

Maria Montessori tra passato e presente

La diffusione della sua pedagogia
in Italia e all'estero

A cura di Tiziana Pironi

Itinerari e dialoghi di Storia dell'educazione



Itinerari e dialoghi di storie dell'educazione

Collana diretta da Gianfranco Bandini, Tiziana Pironi, Gabriella Seveso

La collana si rivolge a un pubblico nazionale e internazionale interessato ai problemi della storia dell'educazione, sia quelli di consolidata tradizione accademica sia quelli più innovativi e di frontiera. Accoglie e riflette le più recenti riflessioni storiografiche, che hanno visto una vera e propria rivoluzione delle metodologie, degli strumenti, delle tematiche oggetto di indagine, anche con una sensibilità cresciuta in senso interdisciplinare: i testi saranno sia di carattere teoretico sia relativi a studi e ricerche nell'ambito della storia dell'educazione, delle istituzioni educative, dell'educazione formale e informale, delle politiche scolastiche ed educative.

I volumi sono disposti lungo un ampio arco cronologico che rende ragione dell'attualità e importanza dell'approccio storico a partire dagli studi di storia antica fino alla storia contemporanea e del tempo presente.

La collana accoglie testi originali, traduzioni e pubblicazioni di fonti. Si rivolge agli specialisti del settore, agli studenti universitari ma anche un più ampio pubblico interessato a approfondire i profondi legami tra il passato e il presente dei processi formativi, nella consapevolezza che la dimensione storica costituisce uno strumento ermeneutico imprescindibile per comprendere e progettare le sfide educative e pedagogiche dell'attualità.

Comitato Scientifico

María Esther Aguirre, UNAM Messico

Anna Ascenzi, Università di Macerata

Annemarie Augscholl, Università di Bolzano

Valter Balducci, École Nationale Supérieure d'Architecture de Normandie

Alberto Barausse, Università del Molise

Carmen Betti, Università di Firenze

Paolo Bianchini, Università di Torino

Francesca Borruso, Università di Roma Tre

Antonella Cagnolati, Università di Foggia

Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Lorenzo Cantatore, Università di Roma Tre

Carlo Cappa, Università di Roma Tor Vergata

Dorena Caroli, Università di Bologna
Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal
Carmela Covato, Università di Roma Tre
Marco D'Arcangeli, Università dell'Aquila
Fulvio De Giorgi, Università di Reggio Emilia
Dario De Salvo, Università di Messina
José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca
Angelo Gaudio, Università di Udine
Angela Giallongo, Università di Urbino
Stefano Lentini, Università di Catania
Stefano Oliviero, Università di Firenze
Furio Pesci, Università di Roma La Sapienza
Tiziana Pironi, Università di Bologna
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Fabio Pruneri, Università di Sassari
Dario Ragazzini, Università di Firenze
Livia Romano, Università di Palermo
Wolfgang Sahlfeld, SUPSI (Lugano-Locarno, Svizzera)
Luana Salvarani, Università di Parma
Saverio Santamaita, Università di Chieti
Evelina Scaglia, Università di Bergamo
Brunella Serpe, Università della Calabria
Letterio Todaro, Università di Catania
Giuseppe Tognon, Università LUMSA di Roma
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.

Maria Montessori tra passato e presente

**La diffusione della sua pedagogia
in Italia e all'estero**

A cura di Tiziana Pironi

FrancoAngeli 

Pubblicazione del volume *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero* (nell'ambito del progetto PRIN 2017 dal titolo "Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth" – cod. prog. 2017TTLRL4_001 - CUP J31J19000040001).

Isbn digitale: 9788835154815

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154815

Indice

Introduzione, di *Tiziana Pironi* pag. 9

Parte I

Maria Montessori e alcune esperienze di diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero

- 1. Maria Montessori e le scienze umane e sociali ai primi del Novecento**, di *Fulvio De Giorgi* » 19
- 2. E all'inizio erano in tre: le prime allieve di Maria Montessori**, di *Tiziana Pironi* » 33
- 3. The Expansion of the Montessori Method in Spain from 1913 to 1939**, by *Bernat Sureda Garcia* » 53
- 4. La ricezione del metodo Montessori in Usa: uno sguardo dall'Italia**, di *Martino Negri, Gabriella Seveso* » 66
- 5. I primi sviluppi del movimento montessoriano in Inghilterra nelle pagine di *La Coltura Popolare (1911-1923)***, di *Irene Pozzi* » 83
- 6. Un metodo adatto al temperamento belga? La diffusione del metodo Montessori nel primo dopoguerra nella regione francofona del Belgio**, di *Martine Gilsoul* » 96
- 7. L'esperienza educativa di Maria Montessori in India: tra pacifismo e spiritualità**, di *Rossella Raimondo* » 109

Parte II
Aspetti e momenti di diffusione
della pedagogia Montessori nell'Italia
del secondo dopoguerra

1. **Il Centro di Studi Pedagogici presso l'Università per Stranieri a Perugia (1950-1964)**, di *Simona Mariana Pana* pag. 127
2. **I quattro piani di sviluppo e il ritmo costruttivo della vita. La conferenza di Perugia del 10 luglio 1950**, di *Raniero Regni* » 143
3. **Il Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo: origine e sviluppo**, di *Emma Perrone* » 155
4. **La storia delle "Montessorine" custodita negli archivi**, di *Barbara De Serio* » 171

Parte III. La Pedagogia Montessori:
scenari e prospettive per la scuola oggi

1. **Maria Montessori e il sistema integrato 0-6. Scenari e prospettive**, di *Andrea Bobbio* » 195
2. **Prospettive attuali del Montessori nella scuola primaria**, di *Cristina Venturi* » 209
3. **Rete di scopo "Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori". Quale accompagnamento per dirigenti e docenti?**, di *Barbara Balconi, Elisabetta Nigris, Milena Piscozzo, Luisa Zecca* » 225
4. **Maria Montessori e la letteratura per l'infanzia: tracce pedagogiche e presenze contemporanee**, di *William Grandi* » 252
5. **Montessori e *mindfulness*: un possibile connubio?**, di *Nicoletta Rosati* » 266
6. **Costruire pace e conoscenza. Il silenzio come esercizio di sensibilità**, di *Rita Casadei* » 284

Parte IV
Montessori: tra divulgazione e disseminazione

1. **L'Atlante Montessori: le Digital Humanities strumento per la ricerca storico-educativa**, di *Paola Trabalzini* pag. 299
 2. **La mappatura digitale delle scuole e delle sezioni Montessori dal 1907 a oggi**, di *Andrea Mangiatordi* » 315
 3. **Per una mappatura storica delle scuole Montessori: percorso di ricerca sulle fonti**, di *Gabriele Brancaleoni, Emma Perrone* » 325
 4. **Fra divulgazione pedagogica e celebrazione: Montessori illustrata e a fumetti**, di *Fabrizio Bertolino, Manuela Filippa, Vincenzo Schirripa* » 343
- Profili biografici degli autori** » 360

Introduzione

di *Tiziana Pironi*

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno, tenutosi nella giornata del 16 dicembre 2021, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, organizzato nell'ambito delle iniziative di ricerca, inerenti al Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) dal titolo *Maria Montessori: tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita*. Un progetto che ha coinvolto le Università di Bologna, Milano-Bicocca, LUMSA di Roma e Valle d'Aosta, e che è giunto ormai alla sua fase conclusiva. Grazie al lavoro svolto dai quattro gruppi di studiosi, attraverso indagini rigorosamente condotte su numerose fonti documentarie, in gran parte inedite, si sono aperte ulteriori piste d'indagine, visto il quadro complesso della rete di relazioni che hanno ruotato intorno alla figura e all'opera della scienziata di Chiaravalle, nonché alla diffusione della sua pedagogia nel corso del tempo, fino a testarne la dimensione viva per la scuola odierna.

Il presente contributo si inserisce quindi all'interno delle tante attività, che nell'arco di questi tre anni – quasi quattro a causa della pandemia – hanno visto impegnati i diversi membri del progetto, afferenti alle molteplici dimensioni della ricerca pedagogica, che ha coinvolto anche, attraverso due Call for papers, ulteriori studiosi, sia italiani che stranieri; in questo caso, mi riferisco, in particolare, ai due monografici, usciti nel 2021, rispettivamente: *Epistemological Intersections between Human and Natural Sciences in thought and Works of Maria Montessori*, curato da Manuela Gallerani e da Tiziana Pironi per la rivista *Ricerche di Pedagogia e Didattica*; *Maria Montessori, her times and our years. History, vitality and perspectives of an innovative pedagogy*, curato da Fulvio De Giorgi, Paola Trabalzini e William Grandi per *Rivista di Storia dell'Educazione*.

Il Convegno di Bologna, i cui contributi sono confluiti in questo libro, ha quindi rappresentato il resoconto di una fase avanzata delle ricerche in

corso sulla diffusione della pedagogia Montessori, sia dal punto di vista storico, anche tramite un confronto tra quanto avvenuto in Italia e in alcune realtà estere, sia per quanto riguarda l'attualità.

Quali sono i canali, le personalità, le figure di riferimento, che favorirono l'affermarsi e il diffondersi della pedagogia montessoriana in Italia e all'estero? A questa domanda intende rispondere la prima parte del volume, facendo ricorso a fonti in precedenza poco considerate dalla storiografia montessoriana (corrispondenze, epistolari, riviste pedagogiche, ecc.) al fine di poter comprendere al meglio quelle dinamiche che favorirono l'affermazione del montessorismo a livello nazionale e in diverse realtà internazionali.

Fulvio De Giorgi ci offre nuovi spunti interpretativi con la sua attenta ricostruzione del clima di rinnovamento che caratterizzò le scienze umane tra Otto e Novecento in cui si inserì la svolta scientifica della Dottoressa. In particolare, De Giorgi approfondisce il ruolo di mediazione assunto da Giuseppe Sergi, nel mettere in contatto Maria Montessori con quel mondo della psicologia che, ormai distante dai retaggi positivistici, trovava in James nuovo slancio alle indagini sulla psiche, e di cui fu prova il V Congresso Internazionale di Psicologia, tenutosi a Roma, nel 1905.

Proprio grazie all'influenza del famoso antropologo, Maria Montessori ottenne, presso l'Ateneo romano, la libera docenza in Antropologia nella Facoltà di Scienze (1904-1910) e presso il Corso di Perfezionamento per insegnanti elementari (1905-1910). Basti pensare allo strumento della *Carta biografica*, da lei utilizzato per la rieducazione dei bambini frenastenici, ideato dal Sergi nel 1886, nella convinzione che il problema del deficit mentale andasse affrontato sul piano della prevenzione e dell'intervento educativo, agendo nel campo della formazione degli insegnanti. Merito della studiosa fu però quello di sperimentare un approccio non più deterministico di tale strumento, non accontentandosi cioè di una pura e semplice descrizione, registrazione e quantificazione dei dati, mirando invece a promuovere nell'educatore/scienziato, nella sua veste di osservatore, un inesauribile ed intenso percorso personale scientifico e insieme spirituale.

Fu durante il Corso di Igiene e Antropologia, tenuto rispettivamente dalla Dottoressa presso la Scuola pedagogica e presso l'Istituto Superiore di Magistero, che avvenne, nel 1906, il fatidico incontro con le sue prime tre allieve, le quali ebbero poi un ruolo pionieristico nella diffusione delle Case dei Bambini e nell'organizzazione dei primi corsi di formazione. L'analisi dei carteggi condotta da Tiziana Pironi ha permesso di far luce sull'intenso rapporto umano e professionale che si instaurò tra loro e la studiosa. L'unica a sopravvivere alla sua Maestra fu Anna Maria Maccheroni che continuò nell'opera di diffusione della pedagogia montessoriana, sia in Italia che all'estero, principalmente in Spagna e in Gran Bretagna.

Il caso della Spagna, analizzato da Bernat Sureda, ci aiuta a comprendere meglio e a valutare l'espansione internazionale del Metodo, nel quadro della più generale interpretazione del diffuso movimento di rinnovamento educativo del primo ventennio del XX secolo. Sureda approfondisce le complesse dinamiche e specificità che favorirono lo sviluppo in Catalogna della pedagogia montessoriana, a partire dal 1914, nel più vasto contesto di riforma dell'istruzione; questo avvenne, non senza contrasti e difficoltà, grazie al contributo di diverse personalità politiche, religiose e pedagogiche. Dalle ricerche condotte emerge che i protagonisti attivi di tale opera di divulgazione nei loro Paesi d'origine furono i tanti maestri e maestre che giunsero in Italia, attirati dal successo delle prime esperienze di Case dei Bambini, che presero parte fin da subito ai corsi montessoriani. Per la realtà spagnola, fu decisivo il contributo di Joan Palau Vera, che frequentò il 1° Corso Internazionale Montessori a Roma, nel 1913, grazie ad una borsa di studio del Consiglio Provinciale di Barcellona, e quello di Mercè Climent, una delle insegnanti che prese parte al 2° Corso Montessori a Roma, chiamata a dirigere, nel 1915, la scuola montessoriana istituita dal Comune di Barcellona.

