

Il metodo Montessori alla scuola secondaria

Metodologie, pratiche
ed esperienze

Sonia Coluccelli, Micaela Mecocci
e Silvia Pietrantonio

GUIDE
EDUCAZIONE



Erickson

IL LIBRO

IL METODO MONTESSORI ALLA SCUOLA SECONDARIA

E poi, alle medie...? È la domanda più ricorrente ogni volta che viene presentato un corso, aperta una sperimentazione, promossa un'iniziativa progettuale sulla scuola primaria che preveda una trasformazione metodologica di tipo montessoriano. La domanda viene da genitori e insegnanti, da sostenitori e da detrattori, da chi desidera e da chi teme un percorso nuovo (anche se ha ben un secolo di vita).

Questo libro tenta di dare una risposta onesta e completa, argomentata e aperta, a chi si chiede come applicare il metodo montessoriano nel ciclo secondario.

Dopo un inquadramento dello sviluppo dell'individuo nel ritmo costruttivo della vita così come viene descritto da Maria Montessori, vengono presentate alcune esperienze concrete in scuole secondarie. Si dà conto delle relazioni e dei progetti elaborati dai docenti, ma vengono forniti anche interessanti esempi di materiali didattici generalizzabili. Il testo allarga infine lo sguardo oltre i confini nazionali per raccontare, attraverso le voci dei protagonisti, la declinazione della visione e dell'impianto montessoriani in contesti che ne richiedono applicazioni diversificate, per e con ragazzi e ragazze dai 12 ai 18 anni.

LE AUTRICI

SONIA COLUCCELLI

Laureata in Filosofia, è docente di scuola primaria Montessori e formatrice. Dal 2013 è responsabile della progettazione di percorsi formativi e coordinatrice di Re.Mo (Rete Montessori), una Rete nazionale di circa 30 scuole pubbliche di indirizzo montessoriano.

MICAELA MECOCCHI

Insegnante, ricercatrice universitaria e dirigente scolastica, ha conseguito una formazione Montessori internazionale AMI per le fasce d'età della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria. Dirige una scuola pubblica dell'infanzia e primaria a Zurigo, in Svizzera.

SILVIA PIETRANTONIO

Laureata in Scienze internazionali e diplomatiche e in Filosofia, è dottore di ricerca in Storia contemporanea. Insegna filosofia e storia e studia da diversi anni il pensiero montessoriano. Ha contribuito a fondare la prima scuola Montessori del Trentino.

Una scuola montessoriana è una scuola che ridisegna le categorie e i paradigmi della scuola tradizionale, con ambienti di apprendimento in cui non solo i bambini e le bambine, ma anche gli e le adolescenti possono sperimentare e potenziare la loro autonomia, il loro benessere e il loro sviluppo sociale.

€ 20,00



www.ericson.it

L'eredità teorica

Silvia Pietrantonio

Una mattina ordinaria, come lo sono quelle che, una dopo l'altra, compongono un anno scolastico. Ragazze e ragazzi, in piccoli gruppi, esplorano tutte le meraviglie del mondo con entusiasmo. Alternano momenti di studio teorico ad altri in cui sono le mani a lavorare, seguendo interessi, percorsi, ritmi diversi per ognuno. Approfondiscono ciò che li appassiona, pur potendo sviluppare le proprie competenze a tutto tondo. Entrano in contatto profondo con i frutti più significativi della cultura umana, si dedicano all'arte, alla musica, cercano di capire come meglio contribuire alla società che li circonda. Si preparano alla vita adulta assumendosi responsabilità adeguate, senza mortificare i loro corpi in crescita, dedicando tempi lunghi alla riflessione, al confronto, al silenzio. Ce lo possiamo immaginare? Questa è la scuola che Maria Montessori cominciò a progettare per gli adolescenti circa un secolo orsono, e che oggi esiste, in modalità molto diverse, in vari Paesi del mondo, seppur molto meno diffusamente rispetto a quelle rivolte ai più piccoli. Delle circa quindicimila scuole Montessori nel mondo, diffuse in più di cinquanta Paesi (Debs et al., 2022) — ma studi con criteri meno stringenti restituiscono un totale di 154 Paesi e sessantamila scuole (Robson e Franco, 2023) —, la stragrande maggioranza si rivolge ai bambini e alle bambine fino ai sei anni, per i quali, e grazie ai quali il metodo fu originariamente elaborato. Le scuole primarie sono decisamente meno numerose, soprattutto quelle che rispettano fedelmente i principi montessoriani, e ancora più rare sono le scuole per adolescenti, sia di primo sia di secondo grado. Gli esempi più significativi si trovano nei Paesi Bassi e negli Stati Uniti, ma negli

