo Montessori può sembrare un'operazione fuori luogo, tenuto conto che all'epoca di Maria Montessori i nidi d'infanzia non esistevano e sono stati istituiti un ventennio dopo la sua scomparsa. A rigore di logica, perciò, un simile nido non potrebbe esistere e di certo la Montessori non si è mai occupata di questo problema.

Eppure, i nidi a indirizzo montessoriano o a metodo Montessori sono molti sia in Italia che all'estero e sembrano diffondersi via via sempre di più. E, nella maggioranza dei casi, coloro che compiono lo sforzo di aprire e organizzare un nido ispirato alla grande lezione montessoriana non intendono rincorrere una moda del momento ma ritengono di basarsi su uno statuto pedagogico rigoroso e convincente. D'altra parte, l'esperienza ci conferma che molti progetti che si sono instradati in questa direzione appaiono alla luce dei fatti più che convincenti.

Chi ha avuto l'occasione di osservare esperienze di nido a metodo Montessori ha potuto constatare che, se si tratta comunque di un buon nido, non appare molto distante da uno tradizionale. Per quanto questo fatto possa essere sorprendente, la ragione è abbastanza semplice: quando — intorno alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso — è iniziato il dibattito che ha portato all'istituzione dell'asilo nido, per quanto l'esperienza montessoriana avesse in quegli anni il sapore di una questione sorpassata e si volesse guardare al nuovo, era pur sempre a portata di mano. Ora possiamo dire che il nido d'infanzia di oggi è imbevuto di principi montessoriani, anche se in modo non esplicito.

In fondo, tutto sommato possiamo dire che le Case dei bambini dei primi anni del Novecento e i primi nidi d'infanzia aperti intorno agli anni Settanta dello stesso secolo hanno un'origine simile. Due storie profondamente diverse che rispondono a bisogni di epoche differenti: la prima Casa dei bambini ha preceduto di un decennio la Prima guerra mondiale, il nido d'infanzia è nato dopo poco più di un ventennio dalla Seconda. Poco più di sessant'anni separano un servizio dall'altro. Entrambi hanno rappresentato una spinta propulsiva innovativa sorprendente, entrambi sono nati e cresciuti su base sperimentale, entrambi hanno inteso dare una risposta sociale e culturale importante.

È in questo orizzonte che questo libro si muove. Mette a confronto due mondi e due epoche e individua diversi fili conduttori comuni. Dimostra come il nido d'infanzia attuale poggi — pur senza esplicita consapevolezza — su radici montessoriane. Il nido d'infanzia è nato prima del nido a indirizzo montessoriano ma nello stesso tempo il primo è erede del secondo: si tratta di una parentela stretta dovuta a un intreccio genetico profondo.

Quello di Lupi è un lavoro niente affatto semplice perché l'autore non si è limitato a descrivere le similitudini e le differenze fra i due approcci, ma ha voluto andare alle radici, cercando di rintracciare le ragioni culturali e pedagogiche di fondo che accomunano le due tipologie di servizi. È anche importante precisare che la scrittura di Lupi è quella tipica del linguaggio della ricerca. È una scrittura costantemente orientata all'analisi, alla scoperta delle connessioni, all'evocazione delle strutture. Affronta le questioni con un approccio problematico e critico: non esclude perciò dalle sue analisi anche gli elementi di criticità.

Il libro è organizzato in tre capitoli.

Il primo affronta il problema dell'identità storica, culturale e pedagogica del nido e lo fa attraverso l'analisi delle esperienze significative di servizi zero-tre che erano entrati in funzione anni prima che il nido in quanto tale fosse istituito per legge. Si tratta di un'analisi affascinante perché spiega le ragioni e i motivi pedagogici ispiratori mentre descrive i servizi, e anche perché non si limita ad analizzare esclusivamente il contesto italiano. Ne esce un profilo composito, costituito da sfaccettature differenti.

Il secondo capitolo costituisce il cuore del libro ed è dedicato al nido d'infanzia a metodo Montessori. Innanzi tutto, illustra a grandi linee la fecondità e la validità anche per oggi della grande lezione montessoriana per quanto concerne alcuni aspetti psicologici dello sviluppo infantile, come i periodi sensitivi, l'educazione indiretta per mezzo dell'ambiente e la mente assorbente. Dimostra come gli insegnamenti montessoriani siano perfettamente in linea con le pratiche più accreditate del nido d'infanzia comune e fa vedere come l'approccio montessoriano sia in

grado di offrire ai bambini esperienze significative e solide. Il capitolo prosegue poi illustrando in modo approfondito i materiali di sviluppo elaborati e realizzati da Maria Montessori che vengono normalmente impiegati con esiti significativi e importanti nel nido montessoriano e ne spiega le ragioni.

Il terzo capitolo (dotato anche di immagini) ha un carattere descrittivo e pratico e spiega sul piano operativo come è organizzato e come funziona un nido a metodo Montessori. Sviluppa in merito principalmente due aspetti: da un lato il progetto pedagogico del nido montessoriano, dall'altro la giornata educativa e la vita pratica nella quotidianità del fare educativo al nido.

Ne esce un libro ricco, pieno di spunti e che offre sguardi innovativi.

Si tratta perciò di un testo che non è destinato solamente a coloro che vogliono realizzare un nido a metodo Montessori o a indirizzo montessoriano ma è pienamente utile per chi si occupa del nido in generale, per la ricchezza degli spunti e per l'accuratezza di non pochi elementi di analisi delle metodologie e delle pratiche attuate nei servizi per l'infanzia zero-tre anni.

Trento, settembre 2018

Battista Quinto Borghi
(Presidente della Fondazione Montessori Italia)

L'identità del nido d'infanzia: storia e sviluppi

Il nido prima del nido

Le radici del nido: le prime esperienze francesi

La storia del nido si può affrontare da due diverse, ma non inconciliabili, prospettive storiche: quella di natura puntuale, che prende in considerazione l'esperienza a partire dalla sua nascita legislativa (cioè il 1971 per l'Italia), o quella di natura strutturale, che cerca di studiare tutti i servizi che in qualche modo hanno risposto alle esigenze di educazione, istruzione e cura dei bambini piccolissimi. Se si segue la seconda prospettiva si rileverà che in Europa a partire dalla prima metà dell'Ottocento — e poi in maniera più sostenuta nella seconda — sono sorti istituti caritatevoli che ospitavano bambini di prima e seconda infanzia, al fine di curarli e nutrirli e, quando ritenuto possibile, educarli.

La Francia è il paese in cui il fenomeno della nascita di servizi dedicati all'accoglienza dei bambini con fini di assistenza e cura si è manifestato con ampiezza, ricaduta sociale e strutturazione teorica maggiori. A partire dal 1837, anno di una prima ordinanza sull'istituzione di «scuole per la prima età», si è assistito a una vigorosa fioritura di scuole materne, sale d'asilo e *crèches*, tutte strutture che dedicavano le proprie attenzioni al bambino piccolo, con una preponderanza tributata al momento di cura rispetto a quello educativo, che invece rimaneva minore e meno consistente. Caroli (2014) mette in evidenza come la nascita dei primi asili per

l'infanzia, in francese *crèches*, sia correlata con le difficoltà di cura e allattamento del neonato che avevano le madri lavoratrici.

Probabilmente le donne in epoche antecedenti all'industrializzazione riuscivano a conciliare in modo ottimale la cura dei figli e il carico di lavoro (sia quello legato alla gestione della casa sia quello destinato alla contribuzione economica e al sostentamento della famiglia derivante da produzioni a carattere domestico: tra tutte la più diffusa era la filatura abbinata alla tessitura, e si può rintracciare anche una diffusa pratica di cura dei bambini piccoli anche presso le lavoratrici agricole che in molti contesti si portavano i figli nei campi per poterli allattare e assistere).