Anche negli Stati Uniti, i resoconti di insegnanti e pedagogisti, giunti a Roma per visitare le prime Case dei Bambini, contribuirono, fin dal 1911, a veicolare oltreoceano il Metodo Montessori. Da quel momento, le istituzioni montessoriane si diffusero con estrema rapidità, tanto che, quando la studiosa intraprese, nel 1913, il suo primo viaggio statunitense, trovò una realtà ben consolidata, che fu ben presto oggetto delle reazioni critiche dei filo-deweyani, in primo luogo di Kilpatrick. In merito al quadro complesso della situazione oltreoceano, risulta interessante la prospettiva affrontata da Martino Negri e da Gabriella Seveso, che analizza la ricezione dell'approccio montessoriano negli USA, attraverso le pagine de *La Coltura Popolare*, organo dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare, ed espressione della Società Umanitaria, che, con il suo segretario, Augusto Osimo, fu il principale centro di diffusione del montessorismo in età giolittiana.

Questo periodico rappresenta una significativa fonte di documentazione, essendosi all'epoca distinto quale principale strumento di promozione del Metodo Montessori a livello internazionale. Seguendo tale pista d'indagine, Irene Pozzi analizza, attraverso lo spoglio delle annate dal 1911 al 1923, come la rivista documenti i primi sviluppi del Metodo Montessori in Gran Bretagna, ambito non ancora molto approfondito da studi specifici e mirati, soprattutto in merito alle difficoltà sorte, nonché ai dissidi che si generarono tra coloro che erano favorevoli ad un'applicazione ortodossa del Metodo e coloro che erano propensi a farlo convergere con quelle esperienze innovative, che già caratterizzavano il contesto educativo inglese. Pure

nel caso anglosassone, spicca il protagonismo assunto dai numerosi educatori, insegnanti, *officers*, che culminò con la costituzione della Montessori Society, nel 1912, fino all'organizzazione, nel 1923, a Londra, dell'undicesimo Montessori International Training Course.

Anche il contributo di Martine Gilsoul, che approfondisce la ricezione del Metodo nella regione francofona del Belgio, alla fine della Grande Guerra, evidenzia il ruolo nevralgico assunto dalla scuola militante, come nel caso del maestro elementare Léon De Paeuw, che nella sua veste di ispettore generale dell'insegnamento primario e poi della Scuola normale presso il Ministero delle Arti e delle Scienze, favorì la diffusione del montessorismo, una diffusione che non si caratterizzò in quel paese in maniera troppo ortodossa, innestandosi in precedenti esperienze e tradizioni.

Per quanto riguarda l'Italia, sono ormai numerosi i contributi storiografici – anche nell'ambito del nostro PRIN – che hanno indagato le ragioni complesse che portarono all'affermazione del metodo agazziano, a discapito di quello montessoriano, per poi assistere a un suo breve recupero col controverso rapporto, instauratosi tra Mussolini e la Montessori, che si concluse con l'auto-allontanamento di quest'ultima dall'Italia nel 1934. Nonostante ella non avesse voluto precludersi la strada di diffondere la sua pedagogia nel proprio paese d'origine, non poteva accettarne un utilizzo puramente applicativo e strumentale. Ed infatti le scuole col suo Metodo vennero chiuse in tutti i paesi totalitari, a partire dalla Germania di Hitler, dove in precedenza avevano trovato ampia diffusione.

Sempre fedele a se stessa, animata da un forte pathos umanitario, pacifista e internazionalista, la scienziata di Chiaravalle cercò di realizzare il suo progetto a livello mondiale, come nel caso dell'esperienza da lei condotta in India, nell'ambito della quale Rossella Raimondo approfondisce i suoi rapporti con gli ambienti teosofici, che scopriamo come si fossero consolidati molto prima del suo arrivo ad Adyar, nel 1939, invitata dal presidente della Società Teosofica, George Sydney Arundale.

La seconda parte del volume si concentra sulla diffusione della pedagogia Montessori nell'Italia del secondo dopoguerra, che avvenne principalmente attraverso due importanti realtà: Il Centro di Studi Pedagogici, sorto presso l'Università per Stranieri di Perugia e il Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo.

Con la caduta del fascismo, si era infatti attivata una “rete” per il rientro definitivo in Italia della scienziata di Chiaravalle, che diede vita ad una serie di iniziative: in primo luogo, nel 1946, venne ricostituita l'Opera Nazionale Montessori (ONM), che si diede subito all'organizzazione dell'VIII Congresso Internazionale Montessori, tenutosi a San Remo. Dall'indagine archivistica condotta da Simona Pana scopriamo come a Perugia si cre-

asserò le condizioni per la nascita, nel 1950, del Centro internazionale di studi pedagogici, presieduto dalla stessa Montessori, e frutto del raccordo tra l'Università per Stranieri, l'ONM e poi l'AMI. Un ruolo nevralgico di raccordo tra queste istituzioni, per l'organizzazione delle conseguenti attività di formazione delle insegnanti, lo ebbe Maria Antonietta Paolini, nota allieva di Maria Montessori che, nella primavera del 1950, si stabilì a Perugia. Questa operazione fu possibile grazie all'impegno e all'azione sinergica di personalità come Salvatore Valitutti, allora provveditore agli studi di Perugia e la Commissaria dell'ONM, Maria Jervolino.

Dal Centro del capoluogo umbro uscì una nuova generazione di formatrici e di formatori che favorì la diffusione della pedagogia montessoriana in Italia e nel mondo. Gli archivi del Centro di studi pedagogici ci offrono pure un'inedita testimonianza dell'incessante ricerca compiuta da Maria Montessori negli ultimi anni della sua vita sullo sviluppo della mente umana. Questo è quanto emerge dal contributo di Raniero Regni sulla Conferenza inedita, tenuta dalla studiosa il 10 luglio 1950, all'interno del Corso internazionale inaugurato presso l'Università per Stranieri.

Punto nevralgico di irradiazione nel Nord Italia, durante e dopo la Seconda guerra mondiale, fu il Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo, le cui origini e sviluppi sono studiati da Emma Perrone, con particolare riferimento alla rete di relazioni, nazionali e internazionali, intessute intorno alla contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti. Anche in questo caso l'inflessibile impegno profuso dalle allieve, Giuliana Sorge ed Eleonora Honegger Caprotti, e infine da Camillo Grazzini, faranno di Bergamo una sede all'avanguardia con la fondazione nel 1961 del Centro Internazionale di Studi Montessoriani, che attivò un percorso scolastico dai 3 ai 14 anni.

Il contributo di Barbara De Serio conclude la seconda parte del volume con un affondo sulla storia della Scuola Assistenti Infanzia Montessori e del Centro Nascita Montessori, entrambi fondati da Adele Costa Gnocchi, collaboratrice della studiosa, tra la fine degli anni Quaranta e la fine degli anni Cinquanta del Novecento; De Serio, avvalendosi di documentazione inedita, ricostruisce i complessi e non sempre facili rapporti delle suddette istituzioni con altri enti e associazioni montessoriane, in modo particolare con l'Opera Nazionale Montessori.

Obiettivo trasversale a tutte e quattro le unità costitutive del PRIN è stato anche quello di condurre un'indagine sulle prospettive ancora attuali della pedagogia montessoriana. I primi tre saggi presenti in questo libro ne considerano gli sviluppi per tutto il percorso formativo da 0 a 14 anni.

Andrea Bobbio evidenzia come le ricerche condotte dalla scienziata sulla prima infanzia abbiano trovato riscontro, seppur indirettamente, sul

sistema integrato 0-6. Se gli *Orientamenti* del 1958 e 1969 – sottolinea Bobbio – possono essere definiti più che altro di ispirazione agazziana, a partire dagli *Orientamenti* del '91, troviamo una marcata influenza montessoriana, nell'esigenza, ma non solo, di cogliere e valorizzare, attraverso l'osservazione, le peculiarità di ciascun bambino. Concetto pienamente riconosciuto poi nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* e dagli *Orientamenti* del 2022, oltre all'esigenza di imperniare il curricolo formativo su linguaggio e movimento.

La sperimentazione avviata dalla stessa Montessori nella scuola primaria, che trovò esito nel suo volume *l'Autoeducazione* (1916) è stata poco recepita in Italia, rispetto a quanto avvenuto all'estero, ma recentemente ha riscontrato una sempre maggiore diffusione, soprattutto sulla base delle richieste provenienti dalle famiglie. Ad esempio, in Emilia Romagna, la prima esperienza di una prima classe Montessori è stata realizzata nel settembre 2013, a Bologna, presso l'Istituto Comprensivo statale Carducci, grazie all'insegnante Cristina Venturi. Quest'ultima nel suo saggio evidenzia gli aspetti che hanno caratterizzato e caratterizzano ancora le peculiarità di un percorso, che si avvale anche dei sussidi tecnologici, nell'ambito di una sperimentazione condotta dall'Opera Nazionale Montessori.

Nel settembre del 2021, è stata avviata in 24 istituti di primo grado una ancor più significativa sperimentazione autorizzata dal MIUR, sulla base di un processo che ha avuto inizio nel 2008, tramite un gruppo di studio istituito dall'ONM, coordinato da Laura Marchioni, per affrontare un percorso di formazione dei docenti. Come è noto, la scuola per l'adolescente è stata oggetto del lavoro condotto da Maria Montessori, all'inizio degli anni Trenta, in Olanda, un lavoro che ha dato i suoi maggiori frutti negli Stati Uniti e in alcuni paesi europei, mentre in Italia, a partire dagli anni Cinquanta, le esperienze sono state condotte solo a Roma, Bergamo e Como. Dal 2016, in Lombardia è partita una sperimentazione, sulla base di una Convenzione tra ONM e MIUR, che ha coinvolto quattro scuole del comprensorio milanese, alle quali nel 2017 si è aggiunta una scuola della provincia di Varese. Tale sperimentazione, oltre alla consulenza dell'ONM, ha potuto contare sul monitoraggio dell'Università Milano-Bicocca, tramite la costituzione nel 2015, nell'area milanese, di una rete di scuole con capofila l'IC Riccardo Massa di Milano. Tale esperienza ha avuto esito nella ricerca effettuata da Nigris, Piscozzo, Balconi, Zecca, condotta attraverso *focus group* rivolti a dirigenti, docenti, studenti e genitori degli istituti interessati. Ciò che è emerso, essenzialmente, al di là di alcune difficoltà riscontrate tra gli insegnanti nell'adottare un radicale cambiamento nella consueta impostazione didattica, è la dimensione comunitaria che caratterizza le sezioni a metodo

Montessori, un punto di forza che ruota intorno alla concezione montessoriana dell'adolescente visto come "neonato sociale".

Ambito ancor oggi poco studiato è l'approccio della scienziata di Chiavalle alla letteratura per l'infanzia, un approccio che all'interno del PRIN è stato indagato in tutte le sue peculiarità da William Grandi, anche in rapporto alle linee di pensiero che alcuni studiosi e seguaci della studiosa hanno elaborato in anni più recenti su tale specifica questione.

Ed infine, questa terza parte si conclude con due saggi che trovano una loro comune matrice nel mettere in rapporto alcune declinazioni della pedagogia Montessori con pratiche di meditazione orientale, al fine di indagarne le reali potenzialità fin dalla prima infanzia. In tale direzione si situa il contributo di Nicoletta Rosati che nella rilettura delle opere della studiosa trova alcune importanti suggestioni per un percorso di educazione alla *mindfulness* dedicato ai bambini, che ha un fondamentale caposaldo nell'attenzione alla concentrazione. A questo aspetto si collega Rita Casadei nell'indagare la dimensione del silenzio come esercizio di conoscenza e coscienza interiore e cosmica, individuando un *trait d'union* tra Montessori, Tagore, Krishnamurti nell'operare fin dall'infanzia per la costruzione della pace interiore e nell'umanità tutta.

A conclusione del volume, vengono presentati tre aspetti, di grande rilevanza per il progetto stesso, e mai affrontati finora dagli studi montessoriani: quello della disseminazione dei risultati; quello della diffusione delle scuole Montessori a livello nazionale nel corso del tempo; ed infine, quello relativo alla divulgazione del fenomeno Montessori.

Paola Tralbalzini ci presenta la realizzazione dell'Atlante Montessori, un portale digitale open access che, composto da cinque sezioni, si qualifica come uno strumento di ricerca, studio e collaborazione scientifica internazionale. L'Atlante è opera dell'Unità di Ricerca dell'Università LUMSA in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori (ONM) e con l'équipe di informatici di Shazarch. Si tratta di uno strumento innovativo che, coi suoi repertori digitali, dà conto delle molteplici dimensioni della produzione montessoriana, da un punto di vista filologico, storico e critico. Grazie all'Atlante ad esempio scopriamo che le pubblicazioni di e su Montessori sono edite in 58 paesi in 37 lingue per un totale di 12.805 unità; così come altrettanto significativo risulta il repertorio di immagini di scuole Montessori, in corso di digitalizzazione, che ci aiuta a comprenderne l'evoluzione storica nei diversi contesti socio-culturali, nonché l'inserimento di nuove attività educative. L'Atlante Montessori si qualifica come una risorsa indispensabile per gli studiosi che intendono indagare i problemi educativi con i quali Montessori si è confrontata, i contesti in cui ha operato e in cui si sono diffuse le scuole che portano il suo nome.

Altro risultato, relativo alle attività di disseminazione, è il repertorio digitale, curato da Andrea Mangiatordi, facente capo all'Unità di Milano-Bicocca, un catalogo interattivo, open access, in costante aggiornamento, dal quale è possibile rilevare la fluttuazione del numero e la collocazione geografica delle scuole Montessori nel corso degli anni. La raccolta dei dati ha visto impegnati i ricercatori delle quattro unità, con l'indispensabile supporto di due assegnisti di ricerca, Gabriele Brancaleoni ed Emma Perrone che danno conto del percorso di ricerca archivistica affrontato, relativo alla diffusione delle scuole montessoriane di ogni ordine e grado in tutta la penisola dal 1907 ad oggi.