ultimi anni il rinnovato interesse per l'educazione montessoriana ha portato a un nuovo impulso anche per questa fascia d'età. Nel settembre 2024, per esempio, l'Italia ha approvato l'integrazione delle sperimentazioni montessoriane nella scuola secondaria di primo grado, un percorso avviato nel 2012 presso l'Istituto Comprensivo Riccardo Massa di Milano, capofila dell'iniziativa.

La realtà quotidiana che la maggior parte degli adolescenti si trova a vivere nei contesti scolastici, tuttavia, è molto diversa. Se visitassimo una classe a caso fra quelle che quotidianamente accolgono i nostri giovani, lo scenario che troveremmo sarebbe probabilmente più simile a questo: corpi fermi ai banchi, passivi, mortificati dall'assenza di ascolto delle proprie esigenze fisiologiche. Teste quanto più possibile mute, trattate come spugne pronte ad assorbire una teoria di nozioni diverse, spesso percepite come del tutto scollegate dai propri interessi e dalle proprie vite. Al suono della campanella, «cambia insegnante e materia: cambia senza uno spirito di continuità, ma in un'ora non è possibile adattarsi a un pensiero nuovo. E quando l'alunno è arrivato ad adattarsi, sopraggiunge un altro professore che gli insegna una nuova materia» (Montessori, 2006a, p. 109). Montessori definisce questo tipo di educazione «vita miserabile [...] castigo senza fine» (Montessori, 2006a, p. 109). Quella montessoriana non costituisce l'unica alternativa a questo scenario: certo in molte scuole le proposte e le novità sono molteplici, e altri modelli si discostano da quest'orizzonte così poco entusiasmante (Zavalloni, 2015).¹ Tuttavia, quello che i dati e gli studi ci riferiscono, oltre all'esperienza riportata da centinaia di docenti e studenti delle nostre scuole, è una disaffezione quasi totale alla propria realtà educativa quotidiana. Il quadro è deprimente. Siamo di fronte a una significativa flessione nel senso di benessere generale degli adolescenti. Secondo Maurizio Parodi, «se un bambino soffre a causa della scuola, la scuola ha fallito».² Eppure il 75% dei ragazzi dichiara di sentirsi in ansia a causa della scuola,³ con un tasso di dispersione implicita ed esplicita fra i più alti in Europa. Soprattutto, la maggior parte di studenti e studentesse, circa il 90%, alla domanda «Ti piace la scuola?» a quindici anni risponde un deciso «No».⁴

¹ Per qualche esempio nel nostro Paese, si veda il sito di Indire, <https://www.indire.it/iniziativastrategica/sperimentazioni/> (consultato il 10 novembre 2025).

² Si veda per esempio il post su Facebook, 8 febbraio 2022.

³ <https://www.orizzontescuola.it/oltre-9-milioni-di-adolescenti-soffrono-di-problemi-di-salutementale-la-scuola-e-fonte-di-stress-meno-carico-di-studio-a-casa-piu-attivita-extracurricolari-e-spazi-di-aggregazione/> (consultato il 10 novembre 2025); si veda anche Zoli (2023).

⁴ *Health behaviour in school-aged children*, indagine promossa dall'OMS. <https://www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-scuola> (consultato il 10 novembre 2025).