A partire però dalla fase più avanzata dell'industrializzazione la donna doveva abbandonare il domicilio per recarsi sul luogo di lavoro (la fabbrica, il laboratorio, l'officina) e non poteva portare con sé i propri figli (specie i più piccoli): così si creavano situazioni di vera e propria urgenza sociale con l'aumento di bambini abbandonati, esposti, trascurati, che andavano a ingrossare i numeri della mortalità infantile e delle situazioni di devianza. La preoccupazione di medici e filantropi per la salute neonatale e infantile, accanto a quella per la salute e il benessere della madre e della famiglia in generale, portò a esperimenti di assistenza che da un lato istituivano agenzie pubbliche per la diffusione del baliatico (e cioè della pratica di lasciar allattare i bambini da donne, possibilmente puerpere, che non erano le loro madri e che se ne facevano carico in modo professionale, per profitto), mentre dall'altro promuovevano la nascita di strutture che permettessero alle stesse madri lavoratrici di allattare i propri figli. Nel novembre del 1844 a Parigi, per opera di Firmin Marbeau, si assiste così all'apertura della prima *crèche* all'interno della quale venivano accolti e curati lattanti fino al secondo anno di età, in modo tale che le madri li potessero visitare frequentemente per allattarli e avere un contatto costante con loro. La *crèche* è stata dunque l'antenato del nido d'età contemporanea. Marbeau (1845) credeva che grazie all'accoglienza dei lattanti e alla promozione dell'allattamento materno si potessero evitare gli abbandoni, gli infanticidi, la mortalità; inoltre si sarebbero educate le donne e al contempo la società sarebbe progredita per mezzo del connubio scaturito da assistenza infantile, educazione materna, aumentata produttività femminile.

Dal punto di vista sociale la *crèche* si inseriva, dando risposta a un bisogno insoddisfatto fino a quel momento, tra i servizi per la madre durante il puerperio e la *salle d'asile* che ospitava i bambini dai due-tre anni in poi. Dal punto di vista organizzativo, invece, la *crèche* era gestita da una società filantropica che provvedeva ad affittare locali salubri che arredava con culle (*crèche* significa proprio «culla»), tavoli e arredi necessari a preparare le pappe o il latte caldo per i bambini, preoccupandosi di affidare i piccoli ospiti a giovani donne (*nourrices*) che

se ne prendevano cura; inoltre un medico li visitava frequentemente (anche ogni giorno). Le madri contribuivano con una modica cifra (utile a coprire le spese del salario delle *nourrices*) e potevano lasciare i propri bambini dalla mattina alla sera, andando ad allattarli quando potevano e poi riportandoli a casa alla fine del loro turno. Potevano usufruire della *crèche* solo nei giorni in cui lavoravano e solo se i figli erano sani e vaccinati.

Knibiehler (2004) individua una triplice concausa di mutazioni sociologiche che avrebbe dato vita a un nuovo modo di vivere la maternità e quindi le prime cure al neonato e al bambino piccolo, mutazioni che chiaramente derivano dall'industrializzazione: la proletarizzazione, la medicalizzazione e il baby-boom degli anni Trenta dell'Ottocento (detti anche *Trente glorieuses*) sono gli eventi che fanno cambiare la società nei suoi tratti di cura dei bambini; così le operaie che non vogliono abbandonare i propri figli né il proprio impiego sono costrette a ricorrere a istituzioni che le aiutino nella fase di vita in cui la cura del bimbo deve essere costante se si vuole che sopravviva.

Le *crèches* e le *salles d'asile* permisero il passaggio da una società in cui la cura dei figli era prestata quasi esclusivamente in casa e direttamente dalle madri, a una in cui la donna lavorava fuori dal proprio domicilio e iniziava a ricorrere a realtà extra-familiari e istituzionali per la propria prole. Questo avvenne in un ambiente in cui i proletari erano supportati da società filantropiche che si occupavano dei lattanti, adottando una prospettiva medica e di custodia, in modo che la donna fosse assistita e la mortalità infantile calasse. Chiaramente all'interno di questo contesto non c'è traccia di una prospettiva educativa: le preoccupazioni sono di natura medica, sociale, religiosa, produttiva, economica, sanitaria, morale. Lo si capisce chiaramente quando si leggono le critiche che venivano rivolte alla *crèche*, che consistevano soprattutto in osservazioni sui costi eccessivi, sulla salubrità dei locali e sul fatto che il raggruppamento di tanti bambini in un unico ambiente in realtà aumentasse la morbilità anziché prevenirla o diminuirla, sul fatto che in alcune strutture non scendessero i tassi di decessi infantili, o ancora che la separazione precoce di madre e figlio comportasse un indebolimento dei naturali legami familiari e una crisi morale di valori.

Caroli (2014) riporta anche la posizione di chi levava una voce critica nei confronti di una dimensione educativa ritenuta del tutto inadeguata: i bambini avevano a disposizione solo le culle e un giardino in cui uscire, per il resto erano abbandonati a loro stessi, piangevano in continuazione soprattutto per mancanza di stimoli e per l'impossibilità di muoversi, giocare ed esplorare. Si suggerivano alcune modifiche migliorative in senso ambientale e organizzativo per favorire proprio l'affermarsi di una prospettiva educativa, che invece era presente — sep-

pure in forme embrionali e comunque insufficienti — presso le *salles d'asile* che accoglievano bambini dai due ai sei anni e che si sarebbero trasformate in seguito in scuole materne (*écoles maternelles*).

Notiamo dunque che in Francia si creava, e perdura a tutt'oggi, un sistema binario per accogliere i bambini di due anni, che potevano rimanere alla *crèche* o andare alla *salle d'asile* (ora scuola materna), in quest'ultimo caso soprattutto grazie all'opera di Pauline Kergomard, e al generale ripensamento politico e sociale della funzione dell'istituzione. Nell'arco di quarant'anni, cioè fin verso gli anni Ottanta dell'Ottocento, nell'ormai denominata «scuola materna» si erano introdotte progressivamente attenzioni e progettazioni di natura eminentemente educativa. Ne sono testimonianza i capitoli del libro in cui la Kergomard (1889) descrive la natura della scuola materna, le sue caratteristiche didattiche, educative, organizzative, grazie alla cui lettura ci possiamo rappresentare vividamente i locali e le attività: disegno, giochi liberi e strutturati, costruzioni, canzoni, scrittura e calcolo, sport, esercizi di memoria, lettura di immagini, racconti, sviluppo della lingua. Anche l'adulto insegnante era divenuto un educatore professionista che doveva avere acquisito conoscenze sullo sviluppo fisico, psichico, culturale e morale del bambino, e soprattutto un atteggiamento osservativo che gli permettesse di conoscere non solo il bambino in generale ma ogni singolo bambino concreto (*non seulement l'enfance, mais chaque enfant*). Questa evoluzione pedagogica dalle sale d'asilo alle scuole materne con un loro chiaro statuto educativo non era avvenuta, allo stesso modo e con le stesse implicazioni, anche per la *crèche*, tanto che ancora oggi in Francia sia i due servizi che i loro esiti educativi non sono identici per i bambini di due anni che li frequentano: i bambini della *crèche* oggi mostrano migliori livelli di socializzazione dovuti ai migliori rapporti numerici adulto/bambino mentre la scuola materna ha livelli più alti nella formazione del personale e nell'organizzazione delle attività (Balleyguier e Meudec, 1996). In pratica, come si osserva anche in Italia nel raffronto tra i primi nidi e le scuole materne, il retaggio custodialista dei primi li ha relegati, almeno fino alla seconda metà del Novecento, a vivere una situazione poco o per nulla educativa.