Grazie all'incrocio delle fonti archivistiche consultate (dalle riviste montessoriane agli archivi ministeriali e ai diversi fondi che non vi sto a enumerare, fino ai documenti conservati presso l'Archivio dell'Opera Nazionale Montessori) è stato infatti possibile ricostruire in maniera dettagliata la contrastata diffusione delle scuole montessoriane, e pure la loro persistenza o meno, quale "spia" delle alterne fortune del fenomeno Montessori in Italia.

Ed infine non poteva mancare una riflessione in merito a quanto e come il "fenomeno Montessori" sia entrato nell'immaginario collettivo attraverso diverse forme di materiale celebrativo: dagli oggetti iconografici commemorativi (francobolli, cartoline, figurine, banconote, monete, carte telefoniche, medaglie...) e, più di recente, anche «virtuali» (*doodle*, loghi) fino alle biografie a fumetti con l'intento di veicolare in maniera immediata un'immagine-simbolo del personaggio Montessori ad un vasto pubblico. Si è trattato di una ricerca attenta e minuziosa, di cui ci presentano gli esiti Fabrizio Bertolino, Manuela Filippa, Vincenzo Schirripa, proponendo nel volume una riflessione sull'impatto che ha avuto Maria Montessori nella cultura diffusa e nell'immaginario collettivo in qualità di protagonista di tantissime biografie illustrate e a fumetti, di recente pubblicate in Italia e all'estero.

Maria Montessori e la sua pedagogia continuano ad essere sempre più al centro di un continuo interesse, di cui i saggi pubblicati in questo volume intendono dar conto, mirando a gettare ancora più luce su aspetti, momenti e dinamiche relative al fenomeno della sua diffusione nel corso del tempo.

Oltre alle studiose e agli studiosi che hanno offerto il loro fondamentale contributo alla realizzazione di questo volume, sono molto riconoscenti alle dottoresse Irene Pozzi e a Lucia Vigutto per essersi occupate con estrema diligenza e impegno dell'editing del presente volume.

Parte I

**Maria Montessori e alcune esperienze
di diffusione della sua pedagogia
in Italia e all'estero**

1. Maria Montessori e le scienze umane e sociali ai primi del Novecento

di *Fulvio De Giorgi**

In questo intervento vorrei soffermarmi su alcuni dei più significativi aspetti del rinnovamento della cultura scientifica italiana nei suoi fondamenti epistemologici, non più prevalentemente materialistici, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento. Mi riferisco, in particolare, alle scienze umane¹ e ai contesti intellettuali dei quali Maria Montessori fu partecipe, nell'avvio della sua attività scientifica originale.

1. Tuttavia, prima di considerare, sia pure sinteticamente, tale processo di rinnovamento giova ricordare che l'alveo storico decisivo veniva dal complessivo clima culturale di quegli anni: un clima caratterizzato dal disagio verso il materialismo scienziato del secondo Ottocento, dalla conseguente insofferenza verso un positivismo dogmatico e arrogante e, più in generale, da un senso diffuso di bancarotta della scienza, se non di vero e proprio scacco della ragione.

In un periodo successivo, Benedetto Croce, con accenti severi e fin troppo critici, affermò che la reazione al positivismo portò a ciò che egli riteneva irrazionalismo e che così caratterizzava: «l'intuizionismo, il pragmatismo, il misticismo (e questo ora francescano o slavo o buddistico, ora modernistico o cattolicizzante, erotico-dannunziano o erotico-fogazzariano), il teosofismo, il magismo e via dicendo»². L'obiettivo polemico di Croce era, in realtà, l'attualismo gentiliano. E tuttavia questa icastica sintesi, al netto del suo evidente sarcasmo, indicava lucidamente i protagonisti intellettuali di quegli anni (escluso ovviamente il neoidealismo crociano, ma anche la neoscolastica cattolica).

* Università di Modena e Reggio Emilia.

1. D'Arcangeli e Sanzio, *Le "scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento*.

2. Croce, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, 228.

Con maggiore penetrazione analitica, in presa diretta con gli avvenimenti e da osservatore partecipe di quella che chiamava «rinascenza spirituale», Giovanni Papini, quasi come un sensibile sismografo culturale, registrava i movimenti “tellurici” in corso e scriveva:

Da qualche anno, in Italia, l'aria spirituale è cambiata. Si sente parlare di rinascite dell'idealismo e dello spiritualismo, dei neo-idealismi e di nuovi spiritualismi, di risveglio mistico, di ricomparsa della fede, di avvento del regno dello spirito o dell'Uomo-Dio, del trionfo della vita interna, del valore e del dominio dello spirito e soprattutto si odono i funebri annunci del «tramonto del positivismo» e della «morte del materialismo». [...] Perfino nella religione comincia a manifestarsi un insieme di movimenti quale da tempo parecchio non si vedeva. Moltissimi, anche non credenti, hanno finito col riconoscere l'enorme importanza del fatto religioso e a studiare non solo storicamente ma psicologicamente, i miti [mistici?], i santi, gli asceti.

Nella Chiesa cattolica, nella più antica e venerabile organizzazione religiosa dell'Occidente, i giovini voglion riaccostare l'esegesi alla critica storica, la fede alla scienza, il prete all'operaio, e già si va formando, contro l'apologetica tradizionale, puramente razionalista, una nuova apologetica fondata sulla vita morale e non più sulla autorità dei Padri o sul sillogismo di San Tommaso.

[...] La formazione di varie società per le ricerche psichiche; il ripetersi sempre più frequente di clamorose sedute mediatiche; la diffusione, alcuni anni fa abbastanza grande, della Società Teosofica; la fondazione e lo sviluppo della *Biblioteca Filosofica* di Firenze (1905); l'apparizione, pure a Firenze, di una chiesa italiana della *Christian Science*; il tentativo di una colonia mistica e tolstoiana fatto alcuni anni fa presso Roma; la proposta recente della creazione di un *Cenobio laico* sono i fatti esterni che hanno accompagnato questo ritorno di bisogni spirituali e religiosi fra noi.

[...] Tutta questa gente ha dei nemici comuni – cioè gli empirici grossolani, gli pseudo positivisti, i metafisici materialisti, gli scienziati presuntuosi [...].

E tutta questa gente ha pure una tendenza comune: l'affermazione dei valori interni contro quelli esterni. Lo studio della vita intima, dei fenomeni religiosi, degli stati mistici, delle tradizioni occulte, mostrano la volontà di riconoscere i problemi spirituali e morali come più importanti di tutti gli altri problemi³.

La lunga citazione appare utile per comprendere come il rinnovamento dei fondamenti epistemologici nelle scienze umane si inserisse in più complessivi cambiamenti di clima intellettuale e spirituale, venendo peraltro a costituire uno dei più importanti aspetti che caratterizzarono tali processi di mutamento culturale.

Il rinnovamento primo novecentesco italiano, dunque, riguardò anche e in modo storicamente significativo gli sviluppi della filosofia della scienza,

3. Papini, *Franche spiegazioni*, 351-354.

nella sempre più raffinata consapevolezza di scienziati e ricercatori circa i presupposti teorici ed epistemologici delle loro ricerche. E ciò influenzò direttamente Maria Montessori, nel momento in cui si veniva precisando e definendo la sua personalità di ricercatrice e di scienziata che si rivolgeva ai bambini e alla loro educazione, in stretta sinergia con ambienti femminili e femministi, in particolare tra donne colte, esponenti di movimenti vicini al liberalismo “aperto” di marca giolittiana⁴ (e si giungeva in ambiti limitrofi a certo femminismo religioso o intrecciati con esso⁵).

2. In realtà, non ebbero molta importanza, per la Montessori, gli sviluppi della pedagogia positivista, che vedeva in Italia molti insigni cultori, quanto piuttosto il rinnovamento di quell’area di studi psicologici e neuropsichiatrici, antropologici e di medicina legale, nella quale si erano formati lei, Sante De Sanctis e Giuseppe Montesano e che, pur nell’apporto di diversi maestri, da Sciamanna a Bonfigli, si riconosceva nel suo massimo esponente, Cesare Lombroso, e nella sua solida sintesi tra positivismo francese, materialismo tedesco ed evoluzionismo inglese.

Il più generale rinnovamento, anche nelle sinergie tra posizioni diverse e nelle contaminazioni teoriche che ne derivavano, è testimoniato, tra l’altro, dall’attività dell’editoria culturale di quegli anni (che mostra peraltro la presenza di un pubblico colto interessato all’analisi scientifica di molte realtà umane, compresa la sfera religiosa).

Nella collana *Piccola biblioteca di scienze moderne*, dell’editore Bocca di Torino, accanto ad opere di Giuseppe Sergi, di Enrico Morselli e di epigoni o eredi del positivismo italiano (Erminio Troilo, Giuseppe Tarozzi, Giovanni Marchesini) comparivano traduzioni italiane di Ernst Mach (nel 1900 e nel 1903) e di William James (nel 1903, con una seconda edizione nel 1906), come pure libri che esprimevano emblematicamente le spinte di rinnovamento quali *L’idealismo moderno* dello psicologo Guido Villa nel 1905 o *Del nuovo spirito della scienza e della filosofia* di Annibale Pastore nel 1907, per non dire della traduzione di *Il secolo dei fanciulli* di Ellen Key nel 1906 (seguita da *L’amore e il matrimonio* nel 1909). Nella medesima collana era pubblicato, nel 1899, il libro di Sante De Sanctis su *I sogni*. Sempre Bocca, ma nella collana *Biblioteca di scienze moderne*, pubblicava, a partire dal 1898 e nel primo decennio del Novecento, le prin-

4. Alatri, *Il mondo al femminile di Maria Montessori*; Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana*; Cagnolati e Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo*; Gori, *Crisalidi*.

5. Fossati, *Élites femminili e nuovi modelli religiosi*; Fossati, *Verso l’ignoto*; Bartoloni, *Per le strade del mondo*. Sempre utile Gaiotti De Biase, *Le origini del movimento cattolico femminile*.

cipali opere di Nietzsche, accanto a numerose di Spencer, nonché a *L'unico* di Max Stirner nel 1902. E sempre nella stessa collana, insieme a titoli di Sergi (come *L'origine dei fenomeni psichici e il loro significato biologico*), comparivano pure *La psicologia contemporanea* di Guido Villa nel 1898 e, nel 1904, l'importante opera *Le varie forme della coscienza religiosa* di James, nella traduzione di Giulio Cesare Ferrari e di Mario Calderoni e con prefazione di Roberto Ardigò.

Su altro versante culturale, nel 1909 la collana *Cultura dell'anima* dell'editore Carabba di Lanciano editava testi di Henri Bergson con il titolo *La filosofia dell'intuizione* e di Émile Boutroux *La natura e lo spirito e altri saggi*, entrambi a cura di Papini, nonché *La religione d'oggi* di Georges Sorel e *Gli strumenti della conoscenza* di Giovanni Vailati, con prefazione di Mario Calderoni. Nella stessa collana uscivano poi, nel 1910, i *Saggi pragmatisti* di James, a cura di Papini.

Ma James era stato introdotto, in Italia, fin dai primi del Novecento con la traduzione milanese, per i tipi della Società Editrice Libreria, dei *Principi di Psicologia* a cura di Giulio Cesare Ferrari e riveduta da Augusto Tamburini. E il pragmatismo jamesiano, nella sua ricezione italiana, appariva certo uno sviluppo di alcune posizioni positiviste, ma ne costituiva, in realtà, un deciso rinnovamento sul piano metodologico ed epistemologico, con conseguenti prospettive nuove anche nell'analisi del fenomeno religioso.

Un'ulteriore e diversa posizione, alternativa alle precedenti, era rappresentata da Francesco De Sarlo che cercava di riproporre, in forme nuove (attente anche a Brentano e a Husserl) la psicologia filosofica. Si vedano gli scritti (come il corposo volume del 1903 *I dati dell'esperienza psichica*) apparsi tra le sue due prolusioni all'Istituto di Studi Superiori pratici e di perfezionamento di Firenze: quella del 1900 *Il concetto dell'anima nella psicologia contemporanea* e quella del 1907 su *La filosofia nella cultura contemporanea*.

L'area, dunque, che potremmo dire post-lombrosiana, ripudiando sempre posizioni di psicologia filosofica alla De Sarlo e a maggior ragione le proposte antiscientifiche neoidealiste, cercava sia di rimanere fedele ad alcuni presupposti, soprattutto metodologici, del lombrosismo sia però pure di rinnovarsi. Era infatti consapevole, come scriveva nel 1908 Enrico Morselli, in un volume in onore di Lombroso, delle sfide della «neo-corrente idealistica e contingentistica»⁶, cioè, più precisamente, «dei neo-idealisti, dei prammatisti, degli indeterministi odiernissimi, ispirantisi a Bergson

6. Morselli, "Cesare Lombroso e la filosofia scientifica," 378.

o a James, a Boutroux o a Peirce»⁷. E non è, peraltro, casuale che Sante De Sanctis, con un contributo nel medesimo volume, ricordasse gli studi lombrosiani «di ipnotismo, di suggestione, di trasmissione del pensiero, di medianità»⁸ (quelli relativi cioè al paranormale o, come allora si diceva, al «supernormale»⁹), in quanto espressione della positiva apertura al nuovo (il «filoneismo») di Lombroso, e valorizzasse nella sua figura il «vero educatore sociale, e non soltanto il sostenitore del fatalismo biologico»¹⁰.