Perché gli anni che potrebbero essere dedicati al sereno sviluppo dei propri talenti, concentrandosi sul dare risposte adeguate alle esigenze della crescita, stanno sempre più diventando fonte di sofferenza per i giovani? Perché costringiamo uomini e donne di domani a passare anni in ambienti inadatti, che li rendono infelici? Secondo Maria Montessori, «l'adulto non ha compreso il bambino e l'adolescente, e perciò è in continua lotta con lui» (Montessori, 1990, p. 31); una lotta che devia le energie di queste persone in crescita, costringendole a mortificare le proprie passioni e personalità per adeguarsi a realtà ostili ai loro bisogni di sviluppo. E le prime colpevoli sono proprio le nostre realtà educative, perché la scuola non è progettata per una crescita ottimale. La scuola «è quell'esilio in cui l'adulto tiene il bambino fin quando è capace di vivere nel mondo degli adulti senza dar fastidio» (Montessori, 1991, p. 10).

La visione montessoriana vede l'educazione non come un mero processo di apprendimento o di trasmissione di conoscenze, ma come un percorso di aiuto alla vita stessa, un percorso di gioia, responsabilità, bene, pace. Al contrario, troppo spesso bambini e ragazzi sono costretti a vivere continuamente situazioni di competizione spinta fino al conflitto; sottoposti alla volontà di un adulto dominatore, vengono loro imposte modalità lontane dalle loro naturali esigenze, che li costringono ad allontanarsi dai propri interessi, talenti, passioni. Quando questa è la loro realtà, bambini e ragazzi sono costretti a difendersi e ad adoperare le proprie risorse non al fine del proprio sviluppo, ma a cercare di adattarsi. Questa condizione distorce la stessa natura umana, ed è per Montessori alla base delle nevrosi e delle deviazioni che ci impediscono di vedere per quello che dovrebbe essere l'essenza di bambini e giovani: la pace. Montessori, pur scrivendo quasi un secolo fa, ebbe uno sguardo straordinariamente lucido sulle insidie dello sviluppo dei suoi e anche dei nostri tempi. Ella capì come l'epoca contemporanea sia caratterizzata «da uno squilibrio dovuto alla differenza di ritmo evolutivo: la macchina si è sviluppata a ritmo accelerato, l'uomo è rimasto indietro. Così l'uomo vive alle dipendenze della macchina, mentre dovrebbe dominarla» (Montessori, 2006a, p. 127). Il progresso tecnologico segue dinamiche spesso divergenti, se non opposte, rispetto allo sviluppo umano. L'evoluzione delle intelligenze artificiali ne è un esempio emblematico: il suo ritmo vertiginoso, ben più rapido dei nostri tempi biologici, sembra sottrarci pezzi di vita invece di migliorarla. Anche questa innovazione, anziché essere orientata alla liberazione dell'essere umano, rischia di diventare un ulteriore strumento di asservimento, riducendo le nostre competenze invece di potenziarle. Questa disarmonia evidenzia come la tecnologia, invece di servire l'uomo, stia imponendo un tempo ostile all'uomo, ribaltando il rapporto di controllo che dovrebbe esistere tra progresso

e umanità. Il problema esacerba le difficoltà che incontra il sistema educativo, ai tempi di Maria Montessori e ancora più drammaticamente oggi. L'approccio educativo più diffuso è frammentario, orientato alla performance, e non solo rende difficile per gli studenti adattarsi ai continui stimoli intellettuali, ma crea anche un clima di costante competizione che ostacola lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo, particolarmente importante durante il delicato periodo dell'adolescenza. La critica portata da Montessori alla scuola del suo tempo è radicale, e suona puntuale e condivisibile ancora oggi.