Le esperienze in Italia del secolo XIX

In Italia la storia del nido inizia dalle esperienze dei cosiddetti «presepi», spazi che venivano allestiti per accogliere i bambini figli delle donne lavoratrici, per lo più operaie cui era consentito di accedere a una sala dove un'altra donna badava ai loro figli, ma loro stesse potevano allattarli o accudirli durante l'orario di lavoro o durante le pause. Il presepe (con il significato di «mangiatoia, greppia», che è

anche una possibile traduzione del francese *crèche*, condivisa pure con il tedesco *krippe*) in Italia si diffuse principalmente nel Nord industrializzato a partire dagli anni a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. L'esperienza dei presepi era mutuata da quella francese in maniera diretta e può essere considerata simile a quella del nido come lo conosciamo noi oggi soltanto grazie al fatto che in entrambe le istituzioni degli adulti accolgono bambini figli di lavoratori durante un periodo di assenza dei genitori: rimane impossibile delineare qualsiasi altra analogia, poiché le due realtà differiscono profondamente per il contesto e la funzione sociale, la progettazione e la gestione delle attività, e sono differenti nel coinvolgimento dei portatori di interesse, nella professionalità riconosciuta al personale che vi opera e infine per gli scopi e gli obiettivi che motivano l'esistenza stessa del servizio. La funzione del presepe era principalmente di supporto alla cura materna: facilitava la relazione fisica e di nutrimento che solo la madre poteva esercitare verso il proprio figlio in quell'età in cui altrimenti il bisogno di cure del bambino avrebbe impedito alla mamma di lavorare. Il servizio veniva istituito generalmente da benefattori e filantropi (o anche da industriali interessati al benessere dei propri operai), e non dallo Stato o dai Comuni, e nella sua natura assistenziale risentiva anche dei pregiudizi sull'infanzia che erano retaggio dell'Europa da secoli, oltre a incorporare in parte gli elementi della cultura dell'infanzia egemone all'epoca.

Risulta che nel 1850 nascesse a Milano il primo asilo italiano chiamato «Pio ricovero per bambini lattanti e slattati» che venne fondato da Laura Solera Mantegazza con la collaborazione di Giuseppe Sacchi e Ismenia Sormani Castelli. Dopo pochi anni il ricovero si trasformava in Pio Istituto di maternità, mantenendo i propri metodi e scopi, che equivalevano, leggendo nello statuto dell'ente, ad «agevolare alle madri oneste e povere l'allattamento e l'allevamento dei propri bambini, onde non rimangano privi dell'opportuna custodia». Venivano ammessi, anche qui come a Parigi sei anni prima, i figli di operaie che non avevano ancora l'età per essere accolti negli asili di carità per l'infanzia; al contempo si cercava di favorire il lavoro da casa di quante potevano svolgere un mestiere a cottimo, anche organizzando corsi di cucito e di alfabetizzazione.

Il Pio ricovero sarebbe diventato una istituzione milanese di riferimento per la cittadinanza e per gli operatori della prima infanzia, fino alla diffusione progressiva di iniziative simili ovunque l'industrializzazione lo rendesse necessario (ovvero principalmente nel nord Italia soggetto al fenomeno in maniera preponderante). Se si osservano i documenti prodotti dai gestori del ricovero si nota in maniera lampante che l'idea che sostiene le loro attività è la medesima che, almeno in Europa e fin dall'inizio dell'età antica, ha concepito il bambino nei primi anni di vita come un essere a cui si debbono prestare principalmente cure fisiche e assistenza,

attenzioni igieniche e pratiche di semplice inculturazione (soprattutto attraverso ninne nanne, filastrocche, canzoni, racconti). Ad esempio i locali erano suddivisi in due sale che potevano ospitare le culle, i tavoli e gli arredi necessari a provvedere all'allattamento, mentre per il resto vi erano solo una cucina, l'ambulatorio e dei bagni, a cui si aggiungeva un giardino esterno. Anche in questo caso la premura dei fondatori era tutta orientata verso la diade madre lavoratrice-bambino a rischio: veramente si considerava il bimbo principalmente come un essere messo in potenziale pericolo dagli impegni lavorativi materni in un contesto in cui, in assenza di interventi di aiuto e assistenza alla genitorialità, la madre avrebbe rischiato di abbandonare suo figlio o di offrirgli cure così scarse da metterne a repentaglio la salute, se non la vita.

Al contrario di quello che potremmo pensare basandoci sull'esperienza attuale, le donne che appartenevano alla classe lavoratrice nell'Ottocento tendevano a cercare impiego quando avevano i bambini piccoli per aumentare gli introiti economici della famiglia, mentre appena i figli crescevano ed erano in grado di lavorare (e ciò avveniva a partire almeno dai sei anni) la donna poteva rimanere a casa per gestire l'economia domestica generata dai salari degli altri membri, prendendo lavori da svolgere a domicilio e realizzando in casa tutto ciò che riusciva a fare evitando di ricorrere a servizi esterni di certo più dispendiosi (Coontz, 2006). Leggendo il *Discorso sullo stato morale e igienico della Pia Istituzione dei ricoveri per i bambini lattanti*, tenuto in occasione della terza assemblea generale dei contribuenti e fondatori dell'istituto dal dottor Castiglioni (1854), si comprende assai bene come lo scopo del presepe fosse da considerare in sinergia con quelli più generali di assistenza alle madri che l'ente si poneva. Non potendosi rassegnare alle critiche sui costi dell'iniziativa che una commissione incaricata dalla *Società di incoraggiamento di scienze, lettere e arti* aveva mosso al ricovero, Castiglioni sottolineava come quest'ultimo fosse solo uno dei tanti strumenti che la sua istituzione adottava, e ne elencava i cinque principali, tutti votati alla cura della madre, della maternità e della salute delle madri e delle puerpere e partorienti.

Oltre al ricovero, dunque, troviamo il sostegno alle madri *lattanti a domicilio* non operaie, il soccorso alle famiglie povere che desideravano riprendere in casa i bambini abbandonati al brefotrofo, l'aiuto alle madri che curano figli malati e infine l'aiuto alle partorienti. Risulta evidente che il ricovero è uno strumento di una strategia più ampia di sostegno alla famiglia bisognosa con prole, che proprio in quel determinato periodo storico soffriva della contingenza socio-economica e abbandonava i propri figli, anche legittimi, presso gli orfanotrofi (tanto per necessità indotta dallo sfruttamento in cui era tenuta dal sistema produttivo, quanto per ignoranza sulle buone pratiche di cura infantile). La mortalità infantile era altissima,

infatti, in condizioni in cui la donna doveva lasciare la casa e non poteva assistere, allattare, tenere pulito il proprio figlio, anche per gran parte della giornata (lo stesso Castiglioni sostiene che a Milano ammontasse al 25%, mentre nel ricovero per lattanti *solo* al 12%).

Così i benefattori del ricovero milanese dichiaravano che il loro interesse era innanzitutto «salvare i figli legittimi dalla esposizione» aiutando le famiglie con sussidi, supporto, risorse, contributi, e in secondo luogo educare, istruire e sostenere le madri lavoratrici tramite un luogo in cui poter riparare e affidare i propri figli mentre si recano al lavoro, luogo che «è scuola di affetti, è nucleo di savie dottrine igieniche, è casa di misericordia» (Castiglioni, 1854).

Questa idea di educare innanzitutto la madre è pedagogicamente centrale nel clima culturale in cui nasce il presepe: il bambino era concepito di certo come un essere pieno di potenzialità ma non si considerava in nessun modo passibile di educazione, intesa come un intervento specifico dell'adulto per favorire alcuni apprendimenti in aree di sviluppo considerate importanti al fine della maturazione di un carattere e di una personalità normali. Anzi, era considerato normale che il bambino piccolo crescesse nonostante l'assenza di educazione: quella educativa era un'azione che si riservava al bambino che entrava già in relazione comunicativa esplicita con l'adulto, che era già in grado di relazionarsi con l'ambiente in maniera efficace, a chi aveva compiuto i tre anni (con l'eccezione già vista delle prime scuole materne che ospitavano i bambini dai due anni in poi, e cioè comunque da quando camminano senza indugi, parlano e sono in grado di iniziare a concentrarsi su attività proposte al gruppo di appartenenza).

Tuttavia la focalizzazione duratura che la nostra civiltà ha sempre posto sulla cura nei primi anni di vita, a discapito evidente dell'educabilità, non è equivalsa a uno scarso riconoscimento dell'importanza dell'esperienza infantile per lo sviluppo della personalità adulta, e nonostante l'attribuzione di valore sociale alla prima infanzia mutasse al cambiare delle condizioni politiche e produttive, troviamo molti esempi in cui si riconosce, come caratteristica positiva e fondamentale dell'infanzia, la capacità di «costruire l'uomo». Questa riconosciuta proprietà è però tributata al bambino in generale e non all'infante, e più propriamente al *puer* e non all'*infans*. Lo stesso celeberrimo motto *multa debetur puero reverentia* che si estrapola dalla VII Satira di Giovenale afferma che bisogna rispettare il bambino e curare la sua educazione se si vuole costruire una immagine sana e completa dell'uomo che egli sarà, ma in realtà il poeta sta parlando di bambini che vanno alla scuola del maestro (*grammaticus*) che si preoccupa di istruirli e non di fanciulli che a mala pena camminano e parlano, quali sono i bambini nei primi tre anni della loro vita.