3. Gli esponenti, dunque, più significativi per la Montessori, di questa linea post-lombrosiana che si andava rinnovando furono, da una parte, Giuseppe Sergi e, dall'altra, Enrico Morselli¹¹.

Sergi le trasmise la diffidenza per il frobelismo, letto come “marionettismo”, verso il quale andava invece il favore prevalente della pedagogia positivista italiana. La indirizzò agli studi di Antropologia pedagogica, collegata soprattutto a quella psicologia e pedagogia “sperimentale” che Sergi vagheggiava, ispirando e sostenendo le iniziative di Ugo Pizzoli. Montessori fece suoi quegli indirizzi di antropologia fisica individuale, sulla linea da Lombroso a Sergi, conobbe bene la visione di Sergi per una psicologia fondata sulla biologia, acquisì le esperienze francesi di Binet. Ma Sergi fu probabilmente anche il tramite della Montessori con Augusto Tamburini e con Giulio Cesare Ferrari, direttore dell'Istituto medico pedagogico di Bertalia, cioè con quegli psicologi che avevano tradotto James, come si è visto. E forse a Sergi e al suo interesse per Nietzsche si deve pure una certa apertura della Montessori verso l'autore di *Così parlò Zarathustra*. Insomma Sergi fu importante, per la Montessori, soprattutto come ispiratore di letture e di interessi e come mediatore di relazioni. Snodo decisivo fu, nel 1905, il V Congresso Internazionale di Psicologia, che si tenne a Roma, sotto la presidenza di Sergi e con la segreteria di Tamburini, di Ferrari e di De Sanctis, il quale ne curò pure gli Atti¹².

Nelle sedute generali parlarono, tra gli altri, Theodor Lipps, Pierre Janet ed Ezio Sciamanna, mentre Franz Brentano presentò un testo scritto. Il Congresso si divise tra, da una parte, gli psicologi scientifico-sperimentali, sulla linea di Sergi, come Tamburini, Ferrari, De Sanctis, Benussi e

7. *Ibid.*, 382.

8. De Sanctis, “Cesare Lombroso nella Psicologia normale e patologica,” 43.

9. Bozzano, “Cesare Lombroso e la psicologia supernormale,” 48-55.

10. De Sanctis, “Cesare Lombroso nella Psicologia normale e patologica e nella Pedagogia,” 46.

11. Per il contesto complessivo cfr. ovviamente: Babini e Lama, *Una «Donna nuova»*; Babini, *La questione dei frenastenici*.

12. Ceccarelli, *La psicologia italiana all'inizio del Novecento*.

Morselli (e non si dimentichi, pure, che Binet mandò una comunicazione in cui parlava, per la prima volta, del suo test di intelligenza) e, dall'altra, gli psicologi filosofi, sulla linea di De Sarlo, come Aliotta, Villa, Calò, ma a riscuotere l'interesse e il plauso maggiori fu la relazione di James, su presupposti a sua volta diversi, più attenti a una psicoprocessualità non monistica, alla quale fecero eco gli interventi di Vailati e di Papini. Il Comitato romano di ricevimento, costituito per il Congresso, era presieduto da Ezio Sciamanna e formato da sedici membri, con diverse donne e cioè Maria Montessori, Teresa Labriola, Teresa Fabrizi Rovero e Maria Farnè Velleda¹³. Montessori, dunque, partecipò al Congresso e acquisì una chiara idea delle alternative filosofiche o delle integrazioni pragmatistiche alla linea di "psicologia fisiologica".

All'interno di tale linea, che in Italia risaliva, come si è detto, a Sergi, vi fu pure una notevole attenzione all'educazione. Si pensi agli asili avviati da Sante De Sanctis e al già ricordato Istituto di Bertalia, come pure allo svilupparsi dell'interesse per la Pedologia, partecipando a quel movimento che avrebbe portato, nel 1911, anche per l'impegno di Binet e Claparède, al Primo Congresso Internazionale di Pedologia, a Bruxelles, sotto la presidenza di Decroly. Del comitato preparatorio italiano di quel Congresso avevano fatto parte, tra gli altri, De Sanctis, Ferrari e Credaro.

Diverso fu l'apporto che Enrico Morselli diede alla Montessori, la quale certo ebbe un significativo rapporto con lui, tanto da partecipare con un suo contributo al volume vallardiano del 1907 *Ricerche di psichiatria e nevrologia, antropologia e filosofia: dedicate al prof. Enrico Morselli, nel XXV anno del suo insegnamento universitario*. Morselli, dunque, da una parte riconosceva in Lombroso e nell'identificazione lombrosiana tra fatto psichico e fatto somatico un lato vulnerabile, costituito dalla concezione meccanicistica fondata sulla prevalenza del dato organico e materiale rispetto a quello psichico, intellettuale e morale. Individuava pure nel maestro lacune critiche, una troppo facile tendenza alla generalizzazione, un inconsapevole dogmatismo scientifico.

Morselli, inoltre, si mostrava sensibile alle nuove esigenze del contesto culturale ed etico-spirituale del primo Novecento¹⁴, indicando l'importanza di «quel problema morale che, si sia o no pragmatisti, è l'indice del valore d'ogni sistema o maniera di filosofare»¹⁵.

Ma tuttavia egli (da sempre attento alle questioni metodologiche, come quando aveva propugnato il superamento del metodo delle medie di Broca

13. Cfr. De Sanctis, *Atti del V Congresso internazionale di Psicologia*, 13.

14. Cfr. Morselli, "La psicologia scientifica," I-XXXIX.

15. Morselli, "Cesare Lombroso e la filosofia scientifica," 378.

in antropologia¹⁶) rimaneva fedele ad un lombrosismo metodologico, riteneva cioè che Lombroso avesse mostrato, in maniera incontestabile, «la superiorità del metodo di ricerca analitica, sperimentale, obiettiva sul contenuto delle costruzioni astratte, o, se si vuole, filosofiche» e perciò affermava: «Quand'anche dell'edifizio lombrosiano dovesse, col tempo, modificarsi la stessa struttura e soprastruttura, rimarrebbe il principio metodologico»¹⁷.

Morselli, dunque, trasmetteva alla Montessori il rigore metodologico della scienza “che si fa”, attraverso l'osservazione dei fatti, oltre ogni dogmatismo della “scienza fatta”. E questo rigore accompagnò effettivamente la Dottoressa nel suo superamento della struttura e della soprastruttura del lombrosismo, a partire dalle ricerche che confluirono poi nel volume sull'antropologia pedagogica.

4. Un ulteriore processo storico che si sviluppò nel contesto del rigoglio culturale ed etico spirituale del primo Novecento italiano riguarda l'emergere, in un'area autonoma e intermedia – tra i residui positivistici, da una parte, e il rampante neoidealismo di Croce e Gentile, dall'altra – di forme diverse di razionalismo critico. Nello stesso tempo però, via via estenuandosi ed estinguendosi il positivismo italiano, si sarebbe aperta una dialettica nuova, che avrebbe successivamente spaccato anche il sodalizio neoidealista.

La prospettiva intermedia, tra positivismo e idealismo¹⁸, era data dalla non ampia ma variegata area del neokantismo¹⁹: a partire da Felice Tocco e Luigi Ferri, per passare poi a Carlo Cantoni e a Filippo Masci e alle loro rispettive scuole: Luigi Credaro, Giovanni Vidari, Erminio Juvalta e Guido Villa, allievi di Cantoni; Mariano Maresca e Guido Della Valle, allievi di Masci. Accanto ai neokantiani vi erano poi coloro che recuperavano il neocriticismo in contesti filosofici sensibili alle scienze e alla psicologia, come si è visto per De Sarlo e per i suoi allievi. Diverso ancora e molto personale era invece l'idealismo trascendente, con la sua metafisica civile, di Piero Martinetti che, in quel periodo, pubblicò un originale saggio sulla rivista modernista «Il Rinascimento».

Una particolare importanza, per la storia dell'educazione, della scuola e della pedagogia in Italia e per la vicenda stessa della Montessori, ebbe

16. Morselli, *Critica e riforma del metodo in Antropologia*.

17. Morselli, “Cesare Lombroso e la filosofia scientifica,” 367.

18. Cfr. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia*; Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale*; Chiosso, “Neokantiani ed herbartiani tra positivisti e idealisti,” 22-24.

19. Cfr. Guarnieri, *La “Rivista filosofica” (1899-1908)*; Ferrari, *Il Neocriticismo*; Malusa, *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento*; Chiosso, “La questione educativa nel neokantismo italiano,” 41-54.

Luigi Credaro²⁰, che progressivamente si staccò dal neokantismo di Cantoni²¹, di matrice spiritualista. Fondamentale fu per lui, nel 1887, il soggiorno di studi a Lipsia e l'incontro tanto con lo herbartismo quanto con la psicologia sperimentale di Wundt. Coniugando istanze razionali con attenzione all'etica e respingendo tanto tendenze metafisiche quanto il materialismo positivista, Credaro, dunque, propose, ai primi del Novecento, un indirizzo realista herbartiano, con una conseguente attenzione alla pedagogia come scienza, che nell'istruzione educatrice collegava la psicologia e l'etica. E, sulla base di questi assunti, si impegnò per l'istituzione di sezioni di pedagogia pratica presso le scuole di Magistero²², richiamando – tra l'altro – l'interesse di Elisa Norsa Guerrieri²³, che sosteneva anche la causa delle donne laureate²⁴, e giungendo, ai primi del Novecento, all'attivazione delle Scuole pedagogiche²⁵, a partire, nel 1904, da quella di Roma²⁶, nella quale coinvolse, come docente, Maria Montessori. Politicamente vicino alla sinistra radicale, Credaro era fautore di un laicismo filomassonico.

Il rapporto, dunque, con la Montessori nasceva appunto in tale contesto di relazioni²⁷. Peraltro, considerato che il positivismo pedagogico aveva, in generale, assunto il metodo froebeliano, mentre i cattolici erano stati fautori del metodo apertiano²⁸ (ancora presente, sia pure in via di estinzione, insieme al suo sviluppo, come «metodo sperimentale italiano», proposto da Sacchi), è probabile che Credaro, davanti al nuovo metodo Montessori (con la nascita delle Case dei Bambini per l'impulso dell'ing. Edoardo Talamo, radicale come lui), vedesse in esso una via alternativa, riconducibile pedagogicamente al suo herbartismo.

E forse il convegno sui metodi che si tenne a Milano nel 1911²⁹, era stato inizialmente pensato, con ogni probabilità, qualche tempo prima, per

20. Su Credaro sono fondamentali gli studi di Marco Antonio D'Arcangeli: *L'impegno necessario: filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro; Luigi Credaro e la Rivista pedagogica*. Ma cfr. anche Messa e D'Arcangeli, *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica*; Credaro Porta e Colombo, *Luigi Credaro*; Guarnieri, *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*; Guarnieri, *Luigi Credaro: lo studioso e il politico*; Guarnieri, "Luigi Credaro tra filosofia e pedagogia," 274-284.

21. Cfr. Guarnieri, "Luigi Credaro e Carlo Cantoni attraverso il carteggio inedito (1883-1887)," 321-358; Guarnieri, "Lettere di Luigi Credaro a Carlo Cantoni," 141-166.

22. Cfr. Credaro, "I seminari pedagogici di Lipsia," 214-227, 263-283.

23. Cfr. Norsa Guerrieri, "La pedagogia di Herbart," 225-227.

24. Cfr. Norsa Guerrieri, "Le laureate in Italia," 181.

25. Sulle Scuole pedagogiche cfr. Pazzaglia, "Le Scuole pedagogiche".

26. Cfr. Barausse, *I maestri all'università*.

27. Cfr. D'Arcangeli, "La Dottoressa e il Professore," 33-70.

28. Cfr. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*. Alatri, *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*.

29. Cfr. Gabusi, "Il Congresso milanese sui Metodi del 1911," 37-48.

lanciare il metodo Montessori. In tale convegno, infatti, si presentavano il metodo froebeliano puro, ancora largamente sostenuto da molti esponenti della Associazione pedagogica professionale fra gli insegnanti delle scuole normali (dal 1907 presieduta dallo stesso Credaro), il metodo froebeliano rinnovato di Pietro Pasquali (e delle sorelle Agazzi) e il metodo Montessori appunto.

E però l'avvicinamento della Montessori ai Franchetti nel 1909 e la rottura con Talamo nel 1910 avrebbero raffreddato i rapporti tra la Dottoressa e Credaro, mentre si rinsaldavano le relazioni montessoriane con gli ambienti modernisti o filomodernisti³⁰.

Probabilmente la Montessori avrebbe voluto mantenere una buona relazione con l'illustre personaggio. Quando uscì il volume sul Metodo – suggerito, sostenuto e finanziato dal barone Franchetti – ella ne mise subito a parte Credaro, con una lettera del 21 giugno 1909, nella quale – dopo aver toccato questioni relative alla Scuola Pedagogica – scriveva: «Colgo questa occasione per annunciarLe che è comparso un mio libro intitolato: il Metodo della Pedagogia Scientifica ecc. e che gradirei molto offrirLe in omaggio una copia, presentandogLe personalmente ove Ella volesse dirmi quando potrei senza Suo troppo disturbo incontrarLa. Intanto, ricordando che oggi ricorre il Suo Onomastico, Le porgo i miei più vivi augurî»³¹.