Infatti, la scuola sembra spesso perdere la sua funzione essenziale di luogo di formazione umana e culturale. Come osserva Scocchera, «la stragrande maggioranza [dei giovani] viene tenuta ancora lontana dalle più vive fonti della cultura e conservata in una scuola o tante scuole che vive e culturali non sono; essa avverte che questa è una scuola di mestieri e delle professioni, non una scuola di uomini» (Scocchera, 1990, p. 117). L'istruzione è sempre più orientata a preparare gli studenti al mercato del lavoro, trascurando il loro sviluppo come individui completi e pensanti. La sfida, dunque, consiste nel riprogettare l'offerta educativa, integrando il sapere tecnico nel quadro di una formazione umanistica e culturale più profonda e olistica. Per Montessori, nell'educazione sta l'unica possibile via per il miglioramento della vita sulla Terra, per il pieno sviluppo dell'essere umano e anche per trovare una strada per portare il mondo alla pace. Questo compito altissimo, questo scenario utopico eppur possibile, passa attraverso alcuni elementi fondamentali, che andremo ora a enucleare.

Principi essenziali della pedagogia Montessori

La riflessione pedagogica di Maria Montessori prende avvio dal suo incontro, durante gli studi in medicina e la specializzazione in psichiatria, con quelli che all'epoca venivano definiti bambini «ortofrenici» o «deficienti». Fu questo, per lei, già celebre e professionalmente ben avviata, un incontro decisivo, capace, insieme alla nascita del figlio Mario, di cambiare per sempre la sua vita e, parallelamente, la storia dell'educazione.⁵ Furono quei primi

⁵ Mario Montessori nacque nel 1898 dalla relazione clandestina fra Maria Montessori e un collega, Giuseppe Montesano. La dottoressa, la cui reputazione sarebbe stata rovinata dall'aver un figlio da nubile, ma che avrebbe dovuto abbandonare la carriera se si fosse sposata, nascose la gravidanza viaggiando e dopo il parto affidò il piccolo a una balia, in campagna, andandolo spesso a trovare. Montesano si sposò con un'altra donna, riconoscendo il piccolo Mario, forse infrangendo una promessa fatta alla giovane Montessori. A questo seguì un momento di forte crisi per la donna, che abbandonò l'esercizio della medicina e si iscrisse nuovamente all'università, per giungere poi a dare alla sua vita la

bambini — abbandonati, considerati ineducabili — a mostrare con forza alla dottoressa Montessori quello che lei stessa definirà poi con queste parole:

Il bambino è la più grande e confortante meraviglia della natura, non un essere senza forza, quasi un recipiente vuoto da riempire della nostra saggezza, ma il costruttore della sua intelligenza, l'essere che, guidato da un maestro interiore, lavora infaticabilmente con gioia e felicità, secondo un preciso programma, alla costruzione di quella meraviglia della natura che è l'uomo (Montessori, 1999, p. 7).

Montessori fu in grado di capire che i bambini sono creature straordinarie, autonome, capaci di autodeterminarsi, collaborative, pronte, se viene loro offerta la possibilità, a portare avanti grandi sforzi, impegnandosi fino a risultati entusiasmanti. Fu così per i «suoi» bambini frenastenici, che racconta di aver trovato abbandonati e dimenticati in uno stanzone ad avventarsi sulle poche briciole cadute dopo il pasto non perché avidi di cibo, ma perché affamati di un qualunque stimolo. Questo episodio fu determinante nella vita di Montessori: infatti, riuscì a salvare questi bambini dall'abbandono in cui versavano, portandoli fino all'esame di licenza elementare, che riuscirono tutti a superare, sfidando tutte le aspettative su di loro e mostrando al mondo quanto potenziale umano stesse sprecando (Catarsi, 2020). E così è per tutti quei bambini che crescono in un ambiente a loro misura. Quello che Montessori riuscì a intuire già con quei primi bambini, sostenuta da uno sguardo di profonda fiducia nelle possibilità dell'essere umano, fu che questo è, dalla nascita, programmato per sviluppare al meglio le sue ricchissime potenzialità. Purtroppo, la realtà è spesso molto diversa. I bambini ci appaiono viziati, incapaci di collaborare, oggi interessati solo ai propri strumenti elettronici che troppo spesso possiedono sin dalla più tenera età. Ma sono i bambini a essere cambiati, o piuttosto siamo noi adulti a permanere in uno stato che ci impedisce di vederli, di offrire loro ciò di cui avrebbero bisogno? Già Platone, nel V secolo a.C., definiva i giovani come «molli e pigri, incapaci di resistere ai dolori e ai piaceri» (Platone, 2008, p. 717). Non è forse possibile che il problema non siano bambini e ragazzi, ma piuttosto il modo in cui noi adulti ci avviciniamo loro? «Fino a che l'adulto non si faccia conscio del suo errore inavvertito e non si corregga», è il monito della dottoressa Montessori, «l'educazione sarà per lui una selva di problemi insolubili» (Montessori, 2000c, p. 138).