L'esperienza reggiana, benché non possa essere definita metodologicamente in maniera rigorosa e sistematica, ha saputo delineare delle tracce per un modello educativo nuovo con una direzione di lavoro aperta e flessibile. Aperta alle potenzialità del bambino reale, alla sua fantasia, alla sua capacità di creare connessioni e sviluppare interessi, ma aperta anche al territorio e alle suggestioni del contesto. Flessibile perché le esperienze e le pratiche devono essere diverse da bambino a bambino e nel tempo, e soprattutto perché l'adulto deve essere sempre molto attento ai livelli e agli interessi dei piccoli per rilanciare l'attività e riprogrammare la struttura dell'esperienza stessa, senza fare affidamento su schemi, idee spicciole o banali esercizi. Queste tracce di un modello educativo nuovo ci parlano anche di un educatore che si fa riflessivo, che documenta le proprie pratiche e si apre alla dimensione della loro riprogettazione, che si sofferma sull'idea che le competenze professionali non si possono sclerotizzare, che si occupa di valutare il proprio agire e lo fa costantemente. Sono tracce di un modello, infine, che — sulla scorta dell'esperienza montessoriana — si preoccupa dei saperi dei bambini, dello sviluppo della loro mente, di introdurre l'educazione scientifica già alla scuola dell'infanzia, facendo giocare, però, la parte del leone allo sviluppo dell'ambito delle capacità sociali e dell'espressione e della fantasia.

Il nido della qualità

I nidi non sono solo dei servizi che vivono e si definiscono a partire dal loro scopo sociale, educativo, di sviluppo personale ed emancipativo, non sono solo dei luoghi di pratiche umane e umanizzanti, di cura, stimolo e prima istruzione: essi sono anche un centro di costo per l'amministrazione che li avvia e li gestisce, un servizio alla persona che deve rispondere a criteri di efficienza e qualità. Come per ogni altro servizio in cui si investono risorse economiche e finanziarie, professionali e politiche, anche i nidi devono giustificare la bontà di questo investimento, testimoniando e comunicando chiaramente che tipo di processi lo sostanziano e che tipo di risultati vengono raggiunti. Tuttavia è importante chiedersi che genere di qualità sia quella del nido, visto che per i servizi non educativi, come un ospedale, è facile intuire che essa consiste nel numero percentuale di successi (malati che vengono curati e dimessi con esito benigno sul totale dei casi) in tempi brevi e attraverso prassi corrette. Nel caso del nido la questione è più complicata: quali sono gli elementi che ci permettono di dire che il nido *lavora bene*? Come valutare la qualità di aspetti come educazione, relazioni, accesso alla cultura, sostegno alle pratiche genitoriali, inclusione sociale, che definiscono un contesto di servizio complesso?

Come si valuta il nido? Qualità educativa e autovalutazione

Innanzitutto, un «buon nido» si giudica concentrandosi sulla valutazione della *qualità educativa* del servizio, intesa come catalizzatore che ricomponete tutte le prospettive dei portatori di interesse, la visione sociale della struttura, la soddisfazione dell'utenza e quella dei professionisti che lo agiscono.

Valutare la qualità educativa del servizio significa riflettere sull'efficacia e l'efficienza della progettazione e dell'implementazione di tutti i nessi teorico-pratici del nido: processo, questo, teso a migliorare e rendere sempre più adatte al raggiungimento degli scopi e degli obiettivi le azioni messe in atto dal gruppo di lavoro. Il miglioramento del «fare educativo e didattico» (professionale) delle educatrici può avvenire a partire dall'adozione di una metodologia valutativa di tipo diagnostico-formativo, ovvero intendendo la valutazione in una prospettiva di *formative educational evaluation* (Bondioli e Ferrari, 2004), ponendosi l'obiettivo di rilevare, analizzare e restituire i dati raccolti al personale educativo coinvolto, per influenzare positivamente le sue abilità professionali di «riflessione sulla pratica» (Schön, 1987). È questa la più ampia prospettiva all'interno della quale si applicano procedure tali da consentire al gruppo di educatrici di esercitarsi nella negoziazione attraverso processi sistematici di analisi della realtà professionale e del vissuto: dalla condivisione di indicatori, alla riflessione sulle metodologie applicate e sull'uso delle tecniche di rilevazione dei dati, alla creazione di visioni condivise in merito alle analisi e alle possibili interpretazioni di cause e opportunità di riprogettazione educativa.

Applicare una metodologia di questo tipo incide fortemente sui processi di innovazione dei singoli contesti perché apre alla costruzione di rappresentazioni progettuali condivise, sia in merito all'azione educativa e didattica, sia in merito all'immagine stessa di professionalità docente del singolo che si riconosce in una comunità professionale di crescente qualità. Valutare in modo formativo il *fare* delle educatrici — le loro scelte di metodo, da un lato, e la loro progettazione-organizzazione degli ambienti, degli spazi, degli arredi, dei tempi, delle relazioni, dei materiali, delle attività — ha come principale scopo quello di guidare il personale verso una chiara presa di coscienza in merito alla natura razionale e progettuale delle proprie scelte professionali, così da indirizzarle sempre di più verso un processo di miglioramento continuo della qualità della prassi educativa del nido.

Da un lato la consapevolezza di un necessario miglioramento della propria professionalità spinge il gruppo di lavoro verso un ottimismo che permette di ripensarsi non più come «risolutori di problemi strumentali» ma come artefici creativi e «riflessivi» del proprio agire, delle proprie scelte e delle proprie azioni nei contesti

di pratica, che diventano campi di esperienza problematica da indagare, esplorare, agire efficacemente e con abilità professionale; dall'altro lato, però, si corre il rischio di sviluppare diffidenza verso la sfida della *qualità*, attribuendole una funzione di controllo calato dall'alto, cosa facilmente evitabile se si imposta la centralità del ruolo della qualità come un principio regolatore della propria azione professionale, riconoscendola non solo come richiesta imposta dal sistema sociale, bensì come tensione originaria dell'azione pedagogica verso lo sviluppo del potenziale umano e la riflessione critica sull'atto educativo (Barbier, 1989).

Gli strumenti che permettono di osservare, in una prospettiva ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), le caratteristiche degli ambienti educativi da un lato, e dell'adulto che li vive e vivifica dall'altro, sono strumenti che hanno come intrinseca direzione un'idea di qualità dove sia garantito, a tutti coloro che effettivamente vivono quell'ambiente, seppur con ruoli differenti (bambini, insegnanti, genitori), uno «star bene» in senso elevato (*eudamonic*) pensato e volto a promuovere la miglior crescita possibile di ciascun individuo.

Il loro uso deve sempre avvenire in un'ottica di *formative educational evaluation* (Becchi et. al., 1997; Bondioli e Ferrari, 2004), che prevede una rilevazione rigorosa dei dati da parte di un osservatore esperto e, successivamente, un momento di valutazione partecipata durante la quale i protagonisti del contesto vengono coinvolti in prima persona nell'interpretazione del risultato, attraverso un confronto democratico e una negoziazione che porti all'assunzione di decisioni progettuali di miglioramento dei processi e delle situazioni educative e alla crescita professionale dei singoli soggetti. Tra gli strumenti più validi ed efficaci rientrano sicuramente le scale di valutazione; una di esse è la scala SVANI, che permette di raccogliere dati analitici e obiettivi in generale sulla progettazione e sugli arredi e materiali a disposizione dei bambini, nonché sulle cure di routine, l'organizzazione delle attività di apprendimento, le interazioni e le relazioni, e i bisogni degli adulti impegnati nel processo educativo. Un secondo strumento è l'ASEI (Darder e Mestres, 1999): è un sistema di autovalutazione dei servizi educativi per la prima e la primissima infanzia che permette di sondare il grado di condivisione e di coesione del gruppo di lavoro su alcuni aspetti fondamentali della proposta, presupponendo che a un maggior grado di affiatamento e condivisione corrisponda una maggiore qualità del servizio. Un terzo strumento è invece costituito dal Dossier di servizio (Giandomenico, Musatti e Picchio, 2011) che consiste in una documentazione scritta come base attorno a cui attivare la valutazione della qualità. Il dossier raccoglie i documenti relativi a ciò che di significativo avviene al nido e rappresenta uno strumento di ricordo e di sintesi dell'attività di valutazione, grazie alla sua natura narrativa che permette di comprendere il funzionamento dell'offerta, degli

eventi e dei processi che vi prendono luogo, delle riflessioni che vengono avviate e delle decisioni che introducono cambiamenti. Si costruisce così una memoria condivisa e condivisibile che permette alle educatrici, al coordinatore pedagogico, all'amministrazione comunale e ai genitori di accedere a una documentazione che, a sua volta, dà accesso alla valutazione della qualità del servizio.