Intanto Credaro, nell'aprile 1910, divenne ministro della Pubblica Istruzione, nel governo Luzzatti. E rimase alla Minerva anche nel successivo quarto governo Giolitti (marzo 1911-marzo 1914): tale governo, peraltro, conseguenza del cosiddetto patto Gentiloni, era sostenuto sia dai radicali e dai democratici sia dall'Unione elettorale cattolica e dai cattolici conservatori, oltre che – ovviamente – dai liberali.

Proprio tali vicende, con l'avvicinamento di Giolitti ai cattolici, insieme alle prevalenti scelte filomontessoriane degli ambienti giolittiani, portarono attorno al 1913 ad una certa ripresa di contatti tra Credaro e la Montessori: in qualche modo il ministro, con un certo pragmatismo, non chiudeva del tutto alla Dottoressa. Quando infatti Maria Montessori gli inviò in omaggio la seconda edizione del suo volume su *Il Metodo della pedagogia scientifica* (Loescher, Roma 1913), Credaro le rispose con un biglietto³², non proprio caloroso ma cortese, su carta intestata del Ministero,

30. Cfr. De Giorgi, "Maria Montessori modernista," 199-216; De Giorgi, "Rileggere Maria Montessori," 5-104; De Giorgi, "Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti," 27-73.

31. In ACS, Carte Credaro: www.cartedifamiglia.it/14-persone/117-luigi-credaro-maria-montessori (visitato il 7 marzo 2022). Cfr. D'Arcangeli, "La Dottoressa e il Professore," 33-69.

32. Archivio Montessori Amsterdam, *Lettere di Italiani*, n. 4965.

ma senza numero di protocollo (quindi come gesto privato), dattiloscritto ma con firma autografa, il 13 novembre 1913:

Gentile Signora,
l'Editore Sig. Loescher mi ha inviato per suo incarico una copia della seconda edizione della sua opera: "Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini".
La prego di accogliere i miei ringraziamenti per il gentile omaggio.
Con perfetta considerazione

Dev.^{mo}
Credaro

Gent.ma
Prof. Dott. Maria Montessori
5, Via Principessa Clotilde
ROMA

E tuttavia Credaro spostò, comunque, il suo favore verso il froebelismo rinnovato di Pasquali-Agazzi, che dava maggiori garanzie di laicismo, come si vide nel 1914 con le *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e giardini d'infanzia*, cioè i cosiddetti Programmi Credaro.

Ma in quegli anni una diversa dialettica stava emergendo. Vi fu, infatti, il sorgere e rafforzarsi di una prospettiva volontarista o "azionista", in più ambiti della vita culturale e spirituale e in più Paesi. Tale prospettiva affermava la precedenza della prassi sulla teoria, dell'azione (o della "vita") sul pensiero, della volontà sulla ragione.

Era ciò che Croce avrebbe chiamato, con intento censorio, «attivismo», riportando ad esso anche il fascismo. E questa nuova prospettiva avrebbe spaccato il fronte neoidealista. Croce, che proveniva da un'antica attenzione verso lo herbartismo, rimase ancorato ad uno storicismo razionalistico e giudicò misticheggiante e attivistico l'attualismo gentiliano. Il distanziamento tra i due Dioscuri del neoidealismo italiano si avviò nel 1913, con una lettera-articolo pubblicata il 13 novembre da Croce su *La Voce* (Gentile gli rispose l'11 dicembre e Croce replicò ancora il 12 gennaio 1914).

Quando dunque il contrasto, accresciutosi di motivi politici, si era ormai pienamente dispiegato, Croce avrebbe fatto sua un'emblematica osservazione: «lo Spirito puro atto, di cui il Gentile s'infiama, è qualche cosa di molto simile, dentro le sue bardature neohegeliane, allo Slancio vitale di cui parla Bergson, alla misteriosa Azione di Blondel, e perfino alla Volontà dei prammatisti o al *Wille zur Macht* nietzschiano»³³.

33. Cit. in Croce, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, 312. Croce riprendeva un articolo giornalistico del 1927.

Mentre, dunque, Croce appariva più vicino a Credaro (al quale pure, nel 1913, si era opposto, non condividendone il ripristino della cattedra di Filosofia della storia presso l'Università di Roma), Gentile e quella parte di gentiliani che, come lui, avevano guardato con interesse, pur volendolo superare, al modernismo cattolico³⁴, si mostrarono favorevoli alla Montessori, la cui posizione si andava sempre più configurando come un vitalismo. E Gentile, nel 1923, rimosse Credaro da presidente del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione.

Per concludere, possiamo dire che questi sviluppi culturali primo novecenteschi, con il conseguente marcato rinnovamento epistemologico e la netta discontinuità di quadro complessivo, consentirono a Maria Montessori di rimanere fedele – anche nella propria autoconsapevolezza – al metodo scientifico, di sentirsi e di essere sempre una scienziata, ma di vedere e intendere la sua ricerca scientifica non più come interna ad un monismo scientifico grevemente positivistico-materialista, bensì come parte di una costellazione plurale e complessa di dimensioni intellettuali ed etico-spirituali, oltre ogni pretesa riduzionista e cioè, epistemologicamente, oltre “ogni futura metafisica (scientista) che si presenterà come scienza”.

Bibliografia

- Alatri, Giovanna. *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli, 2013.
- Alatri, Giovanna. *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*. Roma: Fefè, 2015.
- Babini, Valeria. *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli, 1996.
- Babini, Valeria e Luisa Lama. *Una «Donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli, 2000.
- Barausse, Alberto. *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*. Perugia: Morlacchi, 2004.
- Bartoloni, Stefania, cur. *Per le strade del mondo: laiche e religiose tra Otto e Novecento*. Bologna: Il Mulino, 2007.
- Bozzano, Ernesto. “Cesare Lombroso e la psicologia supernormale.” In *L'opera di Cesare Lombroso nella scienza e nelle sue applicazioni. Scritti di G. Amadei [et al.]*, 48-55. Torino: Bocca, 1906.
- Cagnolati, Antonella e Tiziana Pironi. *Cambiare gli occhi al mondo. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*. Milano: Unicopli, 2006.

34. Cfr. De Giorgi, “Gentile, il modernismo e la religione,” 125-133.

- Cambi, Franco. *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920)*. Milano: Unicopli, 2010.
- Cambi, Franco. *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*. Milano: Mursia, 1989.
- Catarsi, Enzo. *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Scandicci: La Nuova Italia, 1994.
- Ceccarelli, Glauco, cur. *La psicologia italiana all'inizio del Novecento. Cento anni dal 1905*. Milano: FrancoAngeli, 2010.
- Chiosso, Giorgio. "Neokantiani ed herbartiani tra positivisti e idealisti." *Nuova Secondaria*, n. 2 (15 ottobre 1987): 22-24.
- Chiosso, Giorgio. "La questione educativa nel neokantismo italiano." *Idee* 3, n. 7-8 (1988): 41-54.
- Credaro, Luigi. "I seminari pedagogici di Lipsia e la necessità di istituire una sezione di pedagogia pratica presso le nostre scuole di Magistero." *L'Università* 2 (1888): 214-27, 263-283.
- Credaro Porta, Nella e Arturo Colombo, cur. *Luigi Credaro: il coraggio dell'impegno*. Sondrio: Istituto sondriese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea, 2001.
- Croce, Benedetto. *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*. Bari: Laterza, 1973 (ed. orig. 1928).
- D'Arcangeli, Marco Antonio. "La Dottoressa e il Professore. Maria Montessori e Luigi Credaro." In Cives, Giacomo, Marco Antonio D'Arcangeli, Furio Pesci e Paola Tralbalzini. *Montessoriana. Incontri italiani*, 33-69. Pescara: Libreria dell'Università, 2010.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. *L'impegno necessario: filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro, 1860-1914*. Roma: Anicia, 2004.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica (1908-1939)*, Roma: Pioda, 2000.
- D'Arcangeli, Marco Antonio e Alessandro Sanzio, cur. *Le "scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*. Milano: FrancoAngeli, 2017.
- De Giorgi, Fulvio. "Gentile, il modernismo e la religione." In *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, 125-133. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2016.
- De Giorgi, Fulvio. "Maria Montessori modernista." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 16 (2009): 199-216.
- De Giorgi, Fulvio. "Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25 (2018): 27-73.
- De Giorgi, Fulvio. "Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo." In Montessori, Maria. *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, a cura di Fulvio De Giorgi, 5-104. Brescia: La Scuola, 2013.
- De Sanctis, Sante, cur. *Atti del V Congresso internazionale di Psicologia, tenuto a Roma dal 26 al 30 aprile 1905*, Roma: Forzani e C., 1905.

- De Sanctis, Sante. "Cesare Lombroso nella psicologia normale e patologica e nella pedagogia." In *L'opera di Cesare Lombroso nella scienza e nelle sue applicazioni. Scritti di G. Amadei [et al.]*, 39-47. Torino: Bocca, 1906.
- Ferrari, Massimo. *Il Neocriticismo*. Roma-Bari: Laterza, 1997.
- Fossati, Roberta. *Élites femminili e nuovi modelli religiosi nell'Italia tra Otto e Novecento*. Urbino: QuattroVenti, 1997.
- Fossati, Roberta. *Verso l'ignoto: donne moderniste di primo Novecento*. Firenze: Nerbini, 2020.
- Gabusi, Daria. "Il Congresso milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori." *Rivista di Storia dell'Educazione* 8, n. 2 (2021): 37-48.
- Gaiotti De Biase, Paola. *Le origini del movimento cattolico femminile*. Brescia: Morcelliana, 2002.
- Gori, Claudia. *Crisalidi. Emancipazioniste liberali in età giolittiana*. Milano: FrancoAngeli, 2003.
- Guarnieri, Patrizia. "Lettere di Luigi Credaro a Carlo Cantoni (1883-1900)." *Giornale critico della filosofia italiana* 59/61, 1-4 (1980): 141-166.
- Guarnieri, Patrizia. "Luigi Credaro e Carlo Cantoni attraverso il carteggio inedito (1883-1887)." *Annali dell'Istituto di Filosofia dell'Università di Firenze*, 1 (1979): 321-358.
- Guarnieri, Patrizia. *Luigi Credaro: lo studioso e il politico*. Sondrio: Società storica valtellinese, 1979.
- Guarnieri, Patrizia, cur. *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*. Sondrio: Società storica valtellinese, 1986.
- Guarnieri, Patrizia. "Luigi Credaro tra filosofia e pedagogia." *Nuova Antologia* 114 (1979): 274-284.
- Guarnieri, Patrizia. *La "Rivista filosofica" (1899-1908). Conoscenza e valori nel neokantismo italiano*. Firenze: La Nuova Italia, 1981.
- Malusa, Luciano. *La storiografia filosofica italiana nella seconda metà dell'Ottocento, I. Tra positivisti e neokantiani*. Milano: Marzorati, 1977.
- Messa, Fausta e Marco Antonio D'Arcangeli, cur. *Luigi Credaro e la Rivista pedagogica*. Sondrio: Bettini, 2009.
- Morselli, Enrico. "Cesare Lombroso e la filosofia scientifica." In *L'opera di Cesare Lombroso nella scienza e nelle sue applicazioni. Scritti di G. Amadei [et al.]*, 354-384. Torino: Bocca, 1908.
- Morselli, Enrico. *Critica e riforma del metodo in Antropologia fondate sulle leggi statistiche e biologiche dei valori seriali e sull'esperimento*. Roma: Botta, 1880.
- Morselli, Enrico. "La psicologia scientifica o positiva e la reazione neoidealistica," prefazione a Baratonò, Adelchi. *Fondamenti di psicologia sperimentale*, I-XXXIX. Torino: Bocca, 1906.
- Norsa Guerrieri, Elisa. "Le laureate in Italia." *L'Università italiana* 1, 14-15 (1902): 181.
- Norsa Guerrieri, Elisa. "La pedagogia di Herbart e le scuole di magistero nelle Università." *L'Università italiana* 1, n. 18-19 (1902): 225-227.

- Papini, Giovanni. “Franche spiegazioni (A proposito di rinascenza spirituale e di occultismo).” *Leonardo*, 5 (aprile-giugno 1907), poi in Castelnovo Frigessi, Delia, cur. *La cultura italiana del '900 attraverso le riviste. Vol. 1 «Leonardo» «Hermes» «Il Regno»*, 351-354. Torino: Einaudi, 1979.
- Pazzaglia, Luciano, cur. “Le Scuole pedagogiche.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n. 10 (2003): 9-288; n. 11 (2004): 186-321.
- Pironi, Tiziana. *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS, 2010.

2. E all’inizio erano in tre: le prime allieve di Maria Montessori

di *Tiziana Pironi**

1. L’incontro durante le lezioni di Antropologia

Questo contributo intende focalizzare l’attenzione sulle allieve della prima ora di Maria Montessori, per cercare di cogliere il significato che ebbe nelle loro vite l’incontro con la studiosa, un incontro che ha rappresentato una svolta decisiva sia a livello esistenziale che professionale, in considerazione dell’impegno da loro assunto nella diffusione della pedagogia montessoriana. Le tre allieve – definite dalla stessa Montessori “Tre figliole”, a conferma dell’intensità affettiva che si era creata tra loro – ebbero un ruolo pionieristico sia nella diffusione delle prime Case dei Bambini, sia nell’organizzazione dei primi corsi di formazione.