direzione che conosciamo. All'età di tredici anni Mario, che studiava in collegio, volle seguire la donna che continuava ad andare a trovarlo, andò a vivere con lei, e dedicò la sua vita a sostenere, coadiuvare e poi proseguire il suo lavoro. Solo nel suo testamento, però, Montessori lo chiamò «figlio».

Le esperienze italiane

Sonia Coluccelli

Introduzione

Mentre scriviamo queste pagine, un grande scenario si apre nel mondo montessoriano grazie all'introduzione della scuola secondaria di primo grado a metodo Montessori nell'ordinamento scolastico. La data del 25 settembre 2024 verrà ricordata come quella in cui alla Camera dei deputati è stato approvato il DDL definitivo che contiene, all'articolo 2, il passaggio a ordinamento della sperimentazione avviata a Milano e diffusa poi in venticinque scuole italiane. Questo passaggio arriva dopo alcuni anni di sperimentazioni e l'attivazione, nell'aprile 2021, di una rete di scuole pubbliche statali (Rete nazionale della Scuola Media Montessori) che hanno introdotto percorsi strutturati nella scuola secondaria con personale formato in corsi dedicati ai bisogni di apprendimento che caratterizzano il terzo piano di sviluppo, dai dodici ai diciotto anni. Non una scuola primaria con banchi più alti né una buona scuola che tenta vie di innovazione metodologica. Comprendere il funzionamento della mente e dell'animo del «neonato sociale» a cui Maria Montessori ha dedicato una parte dei suoi ultimi studi e ricerche vuol dire operare una profonda trasformazione dell'impianto didattico, pedagogico, organizzativo, ambientale di una scuola secondaria di primo grado; vuol dire interrogarsi sul tema dell'autoeducazione, dell'autoregolazione, della libera scelta e soprattutto sul bisogno di avere un'aula più grande di quella

messa a disposizione dall'edificio scolastico; vuol dire progettare e agire con responsabilità dentro la comunità della classe e quella del territorio, con uno sguardo sulla dimensione più ampia: quella di un'appartenenza più diffusa alla famiglia umana e alla dimensione globale dentro cui ciascun ragazzo e ciascuna ragazza sono inseriti sin da ora, pronti, vorremmo dire, a diventare cittadini adulti capaci di interpretare correttamente il proprio ruolo e di essere costruttori di saperi e relazioni virtuose.

Certamente il modello organizzativo e didattico che si sta costruendo è frutto di un confronto sperimentale di pratiche che raccolgano le suggestioni di Maria Montessori, pur nella consapevolezza che la dottoressa di Chiaravalle non ha lasciato un modello compiuto per questa fascia di età e soprattutto che l'«Erdkinder» non è facilmente trasferibile nel contesto della scuola pubblica italiana. Le scuole secondarie di primo grado del nostro Paese hanno dunque davanti una sfida di ricerca educativa e didattica di evidente importanza: la costruzione di pratiche coerenti con una visione pedagogica non definita nei dettagli che passino al vaglio di un processo di sperimentazione, condivisione, validazione.