Oltre all'impiego delle scale e del dossier si utilizzano anche strumenti di natura differente, più qualitativa che quantitativa: è il caso dei *focus group*, una tecnica utilizzata per comprendere gli atteggiamenti, i comportamenti e i significati che i membri di un gruppo di persone hanno riguardo a un determinato argomento. I membri del gruppo sono invitati a parlare, discutere e confrontarsi riguardo all'atteggiamento personale, il vissuto, le esperienze e le riflessioni maturate durante il lavoro nei confronti di un tema, di un progetto, di una pratica, di una visione del bambino. Le domande sono fatte in modo interattivo, perché i partecipanti al gruppo siano liberi di comunicare con gli altri membri, seguiti dalla supervisione di un conduttore che cerca di riportare le riflessioni al tema. Per perseguire la qualità e il miglioramento continuo del progetto educativo e gestionale è necessario far sì che i temi inerenti la qualità (progettazione, visione del bambino, relazioni con le famiglie, interazioni, azioni educative, osservazione e documentazione) siano esplorati e indagati in maniera incisiva e proficua.

Una questione di punti di vista

Un ulteriore strumento di valutazione dei nidi pertiene alla sfera della *customer satisfaction*, in cui i portatori di interesse destinatari dell'azione educativa (principalmente le famiglie e l'amministrazione comunale) vengono coinvolti in incontri e/o sottoposti alla raccolta di dati e informazioni per cercare di scoprire se hanno l'impressione che il servizio stia raggiungendo i propri obiettivi educativi e gestionali.

Se nella prima fase della sua esistenza — come abbiamo illustrato — il nido era un servizio innovativo e prevaleva ancora lo scopo assistenziale a certe fasce della popolazione, dagli anni Novanta in poi è diventato fondamentale soddisfare richieste sempre più attente alla qualità dei servizi alla persona. Ora, la percezione di qualità dei nidi dipende principalmente dal punto di vista di chi la valuta, cioè dalle sue aspettative, dai suoi valori e necessità e dall'idea di educazione che ha (Ceconi, 2003). Così risulta chiaro che è molto importante includere nella valutazione una serie plurima di *punti di vista* (quello del consiglio comunale preoccupato di spendere il giusto, quello delle famiglie preoccupate di avere educatrici competenti e formate, quello delle educatrici preoccupate di ricevere un riconoscimento

Il nido montessoriano e il nido dei montessoriani

Verso la nascita di una nuova pedagogia

Questo capitolo si occupa di illustrare in cosa consiste il metodo Montessori, come va applicato e come è stato interpretato nel secolo che ormai ci separa dalla sua nascita.

Non sempre è facile tenere a mente che il metodo non nasce da una riflessione a tavolino o da un'opera di ricerca pedagogica, bensì dall'applicazione intelligente di scoperte sullo sviluppo e sulla didattica che derivavano da contesti di pedagogia speciale, da parte di medici a contatto con bambini con disabilità e difficoltà cognitive, e che la Montessori seppe genialmente adattare a bambini normodotati in contesti scolastici (Piaget, 1970, p. 140). La Montessori stessa all'inizio della sua esperienza con i bambini delle prime scuole che andava fondando all'inizio del Novecento sapeva che il suo impegno sarebbe consistito innanzitutto nella rimozione di ostacoli, oppressioni, deviazioni, storture — sia fisiche sia morali — che fino a quel momento la maggior parte delle scuole aveva imposto ai fanciulli (Montessori, 1999, pp. 14-19).

L'intento iniziale di Maria Montessori era infatti duplice: da un lato ella era guidata dall'idea di creare condizioni liberanti per lo sviluppo infantile all'interno di scuole in cui il fisico, l'intelletto e lo spirito fossero in grado di raggiungere il massimo del loro potenziale senza la repressione rappresentata dalla stolidità e violenza dell'adulto che tarpa le ali a chi tanto volentieri le vuole solo dispiegare; dall'altro

voleva, temerariamente, porre le basi metodologiche per una fondazione di una nuova pedagogia, una *pedagogia scientifica* che, sebbene non sia un sapere che si possa mettere sulla stessa scia di quello della medicina, la quale ha potuto «esulare dai campi puramente speculativi, per poggiare le sue basi sulle indagini positive dell'esperienza», tuttavia avrebbe potuto trarre nuovi metodi da una maggiore «utilizzo delle esperienze scientifiche» (Montessori, 1999, p. 1).

La scienza pedagogica come Maria Montessori la intende è dunque sia descrittiva (è in grado di conoscere il bambino e la sua crescita) sia prescrittiva (è in grado di indicare alcune pratiche o addirittura un metodo educativo *in toto*), e la pedagogia è sia una prassi (che unisce teoria e agire trasformativo nella pratica) sia un campo di indagine per la scienza (che vi trova bambini impegnati in attività normali e naturali, al punto da poterne osservare il loro funzionamento).

Il primo suo intento, cioè liberare i bambini dalle costrizioni di una società indegna del loro potenziale (si tratta di un evidente portato russsoviano), non si può realizzare senza dare seguito anche al secondo, ovvero indirizzare l'educazione nel senso di un miglior impiego delle conoscenze scientifiche che abbiamo del bambino, perché le condizioni per applicare ciò che di scientifico sappiamo sulla natura infantile sono le stesse che liberano il bambino dai vincoli che la società gli aveva imposto.

La Montessori d'altronde, nella prima fase della sua vita di educatrice era ancora fortemente influenzata dal *milieu* positivista e reputava che fosse possibile applicare direttamente la conoscenza scientifica al miglioramento del fare scuola, nella convinzione che gli studi medici, neurologici, morfologici, fisiologici e psicologici potessero indicare la via per contribuire alla liberazione del bambino. Ella partiva dal presupposto, di natura socratica, che il semplice sapere quanto fosse nocivo per il corpo e la colonna vertebrale umana l'utilizzo del banco sarebbe bastato per eliminarlo dalla pratica. La storia, per il momento, le ha dato torto; tuttavia le sue scuole veramente adottavano due principi che si innervano a vicenda: trarre dalla conoscenza scientifica del bambino indicazioni su come educarlo, ma anche creare condizioni di vita naturali in cui poter osservare scientificamente i bambini. Proprio come uno zoologo cerca di studiare l'animale oggetto della propria ricerca nell'ambiente naturale, anche lo scienziato umano avrebbe dovuto studiare il bambino in un ambiente che lo mette in condizioni di naturalità (Montessori, 1999, p. 10). Oggi questa affermazione ci sembra del tutto inadeguata per definire il perimetro di ciò che è conoscenza scientifica riguardo al bambino perché sappiamo che *l'homo sapiens* è un animale in cui non esiste nulla di naturale al di là di ciò che in lui è biologico: per il resto esso è un animale del tutto culturale, influenzato dalla cultura tanto quanto dalla biologia e dal DNA. Tuttavia, alla Montessori va

riconosciuto il grande merito di aver liberato il bambino da legami opprimenti e di averlo posto in ambienti educativi in cui poteva trarre vantaggio da un'organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento per lo più indiretta e da un atteggiamento dell'adulto estremamente rispettoso dei suoi diritti e delle sue necessità fisiche e psicologiche, oltre che molto attento a curare il curricolo nella proposta dei materiali di sviluppo e didattici.