La triade era costituita da Elisabetta Ballerini, Anna Fedeli ed Anna Maria Maccheroni. Le prime due, Elisabetta Ballerini e Anna Fedeli, frequentarono entrambe, nel 1906, il corso di Igiene e Antropologia, tenuto dalla studiosa, a partire dal primo gennaio 1900, presso l’Istituto Superiore di Magistero Femminile di Roma, Istituto che, come è noto, si contraddistingueva per il carattere ibrido, a metà strada tra la Scuola Normale Femminile e l’Università, essendo destinato alle maestre diplomate che intendevano insegnare Pedagogia e materie umanistico-letterarie nelle Scuole complementari e normali femminili¹.

Nel 1882, il ministro della P.I., Guido Baccelli, aveva convertito in legge il precedente decreto di Francesco De Sanctis (1878), che istituiva a Roma e a Firenze due Istituti Superiori di Magistero Femminile (ISMF), di durata quadriennale, con la duplice finalità di «provvedere alla mag-

* Università di Bologna.

1. Pironi, “Un percorso atipico,” 104-125.

giore cultura della donna, compiendo ed estendendo quella impartita nelle scuole secondarie femminili, e di preparare ed abilitare la donna a speciali insegnamenti in tutte le scuole femminili del regno»². Si trattava di un percorso formativo in stretta continuità con quello della scuola normale e quindi molto diverso rispetto al carattere sostanzialmente specialistico che caratterizzava una facoltà universitaria. Del resto, i due ISMF non rilasciavano lauree, bensì diplomi, mentre nei testi legislativi si faceva riferimento ad “alunne”, non a “studentesse”. Il Regolamento stabiliva inoltre l’attribuzione di posti di studio, presso il convitto annesso a ciascun ISMF, riservati ad alunne non agiate, di illibata e irreprensibile condotta, da attestare con un certificato di moralità rilasciato dal Comune o dall’autorità politica (art. 26)³. Come ricordava Paola Boni Fellini, iscritta all’Istituto romano, la vita nel convitto prevedeva un rigoroso internato: «le allieve convittrici si dovevano di non poter fare a quando a quando, come noi libere cittadine, una passeggiata esplorativa verso piazza indipendenza»⁴. In merito alla percezione che le studentesse di allora potevano avere dell’Istituto da loro frequentato, ci affidiamo sempre alla suddetta testimonianza, che lo descrive come un luogo che di «grandioso non aveva che il portone. Un lungo corridoio scuro, quattro aule a destra, i gabinetti di scienze e di studio a sinistra», di cui le allieve criticavano giornalmente «senza misericordia, con l’esagerazione che comporta l’età, programmi rancidi e professori stantii»⁵. «Una sorta di morta gora» – proseguiva Boni Fellini – dove però non mancarono alcune figure eccezionali di professori che riuscirono a catalizzare l’interesse delle alunne. Tra questi docenti, ella tratteggiava in maniera appassionata il profilo di Luigi Pirandello, non ancora all’apice della fama, e di Maria Montessori, che ottennero entrambi l’incarico direttamente dal ministro Baccelli⁶. In alcuni casi, l’ISFM offrì la possibilità di ottenere una cattedra a diverse studiose che, in quanto donne, non erano riuscite a intraprendere la carriera accademica: tra loro, oltre alla stessa Montessori che otterrà la libera docenza in Antropologia alla facoltà di Scienze (1904-1910), si ricordano le prime due laureate in Scienze dell’Italia postunitaria, rispettivamente Evangelina Bottero, ordinaria di fisica e chimica, e Caro-

2. Regolamento organico per gli ISMF di Roma e di Firenze, in Di Bello, Mannucci e Santoni Rugiu, *Documenti e ricerche*, 142.

3. Pironi, “Un percorso atipico,” 116.

4. Boni Fellini, *I segreti della fama*, 101.

5. *Ibid.*

6. I docenti straordinari e incaricati venivano nominati direttamente dal ministro (art. 35). Tra gli scrittori di rilievo, che insegnarono presso l’ISMF di Roma, Luigi Capuana, Giovanni Prati (Pesci, *Pedagogia capitolina*, 27).

lina Magistrelli, ordinaria di Scienze Naturali⁷; così pure, sempre presso l'istituto romano, la femminista e celebre traduttrice Fanny Zampini Salazar insegnò Lingua e Letteratura inglese⁸. In altri casi, il Magistero fu il trampolino di lancio per il futuro ruolo accademico, come, ad esempio, per Luigi Credaro che vi insegnò pedagogia per un anno (1888-1889), per poi approdare alla cattedra di storia della filosofia all'Università di Pavia⁹.

Sospesi in una sorta di limbo tra scuola secondaria e università, per il loro indubbio carattere ghetizzante, i due ISMF rappresentarono un'esperienza formativa non trascurabile per una pattuglia avanzata di giovani donne che, tra Otto-Novecento, poterono trasmettere il loro bagaglio professionale a future generazioni di maestre.

L'incarico di insegnamento di Igiene ed Antropologia presso l'ISFM di Roma era stato voluto con forte determinazione da Maria Montessori, tanto da riuscire a vincere la diffidenza espressa dal consiglio direttivo dell'Istituto poiché considerava la sua nomina «un elemento di possibile disordine, prima ancora che di rottura ideologica»¹⁰. Sulla sua decisione avevano influito, oltre alle indubbie difficoltà economiche non potendo contare su uno stipendio fisso, anche il suo desiderio di voler imprimere in qualche modo un cambiamento innovativo nella didattica consueta, consapevole che le tante iniziative sorte in quegli anni per l'aggiornamento professionale degli insegnanti non avessero grande riscontro. La sua esperienza ormai conclusa presso la Scuola ortofrenica stava lì a confermarlo e senza dubbio aveva contribuito alla volontà di intraprendere quel nuovo percorso lavorativo¹¹. Non dimentichiamo neppure che lo svilimento morale e materiale di un corpo docente in stragrande maggioranza femminile era stato per lei oggetto di riflessione costante, tanto che aveva denunciato le drammatiche condizioni delle maestre di campagna nei Congressi femministi di Berlino (1896) e Londra (1899) a cui aveva partecipato¹².

In fondo, le allieve del Magistero femminile, in qualità di future insegnanti della Scuola Normale, sarebbero state formatrici a loro volta delle future maestre elementari. Tale docenza si rivelò infatti per lei un'importante occasione per favorire nelle studentesse, come poi accadrà per alcune di loro¹³, la maturazione di una nuova consapevolezza in merito alle poten-

7. Govoni, "Studiosse e scrittrici di scienza," 65-89.

8. Pironi, "Un percorso atipico," 120.

9. *Ibid.*

10. Babini e Lama, *Una donna nuova*, 128.

11. Pironi, *Percorsi di pedagogia al femminile*, 54.

12. *Ibid.*

13. Tra queste, si ricordano: Ines Catucci, diplomata all'ISMF di Roma nel 1904, fu proposta dalla stessa Montessori per dirigere la Casa dei Bambini presso la Società Uma-

zialità di una professione fino ad allora svilita sul piano sociale, in quanto ritenuta tipicamente femminile. Lei stessa, nel 1907, dichiarò a chiare lettere:

Gli Istituti di magistero sono scuole *femminili*, cioè *trascurate*, per non dire disprezzate [...]. Qui è l'*affollamento* delle ragazze più intelligenti d'Italia, di quelle che, pur essendo in luoghi eccentrici, in paeselli smarriti e giacenti nelle più cupe tenebre del pregiudizio, circondate da popolazioni analfabete, sentono in sé la forza di proseguire gli studi e l'aspirazione di raggiungere un posto sociale intellettualmente più elevato¹⁴.

L'incontro con la forte personalità carismatica di Maria Montessori e con la novità del suo insegnamento fu vissuta come una vera e propria folgorazione da Elisabetta Ballerini, da Anna Fedeli, e da Anna Maria Maccheroni; quest'ultima frequentò infatti, nello stesso anno, le lezioni di Antropologia pedagogica, tenute dalla studiosa, tra il 1905 e il 1910, al Corso di Perfezionamento per Maestri istituito e diretto da Luigi Credaro presso l'Ateneo romano¹⁵.

Anna Maria Maccheroni, nel suo libro autobiografico *Come conobbi Maria Montessori* (1947) evidenzierà la portata innovativa di quelle lezioni che proponevano una radicale rottura rispetto alla didattica allora dominante nelle scuole:

Parlò non di Antropologia ma di scuola. Disse come deve essere una scuola [...]. La Dottoressa diceva: *aiutare*, non giudicare è lo scopo della scuola, svegliare quei poteri che dormono dentro l'allievo¹⁶.

Maria Montessori rendeva infatti partecipi le studentesse delle sue ricerche che avevano come oggetto di studio le donne¹⁷ e i bambini. Tra il 1903 e il 1904, presso alcune scuole elementari di Roma, ella aveva condotto un'indagine sperimentale che coinvolgeva gli allievi dai nove agli

nitaria di Milano nel 1911 (Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana*, 146); Giulia Fancello, diplomata all'ISMF a Roma nel 1909, con una tesi su *Pedagogia e psicologia sociale della Casa dei Bambini*; la scrittrice per l'infanzia Vincenzina Battistelli, pure lei diplomata a Roma nel 1908, inizialmente seguace della pedagogia montessoriana per poi approdare al neo-idealismo (Elenco delle tesi delle diplomate, in Pesci, *Pedagogia capitolina*, 111-118).

14. Montessori, "Femminismo," 85-86.

15. Sull'affidamento del Corso di Antropologia a Maria Montessori da parte di Luigi Credaro, presso la Scuola Pedagogica di Roma, riferimenti in Barausse, "La Scuola pedagogica di Roma," 81-82.

16. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, 12.

17. Gilsoul, *Maria Montessori*, 72-75.

undici anni con l'obiettivo di verificare – sulla scia di un'analogha inchiesta condotta da Binet a Parigi – se gli alunni più intelligenti fossero dotati di un cranio di maggiori dimensioni, rispetto a quello dei meno intelligenti. Come è noto, le conclusioni a cui giunse si rivelarono decisamente in controtendenza rispetto alle tesi dell'antropometria del tempo, in quanto mostrarono la stretta interdipendenza tra sviluppo cerebrale, rendimento scolastico e condizioni sociali e culturali di appartenenza (professione dei genitori, abitazione, tempo libero, ecc.). Dalle storie biografiche raccolte, Maria Montessori aveva rilevato che tra gli alunni giudicati dagli insegnanti «peggiori [...] preval[evano] i bambini poverissimi – che abita[va]no in case troppo ristrette (agglomeramento di individui, fino a 11 in camera! – quasi abbandonati e che fanno vita di strada nel doposcuola»¹⁸. Ma la cosa ancor più grave – affermava – è che la scuola assuma una veste repressiva e mortificante nei confronti dei bambini più svantaggiati: «come in una gara tra paralitici e agili corridori» impone gli stessi traguardi e gli stessi premi e castighi, senza domandarsi se sia possibile metterli nelle medesime condizioni di partenza¹⁹. Sosteneva perciò che la scuola contribuiva soltanto ad aggravare condizioni sociali ingiuste, castigando nel bambino la miseria, la malattia, la sventura: «E come la bellezza del corpo è indipendente dal merito individuale [*così sono*] involontarie anche le condizioni biologiche e sociali di nascita»²⁰. Evidentemente – concludeva –

la scuola in cui dovrebbe svolgersi il maggior coefficiente al progresso sociale, è inferiore di livello scientifico e anche di livello etico all'ambiente della moderna società. Mentre fuori al soffio della vita rinnovata si chiama giustizia ogni espressione di fratellanza e di solidarietà umana, lì dentro, nell'ambiente educativo dei fanciulli, risuona ancora l'antica forma di giustizia, che scava sempre più profondo l'abisso, tra uomini dal caso posti in differenti condizioni di nascita²¹.

Affermava che gli insegnanti e i pedagogisti dovevano finalmente rendersi conto della grande influenza delle condizioni sociali sul successo o insuccesso scolastico degli allievi. A conclusione dell'indagine, la studiosa sollevava non pochi dubbi in merito alla definizione di “intelligenza” e su come la intendevano i maestri:

Io credo che i più intelligenti vadano spesso nelle gerarchie scolastiche tra i mediocri, perché i maestri non hanno ancora un indirizzo scientifico per giudicare i

18. Montessori, “Influenze delle condizioni di famiglia,” 280.

19. *Ibid.*, 283-4.

20. *Ibid.*, 283.

21. *Ibid.*, 280.

loro allievi: e i metodi pedagogici in uso conducono piuttosto a soffocare che ad aiutare l'espansione spontanea dell'intelligenza²².

Ella rilevava enormi disparità nella «capacità di giudicare gli allievi» in quanto nessuno aveva mai preparato scientificamente i docenti a questo compito: «si lascia questa parte di fondamentale importanza all'arbitrio, alla buona volontà, e, purtroppo, spesso, alla completa ignoranza individuale»²³.

Tali indagini la portarono a convergere i suoi studi sulla Carta biografica, ideata nel 1886 dal suo maestro Giuseppe Sergi, spinta dall'intento di dar avvio alla sperimentazione di nuovi approcci nell'educazione dell'infanzia, che da lì a poco l'avrebbero resa così famosa. Subito le tre allieve la seguirono nelle diverse iniziative da lei intraprese nella capitale, tra cui la nascita della prima Casa dei Bambini, inaugurata il 6 gennaio 1907, presso il quartiere romano di San Lorenzo.