Durante la stesura di questo testo ho scelto di visitare e incontrare due realtà che da diversi anni hanno inserito nel piano dell'offerta formativa la scuola secondaria di primo grado a metodo Montessori, declinando i principi teorici in pratiche anche diverse, offrendo così a me e soprattutto a chi leggerà queste pagine una preziosa occasione di incontrare strumenti e modelli differenti orientati alla messa in pratica dei principi montessoriani, a ulteriore riprova che le buone idee camminano sulle gambe (e quindi con le risorse umane e materiali e in risposta a bisogni educativi specifici) di chi deve farle vivere nei contesti in cui opera.

Dobbiamo anche ricordare che, come nel caso della differenziazione didattica nella scuola primaria e dell'infanzia, anche per la scuola secondaria l'autonomia scolastica permette di attivare esperienze di classi a indirizzo Montessori che vengono costruite in modo più autonomo, coerentemente con quanto previsto dalla norma. È il caso delle esperienze di formazione in questo momento in corso all'interno della Rete Re.Mo e delle classi che sperimentano quanto presentato durante il percorso formativo, nate per offrire continuità dopo il percorso nella scuola primaria; pur non ricadendo nel circuito delle sperimentazioni che hanno determinato il passaggio a ordinamento per le scuole secondarie di primo grado Montessori, mettono in atto scelte formative, educative e metodologiche del tutto coerenti con il percorso che Maria Montessori ha indicato per i nostri ragazzi e le nostre ragazze.

Le esperienze internazionali

Micaela Mecocci

Non dimenticherò mai il momento in cui misi per la prima volta piede a Huntsburg (Ohio), alla *farm school* per adolescenti Hershey Montessori: davanti a me si stendeva un territorio al tempo stesso naturale e connotato da un pensiero profondo e amorevole, destinato ai giovani che lo avrebbero abitato. Avevo l'opportunità e il privilegio di trascorrere un'intera estate presso il campus di Huntsburg e vivere la stessa quotidianità dei molti studenti che frequentano la scuola secondaria fino alla maturità.

Mentre ammiro la cura accogliente con cui sono organizzati gli spazi comuni e quelli individuali, le zone di lavoro e quelle di riposo, la fattoria con tutta la sua rigogliosa bellezza alla luce delicata del tramonto, sento dire alle mie spalle: «Belong and become!». Mi giro e un'insegnante sorridente mi stringe calorosamente la mano e mi accompagna all'interno. Con quelle due parole aveva riassunto il complesso e ricco programma che accoglie un centinaio di ragazzi tra i dodici e i diciotto anni che in quel luogo hanno la possibilità di vivere, evolvere, crescere, imparare e sperimentare un forte senso di appartenenza e condivisione.

Hershey Montessori è il risultato dell'opera di David Kahn, che ho avuto l'onore di intervistare durante la stesura di questo volume. David Kahn, autorità indiscussa sulla scena Montessori internazionale, ha diretto per oltre vent'anni la NAMTA (North American Montessori Teachers' Association) ed è stato il fondatore e a lungo il direttore della comunità per adolescenti della Hershey Montessori School. Oltre a questa, nelle pagine che seguono presenterò altre realtà: la Montessoriskolan Lära för livet di Varberg in Svezia (con un'intervista

a Jenny Marie Höglund), la Tønsberg Montessori Ungdomsskole di Barkåker in Norvegia (con un'intervista a Karl Brun), il Colegio Montessori de Chihuahua in Messico (con un'intervista a Eder Cuevas), il Camino de Paz Montessori Secondary School & Farm di Santa Cruz in New Mexico (con un'intervista a Patricia Pantano) e il Ruffing Montessori di Cleveland in Ohio (con un'intervista a John McNamara).

Hershey Montessori, Huntsburg (Stati Uniti)¹

Di seguito la presentazione che fa dell'istituto il fondatore David Kahn, con particolare riferimento ai primi anni di attività.