Dal punto di vista filosofico, poi, pensare che la sola conoscenza di un fenomeno (descrizione dello sviluppo infantile) ci possa fornire delle indicazioni su ciò che è giusto fare o non fare (prescrizione educativa) ci porta a cadere in una fallacia di tipo naturalistico (Hume, 1971, p. 496), ovvero nella sostituzione di giudizi di fatto con giudizi di valore.

Alcuni principi fondativi che caratterizzano il metodo Montessori

La Montessori, al di là delle preoccupazioni filosofiche appena accennate in cui non sembra indugiare particolarmente, in tutte le sue esperienze educative ha cercato costantemente di instaurare una sezione ispirata all'idea di ambiente naturale in cui il bambino riuscisse a esperire un buon livello di libertà. In particolare ella realizzava sempre: 1) un ambiente preparato dove classi strutturate, e curricularmente rilevanti, tramite oggetti e attività sollecitassero l'interesse e l'esercizio infantile per promuovere l'apprendimento; 2) una pratica di relazione che rispettasse il bambino nei suoi diritti fisici (il movimento), cognitivi (la libera scelta di ciò che è significativo e interessante), morali (assenza di inutili umiliazioni, premi, punizioni).

Questi due elementi sono fondamentali per definire il metodo Montessori: educazione indiretta, da un lato, e adulto che ha dei pregiudizi positivi sulla libertà psico-fisica e spirituale del bambino, dall'altro. Più avanti analizzeremo meglio questi due pilastri del metodo per scoprire la loro importanza per un nido montessoriano, per ora segnaliamo che le prime scuole che la Montessori avviò erano dedicate ai bambini fra i tre e i sei anni e che tutto ciò che lei vi applicò o vi scoprì riguardava i bambini di questa fascia d'età.

Traendo forte ispirazione dal lavoro di Séguin (Lupi e D'Ugo, 2017) aveva già creato un vero e proprio metodo di lavoro per i bambini con deficit cognitivo (come testimonia il suo *Riassunto delle lezioni di didattica* pubblicato nel 1900 e poi confluito nelle pagine 639-675 de *L'Autoeducazione*) e passò ad applicarlo, con le dovute modifiche e revisioni, ai bambini della scuola di San Lorenzo del 1907, che fece storia e che viene ricordata come la Casa dei bambini per eccellenza. Proprio nel passaggio appena citato (Montessori, 1992, pp. 646-650) la studiosa

afferitava che l'educazione ha come proprio scopo la formazione di un cittadino in grado di contribuire alla crescita della società esercitando un lavoro utile, e che ogni lavoro (fisico o intellettuale) è sempre svolto da un individuo che mette il proprio corpo a servizio dell'intelligenza; proprio per questo le scuole della Montessori partivano con l'educare i muscoli, i sensi, il movimento grosso del corpo e quello fine della mano fino a giungere ai lidi dell'istruzione disciplinare con il linguaggio, la matematica, la storia, ecc.

Questo metodo di insegnamento era basato, proprio come per Bourneville (1895)¹ e Séguin, sulla stimolazione dei sensi e sulla corrispondente capacità intellettiva infantile di concettualizzare e categorizzare alcuni stimoli che da essi provengono. La stimolazione avveniva per mezzo di strumenti e materiali progettati al fine di isolare una determinata qualità o aspetto del reale, come ad esempio nel caso della celebre torre rosa che è un insieme di dieci cubi, dal più grande di dieci centimetri di lato al più piccolo che ne misura solo uno, fatta in modo da rendere visibile e palpabile la progressione della dimensione, dal più grande al più piccolo. Il bambino non è chiamato a giocare liberamente (o creativamente come si usa dire oggi) con questo materiale, piuttosto a esercitarsi (la Montessori parlava di *lavoro*) così da apprendere ciò che la lezione dell'adulto aveva messo in evidenza circa le sue proprietà. Il materiale permetteva dunque di manipolare dei concetti, che si materializzavano per rendere più semplice e duraturo il loro apprendimento.

L'adulto utilizzava inoltre una lezione cosiddetta «dei tre tempi» in cui il primo passo prevede la nomenclatura («questo è rosso»), il secondo il coinvolgimento del bambino con un comando («passami il rosso»), il terzo è invece una domanda sulla qualità dell'oggetto o del materiale («questo di che colore è?»). Accanto a questi corredi di oggetti per lo sviluppo delle capacità di concettualizzazione ne esistevano altri per l'apprendimento della matematica e della letto-scrittura che tanto utilmente la Montessori aveva usato con ragazzi grandi ma *deficienti* (termine scientifico dell'epoca per definire chi mancava di intelligenza normalmente sviluppata).

Esistevano poi anche materiali volti a favorire apprendimenti di natura pratica anziché intellettuale, come nel caso dei telai delle allacciature, delle attività di pulizia e cura dell'ambiente, oltre che pensati per lo sviluppo della motricità fine

¹ Nel 1894 al Congresso Nazionale di Assistenza Pubblica in Lione Bourneville presentò un rapporto sulla situazione mondiale dell'assistenza e del trattamento educativo dei «bambini idioti e degenerati», e nella terza parte del documento propose i materiali e i metodi che egli stesso, sulla scorta del metodo di Séguin, adottava nell'ospedale parigino di Bicêtre. La lettura del testo e la visione delle illustrazioni dimostra chiaramente e senza possibilità di dubbio come il metodo di Maria Montessori (e i suoi materiali in particolare) scaturisca direttamente dall'esperienza di Bicêtre, che la nostra conobbe in occasione di un viaggio di studio.

della mano, come si diceva sopra. Questa idea dell'educazione come sviluppo delle potenzialità fisiche e intellettuali allo scopo di acquisire intelligenza generale e buona predisposizione caratteriale al lavoro (inteso come attività concentrata utile sia a scopi pratici sia al fine di apprendere) rimase a lungo (almeno fino agli anni Trenta) il nerbo centrale del metodo, e la generalizzazione metodologica montessoriana corrispondeva pur sempre a un intelligente, più ampio e ben adattato, prestito del metodo naturale di Séguin, ovvero all'idea che il bambino vada condotto «dall'educazione del sistema muscolare a quella del sistema nervoso e dei sensi; da quella dei sensi alle nozioni; dalle nozioni alle idee; dalle idee alla moralità» come affermava la Montessori (1992, p. 639) citando il francese.

Al di là di un certo meccanicismo ingenuo, la studiosa — come detto — seppe trasferire questa visione dell'educazione senso-motoria come propedeutica a finalità intellettuali e culturali da un ambito di educazione speciale a uno generale. Risulta anche pensabile che, a partire da questa fondamentale generalizzazione, ne siano possibili e valide anche altre rivolte a bambini più grandi o più piccoli (a partire dall'idea di educazione indiretta e di un adulto che basa su conoscenze scientifiche liberanti il proprio operato), ma il nucleo originario e più caratterizzante della proposta didattica montessoriana rimane quello che coinvolge il bambino durante la seconda infanzia e l'inizio della terza.²

Per un approccio al metodo problematico e critico

Questo che potrebbe sembrare un problema di critica pedagogica sterile e di poco conto è in realtà un quesito fondamentale per affrontare la vicenda del nido montessoriano, poiché la Montessori non fondò mai nidi o istituti paragonabili e, non avendo a disposizione pratiche o testi su cui basarci, dobbiamo chiederci quali siano i principi e le generalizzazioni su cui fondare la progettazione di un tale intervento. Come appena detto, alcune posizioni della Montessori sono di grande forza educativa e caratterizzano il metodo in maniera identitaria ed efficace, e a partire da queste cercheremo di definire un'immagine del nido montessoriano che sia il più possibile aderente a ciò che del metodo costituisce il nerbo concettuale e pratico, mentre in seguito delineaeremo anche alcune esperienze dei *nidi dei montessoriani*

² Almeno condividendo il giudizio di un Gentile che, ispezionando le scuole primarie di Roma nel luglio del 1922, ne rilevava positive impressioni accanto ad altre negative, consigliando di limitare il metodo alle prime due classi elementari visto che esso ancora si adeguava in pieno alla mentalità e alle necessità educative dei bambini di quella fase della crescita (Gentile, 1922).