Delle tre, solo Anna Maria Maccheroni (1876-1965) sopravvisse alla sua maestra e fu l'unica ad offrire vivida testimonianza del suo faticoso incontro con quella docente così speciale, quando, nel novembre del 1906, alla soglia dei trent'anni, aveva preso la decisione di iscriversi al Corso di Perfezionamento per maestri, presso l'ateneo romano:

Scelsi un posto in uno dei banchi a destra così che potevo vedere la sala affollata di studenti e studentesse. La Dottoressa stava in piedi e li guardava attentamente. Il suo sguardo penetrante non dava molestia su chi si posava. Come notai poi, poteva "sentire" ognuno individualmente in una specie di contatto spirituale²⁴.

Quel corso rappresentò una vera e propria svolta per quella studentessa non più giovanissima, tanto da mostrarsi indelebile nel suo ricordo, a distanza di anni: «la porta d'oro che mi si era aperta davanti»²⁵. Tale esigenza di cambiamento nell'intendere la professione di insegnante rispondeva a un profondo bisogno interiore, così espresso dall'allieva in senso metaforico: «Fu come se avendo sete, avessi trovato acqua pura»²⁶.

La narrazione di Anna Maria Maccheroni si sofferma poi su un momento decisivo, quando, finito il corso, esattamente un anno dopo, il 10 novembre del 1907, ella decise di recarsi a far visita alla dottoressa nella sua casa, in un momento particolarmente critico e difficile della sua vita:

22. *Ibid.*, 296.

23. *Ibid.*, 289.

24. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, 11.

25. *Ibid.*, 8.

26. *Ibid.*, 13.

Fu un momento straordinario. Mi venne fuori quel che mi pesava nel cuore: la mia famiglia sciupata dal dissidio tra i miei genitori soltanto per incompatibilità di carattere, l'esagerata pena che ne avevo sentito [...]. Poi le dissi come avevo rifiutato il posto d'insegnante nelle scuole secondarie perché non mi piacevano quei metodi. Fu come se mi fossi liberata da un peso che mi opprimeva il cuore [...]. Un'ora dopo andai via e mi scusai di averle fatto perdere tempo. "Non è tempo perduto" mi disse²⁷.

Subito dopo l'allieva scrisse una lettera di ringraziamento per l'accoglienza ricevuta alla quale Maria Montessori rispose immediatamente:

Gentile sign.na, la ringrazio per la sua lettera. Creda, lo stato in cui Ella si trova è bello come un segno di predestinazione: non posso dirle quanto mi interessa. Raccogliere le proprie forze per uno scopo, anche quando sembra che le forze si disperdono, e quando lo scopo è oscuro, è un atto grande, di cui prima o poi si sente il frutto e il conforto. Stia salda, perché è questo il nostro primo dovere, la cosa più bella che possiamo compiere. Si faccia coraggio e spera. Non importa in che cosa. Abbia fede di riuscire, non importa in che: e riuscirà certo a essere utile, e a trovare il suo posto nel mondo e la sua pace. Mi creda sempre sua aff.ma Maria Montessori²⁸.

2. "Tre figliole"

Per dar conto dell'intensità del rapporto filiale che si creò tra Maria Montessori e le sue tre allieve è utile riportare uno stralcio della lettera che la studiosa inviò all'amica, la contessa Maria Maraini Gonzaga, il 22 agosto 1910:

Tu non sai molto della mia nuova casa, sai però che non ho cambiato casa, ma sono entrata in una nuova casa, come farebbe ad esempio una sposa. Ecco dunque la commozione, il da fare, l'attrattiva. Questa è la casa dove non son figlia, ma madre. Le mie figliole sono legate a me ed io ad esse per tutta la vita; per un'opera alla quale abbiamo offerto noi stesse. Sembra una piccola cosa ma è straordinaria! Sono soltanto tre figliole, ma qual miracolo trovare tre anime che si fondono con noi per aiutarci nella via faticosa della costruzione! Che rinunciano a tutto e non sono più altra cosa, che nostre seguaci. Chi ha rinunciato a costruire una propria famiglia di sangue, sente scaturire dalle viscere tutti i sentimenti che vi stanno compressi, e spiovono come zampilli di fresca acqua sorgiva sulle creature che si muovono come figli spirituali incontro a noi²⁹.

27. Lettera riportata in Maccheroni, 18.

28. *Ibid.*

29. Lettera riportata in Alatri, *Il mondo al femminile*, 95.

2.1. *Elisabetta Ballerini (1886-1914): una fulgida meteora*

Nel 1914, Elisabetta Ballerini morì a soli 28 anni, dopo un lungo calvario, seguito per cinque anni con dolorosa apprensione da Maria Montessori, come confidava Anna Maria Maccheroni in una lettera a Maria Gonzaga Maraini:

La malattia della cara Bettina ha messo nell'animo di tutte noi che viviamo nell'opera un dolore indicibile [...]. Ma temo tanto che la generosità conduca la Dottoressa ad essere imprudente, temo tanto il contagio che certo, nel desiderio di illudere l'ammalata, la nostra Maestra non eviterà... Tornata a Roma Essa riprenderà le Sue visite frequenti, resterà forse – sembra – giornate intere presso l'ammalata³⁰.

Elisabetta Ballerini, detta Bettina, era nata a Roma nel 1886, e dopo la Scuola normale, aveva intrapreso la sua attività in campo educativo, occupandosi della rieducazione dei bambini indigenti con difficoltà cognitive in uno dei primi asili-scuola, creati nella capitale da Sante De Sanctis. Qui molto probabilmente era entrata in contatto con Maria Montessori, per poi distinguersi tra le sue migliori studentesse presso l'Istituto di Magistero. Fu la studiosa ad incoraggiarla a prendere parte al Congresso Nazionale delle donne italiane, tenutosi a Roma nell'aprile del 1908, dove tenne un intervento dal titolo *Sulla necessità di estendere l'istruzione obbligatoria anche ai bambini deficienti*, nell'ambito della sessione dedicata al tema "Educazione e Istruzione". Sul filo conduttore di Itard e Seguin e riferendosi alle tesi montessoriane, sosteneva l'urgente necessità che lo «Stato obbligasse i comuni ad aprire educatori speciali, e non semplici classi aggiunte, e istituti medico pedagogici per fanciulli deficienti ed anormali»³¹.

Nell'autunno del 1908, coadiuvò, a Milano, insieme alla Montessori e alla Maccheroni, l'organizzazione del tirocinio in vista dell'apertura della Casa dei Bambini presso la Società Umanitaria, per poi, nell'agosto 1909, recarsi alla Montesca per occuparsi del primo corso di pedagogia montessoriana, continuando nel frattempo il suo impegno nei confronti dei bambini in difficoltà. I nuovi progetti in cui venne coinvolta subirono ben presto una brusca interruzione, perché ella si ammalò e venne ricoverata nel sanatorio "Stella Maris" a Nettuno. Ma non appena il suo stato di salute sembrò migliorare, si sentì di dirigere la Casa dei Bambini, istituita presso le suore francescane di Grottaferrata, destinata agli orfani del terremoto

30. *Ibid.*, 96.

31. Ballerini, "Sulla necessità di estendere l'istruzione obbligatoria," 76.

di Messina³². Maria Montessori era molto orgogliosa del lavoro di Bettina, pur non nascondendo all'amica Maraini una certa apprensione per il suo stato di salute:

In quindici giorni i bambini di Grottaferrata sotto di lei avevano fatto miracoli e le suore francescane avevano capito il metodo in due mesi di lezioni sue a loro. Già venivano dai paesi vicini a visitare i bambini (che sono orfani di Calabria): ma con mio gran dispiacere Bettina non resistè al lavoro, pur tenue, che aveva voluto tentare³³.

In seguito a un repentino peggioramento delle sue condizioni, Bettina venne sollevata dall'incarico e ospitata da Maria Montessori nella sua casa per essere da lei curata personalmente, insieme alle altre due allieve e agli anziani genitori. Tuttavia, la grave forma di tubercolosi di cui soffriva non le diede scampo portandola alla morte in sanatorio nel 1914.

2.2. Anna Fedeli (1885-1920): formare nuove insegnanti

Purtroppo, anche Anna Fedeli, nata a Senigallia nel 1885, concluderà la sua vita terrena vinta dalla tubercolosi in un sanatorio, a Sondrio, il 22 luglio 1920³⁴. L'insegnante marchigiana, dopo il diploma conseguito all'Istituto di Magistero, rinunciò al posto di direttrice della Scuola normale di Foligno, che aveva vinto per concorso, per dedicarsi con abnegazione all'impresa montessoriana, nonostante questa decisione fosse stata oggetto di forti dissidi coi genitori.

Nel 1909, venne incaricata da Maria Montessori di dirigere la seconda Casa dei Bambini, istituita presso il secondo quartiere operaio fatto costruire dalla Società Umanitaria alle Rottole, mentre la prima Casa dei Bambini, fatta costruire presso il quartiere di Via Solari, nell'ottobre del 1908, era stata affidata ad Anna Maria Maccheroni. Del resto, in una fase ancora tutta sperimentale del metodo, nella totale mancanza di corsi di formazione e di testi montessoriani di riferimento, risultava estremamente difficile riuscire a procurarsi insegnanti adeguatamente preparate per dirigere le nuove Case dei Bambini e quindi non sorprende che Maria Montessori avesse chiesto alle sue fidate allieve di affrontare un così delicato incarico

32. Alatri, *Il mondo al femminile*, 94.

33. Lettera riportata in Alatri, 95-96.

34. Le spoglie di Anna Fedeli e di Anna Maria Maccheroni riposano presso la tomba dei genitori della Montessori nel cimitero del Verano, mentre così non avvenne per Elisabetta Ballerini a causa dell'opposizione dei suoi familiari.

con una notevole dose di sacrificio sul piano personale. E, del resto, in quel momento la studiosa intravedeva nell'ambiente pragmatico, sperimentale, della celebre istituzione milanese, culla del socialismo riformista, un fecondo terreno per far decollare la sua novità pedagogica. Lo spirito della Società Umanitaria con le sue pratiche di autogoverno le sembrava essere in perfetta armonia con l'idea di autonomia, principio fondante della Casa dei Bambini che si realizzava attraverso un percorso esperienziale di auto-educazione. L'istituzione milanese, sempre pronta a farsi pilota di iniziative sociali ed educative all'avanguardia, poteva quindi, secondo la studiosa, diventare la sede ideale, ove creare una sorta di osservatorio e di sviluppo della sua pedagogia, agendo attraverso due principali canali: la formazione delle insegnanti e la produzione del materiale didattico, quest'ultimo da affidare alla Casa di Lavoro dei disoccupati, fondata e diretta da Alessandrina Ravizza³⁵.

Anna Fedeli dovette però lasciare dopo pochi mesi l'incarico presso l'Umanitaria, chiamata a organizzare un nuovo corso montessoriano a Torino. L'attività di Maria Montessori procedeva infatti a pieno ritmo per cercare di diffondere il suo metodo a ogni livello, sul piano nazionale, nella quasi totale mancanza di formatrici montessoriane oltre che di insegnanti adeguatamente preparate.

Durante le numerose assenze della Montessori dall'Italia, Anna Fedeli la sostituì, prendendosi cura del padre, che morì, nel novembre del 1915, mentre la studiosa si trovava a San Francisco per presentare la Casa dei Bambini nell'ambito della Panama-Pacific International Exposition; ella si assunse inoltre la responsabilità gestionale e amministrativa dell'intera organizzazione montessoriana, che in quegli anni procedeva a pieno ritmo. Anna Fedeli fu poi incaricata di organizzare in pianta stabile un Corso di formazione presso la Società Umanitaria nell'autunno del 1916, il cui avvio venne volutamente fatto coincidere dal segretario Augusto Osimo con un Convegno di portata internazionale, organizzato dall'Unione Italiana dell'Educazione Popolare, nei locali della celebre istituzione milanese, dal 29 ottobre al primo novembre 1916. Obiettivo principale del Convegno fu quello di mettere a confronto le esperienze didattiche più significative, presenti fino a quel momento in Italia e all'estero³⁶. Indubbiamente, la pedagogia montessoriana vi giocò un ruolo di primo piano: nella sessione dedicata alla scuola elementare, Anna Fedeli tenne per l'occasione un'ampia e approfondita relazione sull'applicazione del metodo Montessori nella scuola primaria.

35. Pironi, "Maria Montessori e gli ambienti milanesi," 15.

36. Pozzi, "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo," 107-108.

Inoltre, la presenza di Anna Fedeli a Milano consentì che il Corso di formazione potesse partire sotto i migliori auspici; fu infatti lei ad assumerne la direzione, attingendo dalla Montessori «tutte le direttive e i particolari della pratica»³⁷. Il Corso, denominato Scuola per la preparazione di Educatrici all'applicazione del metodo Montessori, sembrava questa volta poter contare sulla presenza continua di Anna Fedeli che organizzò le attività didattiche. Molto significativa risultava la centralità assegnata allo stile osservativo che ogni educatrice doveva far proprio, come risulta dall'*Introduzione* al corso della stessa Fedeli:

Il corso non è diretto solo all'esposizione del metodo Montessori, ma a dare alle allieve delle scuole il modo di usarne. L'applicazione del Metodo si basa: sull'osservazione del bambino nelle sue manifestazioni spontanee e sulla misura dell'intervento dell'educatrice. L'allieva dovrà essere perciò formata sia ad osservare il bambino, sia a saper intervenire opportunamente su di lui con la lezione. A questa formazione dell'allieva, che è il compito principalissimo della Scuola, concorrono indirettamente tutti i corsi della Scuola magistrale, e direttamente vi concorre il lavoro di osservazione e di esperimento nelle Case dei Bambini o nella Scuola elementare Montessori. Le scuole Montessori sono il laboratorio per le esercitazioni delle allieve; nelle loro relazioni orali e scritte prima, come più tardi nelle lezioni, o come si dice, nel tirocinio comunemente inteso sarà il controllo della loro interiore formazione³⁸.