Le premesse

Un ambiente Montessori per adolescenti dovrebbe coprire l'intero arco dei dodici-diciotto anni; l'ideale sarebbe riuscire ad accompagnare i giovani fino ai vent'anni. Maria Montessori ha sempre posto grande attenzione alla transizione da un piano di sviluppo al successivo. Nella sua visione educativa, i quattro piani di sviluppo accompagnano e caratterizzano l'intero percorso evolutivo fino all'età adulta, che questa si traduca poi in un percorso universitario o prenda un'altra direzione.

Per questo, come educatori, è fondamentale porsi una domanda: cosa succede ai ragazzi dopo che li congediamo dal nostro programma? La responsabilità educativa non si esaurisce con l'uscita dall'ambiente, ma deve guardare al «dopo», al futuro dei nostri studenti.

Quando ho iniziato a Hershey, la prima cosa che ho fatto è stata cercare una proprietà adatta. Ebbi la fortuna di trovare un donatore che decise di investire nel programma.

Essenziale, all'inizio, è chiedersi quale è il numero di studenti che si desidera ospitare. Un buon numero, capace di garantire ricchezza di esperienze, diversità e quindi una feconda contaminazione reciproca, è di almeno cinquanta studenti. Questo permette di creare dinamiche sociali più ricche e una comunità viva.

Un altro elemento importante è disporre di una buona rete di contatti sul territorio: il network locale diventa parte integrante del progetto educativo, poiché offre ai ragazzi opportunità di collaborazione, lavoro, scambio e integrazione con la comunità circostante.

¹ <https://hershey-montessori.org/> (consultato il 19 novembre 2025).

L'ambiente naturale come fondamento

L'ambiente naturale è fondamentale: il terreno da coltivare, il bosco, i corsi d'acqua. All'inizio trascorrevamo molto tempo con gli studenti a osservare tutte le forme animali e vegetali che abbondavano nel territorio: la palude, il bosco e il resto degli habitat. La varietà della flora e della fauna offre spunti per il lavoro e lo studio, e così anche la fattoria con le sue coltivazioni e i suoi animali.

Ancora oggi gli studenti vengono invitati a osservare tutto, a immergersi nella percezione dell'ambiente: animali, piante, la struttura stessa dello spazio. Chiedevo loro di scrivere ciò che vedevano, ascoltavano, sentivano, perché già attraverso questa documentazione delle esperienze sensoriali iniziavano a interiorizzare la realtà fisica del luogo. Il programma è per definizione «place-based»: radicato nell'ambiente, guidato dalla natura. La fattoria, in realtà, è una parte della proprietà, sufficientemente grande per garantire la coltivazione di verdure, un piccolo appezzamento di girasoli, qualche cespuglio di lamponi, mirtilli e fragole: raccolti che ci permettevano di consumarne i frutti a colazione o a pranzo.

Tuttavia il vero valore era la varietà degli habitat: il bosco di conifere, le zone di querce e faggi, le paludi. Fa una certa differenza anche l'età del bosco: un bosco maturo offre possibilità educative diverse da uno giovane. La palude inoltre era particolarmente preziosa, perché permetteva di osservare fiori selvatici, insetti, rane, uccelli, microecosistemi. Spesso gli studenti praticavano «sitting watching»: seduti in silenzio, senza parlare, osservavano la vita naturale per interiorizzare l'ambiente. Senza questo contatto diretto con la realtà fisica, non avrebbero avuto basi solide su cui costruire.

Acclimatazione e divisione del lavoro

Quando arrivavano, gli adolescenti dovevano attraversare un processo di «acclimatazione»: non erano abituati a quell'ambiente, spesso non si sentivano a loro agio, alcuni erano agitati o spaesati. La divisione del lavoro (occupazioni) era il modo per radicarli nella realtà del luogo.

Le occupazioni venivano determinate dal territorio stesso: mantenere i sentieri, costruire e riparare ponti per attraversare ruscelli, coltivare, raccogliere la linfa d'acero per fare lo sciroppo, occuparsi degli animali. Ogni attività era un'«occupazione», legata a un bisogno reale della comunità e al contesto naturale.