(ovvero delle esperienze contingenti che si sono ispirate al metodo, al pensiero della Montessori e, spesso, alle pratiche delle scuole dell'infanzia).

L'ambiente e la motivazione all'apprendimento

Tornando dunque ai principi che caratterizzano il metodo cercheremo di partire da alcune celebri sistematizzazioni che hanno tentato altri in passato. Ad esempio, Standing (1957) sostiene che esistono cinque principi che esemplificano la filosofia montessoriana e che hanno forti implicazioni pratiche: a) i bambini sono in grado di concentrarsi quando sono interessati realmente a ciò che fanno; b) amano ripetere esercizi che danno loro soddisfazione; c) preferiscono il lavoro al gioco e i materiali didattici ai giocattoli; d) i premi e le punizioni non sono utili strumenti per motivare l'apprendimento infantile, anzi tendono a danneggiarne il perseguimento; e) il bambino ha un profondo senso di dignità personale ed è facile umiliarlo se non gli si prestano attenzioni speciali.

In questo caso Standing mette in luce due differenti aspetti del metodo, uno che riguarda la capacità cognitiva e operativa del bambino e l'altro che invece riguarda la dimensione motivazionale, psicologica e di relazione. Per quanto concerne la cognizione è certo che la Montessori è stata tra gli educatori e gli psicologi che hanno sottolineato la grande competenza che il bambino dimostra nell'apprendimento fin dalla nascita, con la conseguente necessità di proporgli un ambiente imperniato sull'offerta di attività e stimoli di natura intellettuale e pratica che mettano in moto il suo interesse, ben oltre la solita accoglienza ironica e ludica che gli adulti gli riservano nella maggior parte dei casi, deludendo le sue aspettative di crescita e di conoscenza.

Ma se anche altri prima della Montessori avevano insistito sulla naturale tendenza infantile ad apprendere in ambienti strutturati in tal senso, in merito alla dimensione motivazionale invece ella è una delle prime voci nel dibattito culturale occidentale a sollevare obiezioni contro l'invalsa credenza che un sistema premiale e punitivo sia la migliore soluzione per motivare i bambini e indirizzarne la condotta. Questo aspetto del pensiero della Montessori è fondamentale, non solo per attuarne il metodo, ma anche per capire meglio la visione dell'infanzia che ne informa le pratiche educative.

Alla base del problema è qui sapere cosa spinge i bambini a ottemperare alle richieste dell'adulto: come mai un bambino si dedica con gioia a un'attività e un altro invece la trova difficile e penosa o noiosa e indifferente? La motivazione all'azione da cosa scaturisce? Come si può far sì che il bambino aderisca alle aspettative educative che lo riguardano?

Alcuni autori, tra cui Dewey (1913), parlando di ciò che spinge l'uomo all'azione affermano che esiste una ricerca continua di stimoli esterni da parte del bambino, ricerca che si dirige a tutto ciò che lo circonda fino al momento in cui egli non trova qualcosa che, in un certo senso, emerge dallo sfondo e si distingue per il suo carattere interessante. Questo stimolo interessante diventa il centro dell'attenzione e dell'attività infantile, senza altro scopo che quello di interagire con esso e sottoporlo a una transazione con la propria intelligenza.

Per la Montessori la mente infantile si rivolge all'ambiente e nota elementi che hanno caratteristiche speciali, interessanti, che ne attraggono l'attenzione e che richiedono all'intelligenza di applicarvi. E, secondo la consueta visione naturalistica dell'apprendimento e della crescita infantile che la contraddistingue, ella crede che per educare efficacemente sia sufficiente organizzare esperienze educative che favoriscano questa tendenza biologica dell'intelligenza: l'adulto è dunque chiamato a produrre una serie di materiali e attività che sollecitino l'interesse del bambino e a metterli a sua disposizione.

Tuttavia, non è sufficiente predisporre materiali di qualsiasi tipo purché interessanti, anzi: è necessario che si promuovano interessi di un certo tipo, ossia quelli legati ad alcune tendenze di crescita di natura intellettuale. Ad esempio, gli interessi linguistici, logici, matematici, di coordinazione motoria, scientifici, sono da considerare in quest'ottica «desiderabili»: prima della Montessori non erano invece sempre abbinati alla frequentazione scolastica del bambino piccolo.

In questo quadro la motivazione del bambino all'azione dipende tutta da due unici elementi: i materiali e le attività che emergono dallo sfondo con una forza attrattiva nei confronti dell'interesse infantile e che sono dotati però di una natura curricolare (ovvero carichi di potenzialità educative desiderabili), e l'adulto che riesce a mettere il bambino in contatto con i materiali e le attività, presentandogliele, curandole, adeguandole alle sue potenzialità.

Credo che questo primo principio dedotto dall'analisi delle affermazioni di Standing si possa tenere fermo e possa costituire una pietra miliare del metodo: per motivare i bambini all'apprendimento non sono necessari né sfondi integratori di natura prevalentemente narrativa, né progetti di ricerca su un tema, né premi o punizioni, piuttosto è sufficiente allestire ambiente in cui alcune specifiche classi di oggetti e materiali didattici predisposti dall'adulto siano in grado di far affiorare l'interesse infantile e condurre il bambino a un'attività concentrata, seria e produttiva a cui corrisponderà un sicuro risultato cognitivo. Questo ambiente educativo sa motivare i bambini a partire dalla loro naturale propensione verso alcuni tipi di stimoli; possiamo dire in un certo senso che riconosce la motivazione naturalmente insita nei bambini verso l'esplorazione di piccoli oggetti e compiti di realtà (*attività*

di vita pratica nel linguaggio montessoriano) e la utilizza (trasformando in piccoli oggetti manipolabili e attività di vita pratica concetti matematici o linguistici) per far sì che senza sforzo i bambini si dirigano verso apprendimenti significativi.

La ricerca della disciplina attiva

Altri autori hanno voluto individuare altri principi fondanti del metodo. Ad esempio Kilpatrick³ (1913), nell'introduzione al suo celebre lavoro sul tema, sostiene che il bambino montessoriano è spinto sempre all'ottenimento di una disciplina attiva attraverso il lavoro, e torna più volte sull'eccellente soluzione che la Montessori ha saputo trovare all'eterna antinomia tra libertà di scelta individuale e guida dell'adulto nello sviluppo umano. Questo principio della disciplina attiva afferma che si può maturare solo in un contesto in cui l'adulto sappia indicare delle vie di sviluppo ma al contempo mettersi in disparte per favorire l'ingaggio sincero e genuino del bambino. La libertà è necessaria per permettere al bambino di non perdere la propria spontaneità e di condurre il gravoso lavoro di assorbimento e costruzione della struttura cognitiva e comportamentale, afferma la Montessori, e Kilpatrick (1913, p. 14) a sua volta è convinto che, se vogliamo che i bambini si rivolgano alla disciplina — intesa come capacità di autocontrollo — dobbiamo proprio guardare alla Montessori. Secondo l'americano, e a ragione, la nostra concepisce lo sviluppo come guidato dall'interno, come spinto da un maestro interiore e da speciali periodi di attenzione verso determinate classi di stimoli (periodi sensitivi); da ciò deriva logicamente la necessità di un'attività libera con cui rispettare il dettato interiore e insieme esercitare l'autocontrollo, e quindi giungere alla disciplina attraverso il lavoro costruttivo e concentrato.

Essere liberi in educazione deve dunque significare che il bambino può seguire le naturali spinte organiche verso l'acquisizione di comportamenti, abilità e competenze specifici, ma al contempo l'adulto deve intervenire sull'ambiente affinché seguire l'impulso naturale non faccia perdere al bambino l'opportunità di apprendere ciò che viene valutato culturalmente valido e che si è elaborato nei secoli con grande fatica ma anche grande utilità (ad esempio la scrittura o la competenza aritmetica). Se l'adulto insistesse solo sulla centralità della libertà perderebbe la possibilità di educare a ciò che di buono esiste sul piano culturale e a cui si deve

³ Altrove (Lupi, in via di pubblicazione) analizzo il libro di Kilpatrick *The Montessori System Examined*, che a lungo è stato erroneamente considerato un testo di condanna del metodo, mentre risulta un'opera complessa che dà un'attenta, e in molti casi benevola, valutazione dell'opera e del pensiero della nostra.

poter accedere appena possibile, ovvero perderebbe la possibilità di umanizzare e socializzare il bambino.

Si finirebbe per negare il fatto che le competenze di natura culturale possono rappresentare invece adattamenti funzionali essenzialmente buoni che dobbiamo alla società e alla socialità e che richiedono pertanto un intervento educativo dell'adulto, il quale rappresenta il diritto che la comunità sociale ha nei confronti del bambino. Questo intervento, che cerca di portare il bambino a contenuti e forme di sapere di natura sociale, in contrapposizione al rifiuto alquanto generale oppostovi da un Rousseau, deve valutare e filtrare ciò che di positivo proviene dal mondo adulto e deve essere proposto al bambino fin dalla nascita.

L'aula montessoriana è dunque un luogo in cui alla libertà di scelta dell'attività e del materiale si affianca una figura di adulto che seleziona stimoli culturalmente significativi, che cerca di indirizzare la libera scelta su oggetti significativi dal punto di vista della cultura e delle società umane. In un certo senso stiamo affermando che il metodo Montessori è sempre curricolare, perché fa della intenzionalità educativa un perno intorno a cui ruota tutto l'agire dell'adulto, che sa bene che senza libertà non si può rispondere ai naturali istinti che guidano la crescita ma che senza guida non si potrebbe sfruttare lo slancio istintivo verso la conoscenza dell'individuo a fini sociali e culturali.

Kilpatrick, mettendo in evidenza le principali differenze in merito all'importanza della libertà individuale che si possono evincere da un confronto tra una scuola Montessori e una scuola dell'infanzia tradizionale, pone in luce innanzitutto il ruolo della direttrice montessoriana (questo è il termine che la Montessori utilizzava per indicare l'educatrice o l'insegnante), che è decentrata («seems to be at one side») rispetto ai bambini che stanno svolgendo un'attività, e si rivolge a piccoli gruppi di bambini, possibilmente due o tre o anche a un singolo, mentre l'educatore tradizionale nella scuola dell'infanzia è arbitro e centro dell'attività, che è diretta dall'adulto e impegna tutto il gruppo sezione.

La libera scelta

I bambini della sezione montessoriana possono scegliere uno qualsiasi dei materiali educativi e svolgere il compito scelto per il tempo che desiderano, possono cambiare attività, scegliere tutto ciò che vogliono, anche aspettare e non fare nulla, e semplicemente osservare gli altri o dar loro suggerimenti, se credono. In sostanza, dice Kilpatrick, il bambino nella scuola tradizionale è guidato o diretto dall'adulto in attività di gruppo che durano circa mezz'ora, mentre il bambino nella scuola Montessori può esercitare la libera scelta e impegnarsi con il materiale educativo

preferito per il tempo che vuole, durante l'arco di due o tre ore, che costituiscono il «periodo di lavoro lungo» («long work period»).

Colpisce la chiarezza con cui Kilpatrick esprime il rapporto tra la possibilità di libera scelta e quella di libero uso. Dice infatti che nella scuola tradizionale durante l'attività guidata dall'adulto il bambino è solitamente libero di usare come preferisce il materiale fornitogli, mentre ciò non avviene nella sezione Montessori, in cui c'è libertà di scelta, di ripetizione e di abbandono del materiale, ma non di uso, perché non si utilizzano le lettere per contare o rappresentare una storia o il materiale sensoriale per giocare alla guerra come se le aste numeriche fossero spade.

Con altrettanta chiarezza Kilpatrick afferma che i bambini che possono vivere l'esperienza di un'educazione montessoriana sviluppano indipendenza cognitiva grazie alla libera scelta esercitata accanto all'adulto che non impone e non è autoritario ma prepara un ambiente favorevole e interessante, e a quella vanno affiancando l'apprendimento del rispetto dei diritti dei compagni. Tuttavia questa libertà non porta all'anarchia, innanzitutto perché la direttrice (Kilpatrick usa sempre questo termine che era anche molto caro alla Montessori, in sostituzione di «maestra») non può permettere atti pericolosi o disturbanti, ma, stando alla Montessori, li può sopprimere con il massimo rigore in casi estremi, giacché il limite della libertà di ciascuno è l'interesse collettivo; benché si possa pensare che a questo punto si tratti di introdurre punizioni o interventi coercitivi, ciò non avviene perché in pratica non ce n'è bisogno, o comunque molto meno di quello che si possa credere («much less than one would have supposed»).

Kilpatrick riferisce della sua personale osservazione nelle scuole durante la sua visita in Italia, in cui vede i bambini trovare presto una composizione dei loro contrasti, e per la maggior parte del tempo lavorare alacri come formiche («as busily as ants about a hill»), esprimendo la sua impressione favorevolissima verso il clima di grande libertà individuale che si crea nell'ambiente, sotto l'autorevole guida di un adulto che ha inserito nel contesto una serie di attività e materiali che indirizzano questa libertà verso obiettivi curricolari.

Possiamo affermare dunque che il principio riconosciuto da Kilpatrick è proprio quello della *dimensione curricolare del metodo*: come già in Dewey (1902), per lui i fattori fondamentali nel processo educativo sono da una parte un essere immaturo e non ancora sviluppato, dall'altro alcuni obiettivi, significati e valori sociali incarnati nell'esperienza maturata dell'adulto, e il curricolo è proprio la strada che si apre per metterli in comunicazione. La libertà del bambino non è dunque un valore assoluto: essa si deve sempre confrontare con un programma generale, un piano ampio e di senso, in cui trovare la propria possibilità di impiego.

Dunque, la libertà è libertà di fare, di scegliere, di relazionarsi, in un ambiente in cui l'adulto ha una mappa che gli permette di interpretare e apprezzare gli elementi di sviluppo nel presente del bambino, gli avanzamenti e i fallimenti, alla luce di un processo-crescita più ampio nel quale essi devono essere collocati. Solo in questo modo possiamo discernere dove sta andando il bambino. Lo sviluppo per Maria Montessori (e a capire bene questo ci aiuta Kilpatrick) non corrisponde al semplice far maturare qualcosa dalla mente: ciò cui realmente si tende è uno *sviluppo guidato*, e ciò è impossibile a meno che non si garantisca un percorso educativo valido che metta in grado di far funzionare secondo un progetto elevato i poteri e le facoltà mentali e fisiche.

Imparare e formare il carattere

Prendendo spunto dalle precedenti sistematizzazioni dei principi che costituiscono la base della specificità montessoriana e considerando che stiamo cercando di fondare una seria ipotesi di nido montessoriano, mi sembra utile distinguere innanzitutto tra elementi di metodo e di psicologia che stabiliscono indicazioni e principi irrinunciabili per ogni tentativo educativo montessoriano in merito ai primi anni di vita del bambino.

Metodo e valutazione

Dal punto di vista metodologico non sarà peregrino ricordare che cosa sia un *metodo*, ovvero un insieme di atteggiamenti, attenzioni, azioni, valutazioni, che permettono di raggiungere un risultato stabilito e misurabile. Ogni processo che richieda la coordinazione di azioni complesse presuppone una certa dose di attenzione e uno scrupolo in merito al controllo: in modo particolare possiamo definire «metodo» ogni serie precisa e controllata di azioni complesse e interrelate che permettono di raggiungere uno scopo. Evidentemente la definizione dello scopo non è secondaria per scoprire se anche in educazione esistano dei metodi, e in che senso se ne possa parlare. Ad esempio, ci possono essere metodi differenti per ottenere un risultato, come conservare lo stesso tipo di cibo, che si può riuscire a fare sia nel caso della salamoia che della marinatura o del sottaceto, o con molti altri sistemi. Perché dunque esistono metodi diversi? Perché rispondono a diverse condizioni ambientali e strumentali e a diverse aspettative o obiettivi. Se abbiamo tanta frutta, poco zucchero e tanto alcol, potremmo conservarla sotto spirito, ma se siamo astemi dovremo trovare un altro mezzo di conservazione.