Come possiamo notare, i principi-guida del Corso si ispiravano al volume di Maria Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), volume nel quale Anna Fedeli aveva curato tutta la parte relativa all'educazione linguistica³⁹. Purtroppo, ella si ammalò e dovette interrompere quell'esperienza che sembrava finalmente poter dare gli esiti sperati per l'organizzazione in pianta stabile di un corso di formazione presso la Società Umanitaria. Maria Montessori scrisse ad Augusto Osimo, profondamente addolorata per la grave malattia che aveva colpito la sua affezionata allieva, che definiva «la mia amica e compagna impareggiabile, la mia collaboratrice intelligente, la mia più grande speranza di sostegno nell'avvenire dell'opera che amiamo tanto insieme»⁴⁰. Non riusciva neppure a perdonarsi di non essersi accorta come medico del suo grave stato di salute:

37. Pironi, "Maria Montessori e gli ambienti milanesi," 23.

38. Anna Fedeli, *Relazione introduttiva*, in Archivio Storico della Società Umanitaria (ASSU), parte 2, 370/1.

39. Anna Fedeli dedica un articolo approfondito al Metodo Montessori nella scuola elementare ("Il Metodo Montessori," 876-888).

40. Lettera di Montessori a Osimo, San Diego, 18 giugno 1917, in ASSU, Fondo Osimo, 5/12.

Il mio dispiacere è anche grande al pensiero che l'ideale di avere un Istituto nell'Umanitaria sia dileguato così penosamente e che i progetti germogliati da tanti anni siano distrutti da una gelida bufera. Non dimenticherò mai la sua fede, Caro Signor Osimo, la sua costanza e la sua forza nel desiderio di trionfo di quest'opera, che sembrò insieme tanto promettente e tanto disgraziata. E sarò sempre e ancora nel desiderio che il nostro sogno si avveri, quando l'avvenire permetterà alle opere di pace di germogliare sulla terra⁴¹.

2.3. Anna Maria Maccheroni: un apostolo del Metodo

Dopo il decisivo incontro con Maria Montessori, avvenuto nel novembre del 1907, Anna Maria Maccheroni impresso una svolta radicale alla sua vita, tanto da decidere di dedicare tutta l'esistenza alla diffusione della pedagogia montessoriana. Del resto, la nota pedagoga americana Helen Parkhurst, che aveva frequentato il Corso Montessori a San Francisco, nel 1915, paragonò Anna Maria Maccheroni a san Giovanni Battista, perché tra le allieve montessoriane si distingueva come colei che apriva la strada a preparare le vie del Signore, ed effettivamente, come vedremo, fu proprio così⁴².

Ma chi era Anna Maria Maccheroni prima di incontrare Maria Montessori?

Era nata a Livorno nel 1876, da una coppia di insegnanti. Nel 1898, ella si era diplomata come insegnante elementare presso la Scuola normale femminile di Camerino. Nel 1905, si abilitò presso l'Istituto Superiore femminile di Magistero di Roma per l'insegnamento di lingua francese, ma rinunciò al posto di ruolo, vinto per concorso in qualità di docente di francese di Scuola normale, per dedicarsi anima e corpo alla causa montessoriana. Questa decisione – come lei raccontava – suscitò grande disapprovazione da parte dei genitori, pure parecchio insofferenti nel vederla fino alle ore tarde intenta a segare il legno per costruire i materiali progettati da Maria Montessori⁴³.

E del resto, quest'ultima affidò proprio a lei, nell'ottobre del 1908, l'incarico pionieristico di dirigere la prima Casa dei Bambini, presso il primo quartiere operaio della Società Umanitaria. Si trattava di un'opera alquanto impegnativa, tale da richiedere una completa abnegazione, impegno a cui Anna Maria Maccheroni non si sottrasse, almeno per un anno. Ella accettò

41. *Ibid.*

42. L'espressione di Helen Parkhurst è riportata in De Stefano, *Il bambino è il maestro*, 227.

43. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, 21.

immediatamente di lasciare Roma e di trasferirsi a vivere in un piccolo appartamento, attiguo alla Casa dei Bambini, a fronte di uno stipendio mensile di 110 lire, corrispondenti a circa 450 euro odierne⁴⁴.

D'altra parte, condizione fondamentale per il successo dell'intero esperimento, come scriveva Maria Montessori nella sua opera del 1909, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, era lo spirito missionario della direttrice, «la cui vita, di persona colta ed educata [doveva essere] un esempio costante per gli abitanti dello stabile [ed era perciò] obbligata a vivere nell'edificio stesso, divenendo così una coabitante con le famiglie dei suoi piccoli allievi»⁴⁵.

Nel suo volume autobiografico, Anna Maccheroni rievocò con intensa commozione l'epica impresa milanese, giungendo ad affermare: «Fu una lezione per me vivere in quel quartiere»⁴⁶; ricordava infatti come si fosse immediatamente instaurato un grande spirito di collaborazione tra lei e gli abitanti di via Solari, nonostante non tutti i genitori si mostrassero consapevoli dei loro doveri nei confronti dei figli.

Il quartiere di via Solari doveva in fondo connotarsi come exemplum, quale esperimento-pilota di pratiche di vita improntate alla responsabilità individuale e allo spirito solidaristico, tramite il coinvolgimento diretto, partecipativo, dei suoi abitanti, incentivando ad esempio attività cooperative, tra cui la gestione di un ristorante e di una farmacia. Come ricordava la stessa Maccheroni, la farmacia cooperativa si occupò della preparazione degli «intrugli graduati», necessari per l'educazione sensoriale del gusto e dell'olfatto; così pure, la cooperativa degli elettricisti costruì la serie dei campanelli elettrici per gli esercizi uditivi. Ella si soffermava su alcuni dei momenti più significativi dell'esperienza milanese, tra cui quello di aver effettuato proprio in via Solari i primi esperimenti di educazione musicale, avvalendosi dei materiali da lei ideati e fatti costruire appositamente a Livorno, sua città natale⁴⁷; oltre agli esercizi coi materiali strutturati, vennero condotti coi bambini lavori di arte vasaia, sulla base del metodo che Francesco Randone utilizzava nella sua scuola romana⁴⁸.

Tramite la sua dettagliata ricostruzione veniamo anche a conoscere i progressi dei suoi piccoli allievi, e non può certo sfuggire il sotteso intento di far emergere gli aspetti epici che furono alla base di quella esperienza.

44. Il dato relativo allo stipendio di 110 lire mensili, corrisposto alla direttrice della Casa dei Bambini, si evince dalla Lettera di Augusto Osimo al segretario economo del 7 novembre 1911, conservata in ASSU, 1, 135/2.

45. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, 150-151.

46. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, 40.

47. *Ibid.*, 41.

48. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, 328.

Risultano peraltro interessanti alcune lettere, rintracciate presso l'archivio della Società Umanitaria, scritte da Anna Maria Maccheroni ad Augusto Osimo, in cui ella si lamentava dei materiali difettosi prodotti dalla Casa di Lavoro:

Quando si inaugurò questa Casa dei Bambini fu corredata di una serie non completa del materiale didattico. Parte di quegli oggetti non erano fabbricati con precisione per cui furono inservibili [...]. Respingereò il materiale corrispondente che io ho e che potrà essere riadattato dalla Casa di Lavoro⁴⁹.

La stessa Montessori dovette intervenire personalmente con una ulteriore lettera indirizzata ad Osimo, che si vide a sua volta costretto a scrivere alla direttrice della Casa di Lavoro, Alessandrina Ravizza:

La prego di far provvedere alla costruzione o riadattamento del seguente materiale didattico occorrente per la nostra Casa dei Bambini: alfabetario piccolo; alfabetario grande; lettere smerigliate su cartoncini; lettere smerigliate su tavole; lettere maiuscole; numeri smerigliati; tavole con i numeri; scatole con i colori; cassetine per i fuselli. Dalla Direzione della Casa le verrà respinto parte del materiale consegnato fin dalla inaugurazione del nuovo istituto, risultato inservibile perché non fabbricato con la dovuta precisione⁵⁰.

Pure in merito all'accuratezza estetica dell'ambiente, Anna Maria Maccheroni insisteva con dovizia di particolari, fornendo al segretario-economista una lista degli oggetti da ordinare, tra cui figuravano: 60 piccole sedie per bambini da giardino, color quercia «per lo scopo a cui si vuole applicare [...]»; piante ornamentali, piccole scope decorate a fiori, annaffiatoi per bambini, casupola per piccioni, stile pagoda⁵¹; non mancava neppure una missiva ai fratelli Thonnet per la richiesta di «seggiole simili al campione, ma con le gambe leggermente divaricate e più corte di 6 cm»⁵².

Tuttavia, la novità dell'ambiente e dei materiali non rappresentava una garanzia sufficiente per il successo dell'intera iniziativa se mancavano educatrici competenti e soprattutto dotate di uno stile comportamentale in grado di captare e di dirigere lo sviluppo delle energie psichiche del bambino. Alcune lettere scritte dalla Maccheroni a Maria Montessori, durante i primi mesi dell'esperienza milanese, costituiscono un diario didattico molto importante, non solo perché offrono un accurato resoconto delle atti-

49. Lettera di Maccheroni ad Osimo, 26 marzo 1909, in ASSU, 1, 136/1.

50. Lettera di Osimo ad Alessandrina Ravizza, 30 marzo 1909, in ASSU, 1, 136/1.

51. Lettera di Maccheroni al segretario economista, 5 dicembre 1908, in ASSU, 1, 136/2.

52. Lettera di Maccheroni, 29 dicembre 1909, in ASSU, 1, 136/2.

vità svolte in questa fase pionieristica, ma in quanto sono la testimonianza delle difficoltà incontrate da Anna Maria Maccheroni nel cercare di essere un'educatrice montessoriana, fino in fondo, capace di favorire, come scrive, alla sua maestra, il passaggio dal «disordine» alla «libertà», e di far sì che «l'invito» non costituisse un «comando»⁵³.

I piccoli frammenti di quelle giornate, passate dalla Maccheroni «in una specie di clausura spirituale»⁵⁴, appaiono una sorta di autoconfessione, da cui traspare il timore di non rivelarsi all'altezza del compito che le era stato affidato. Così scrive alla Montessori a un mese esatto dall'inizio del suo incarico: «Sono lontanissima ancora da ottenere nulla di buono nell'insegnamento, ma finché resto calma e contenta andrò avanti per il meglio. E lo sono quando so sentirmi un po' vicino a Lei, quando miro allo scopo lontano»⁵⁵. Finalmente, dopo qualche mese, i primi risultati si manifestano con evidenza: «alcuni bimbi lavoravano con la creta, altri col disegno, altri con i colori, altri con i telai – E io resto sempre con il pensiero di non far nulla»⁵⁶.

Come sappiamo, regola fondamentale per un'insegnante montessoriana è infatti quella di saper aspettare, come scriveva nel 1909 Maria Montessori nel suo *Metodo*: «l'aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione»⁵⁷. La docente montessoriana deve innanzitutto saper acquisire la capacità di imparare ad osservare, senza esercitare un controllo invasivo sul bambino, non intervenendo a casaccio, o spinta da pregiudizi. Come sosteneva ancora Maria Montessori: «l'attitudine all'osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza [...] un'osservazione prolungata che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito»⁵⁸.

Dunque, un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, definibile come un vero e proprio noviziato, tale da non risolversi soltanto in una preparazione di tipo culturale. Di qui il carattere, potremmo dire, iniziatico della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica della Montessori, in un movimento fatto di ragnatele di rapporti, con una certa difficoltà a trovar diffusione fra le insegnanti comuni, proprio perché come scriverà la stessa

53. Lettera di Maccheroni a Montessori, 10 novembre 1908, in Archivio dell'Associazione Montessori Amsterdam (AMI), 2403.

54. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, 65.

55. Lettera di Maccheroni a Montessori, 10 novembre 1908, in AMI, 2403.

56. Lettera di Maccheroni senza data ma di poco successiva al terremoto di Messina, come si evince dai riferimenti al tragico evento (in AMI, 2032).

57. Montessori, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, 80.

58. Montessori, "E così carissimi amici," 227.

Montessori, anni dopo, «la nuova maestra deve liberarsi continuamente dai legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa»⁵⁹.

L'intensità di quel periodo, vissuto da Anna Maria Maccheroni durante la sua esperienza milanese, trapela dalla corrispondenza inviata alla sua Maestra. In particolare, da quelle lettere emerge un grande senso di appagamento, per aver trovato la propria ragione di vita: «Si compie in questa settimana l'anno della prima volta che le parlai! Io Le ho molto promesso e troppo poco mantenuto! Godo qui una pace che non conoscevo»⁶⁰.

Tuttavia, ella avvertiva tutto il peso della solitudine di quell'impresa, e perciò si rivolgeva alla studiosa, esprimendole il bisogno «che legga tutto nell'anima mia – per avere quel beneficio [...] come acqua pura che lava. Sia sempre così la madre mia – la mia guida. Io ho tanto bisogno di Lei»⁶¹.

Indubbiamente il rapporto che si instaurò tra Maria Montessori e le allieve della prima ora si rivela emblematico di una nuova tipologia di donne esemplari, presenti sulla scena del femminismo di inizio Novecento, ritenute vere e proprie madri simboliche, connotate da una forte personalità carismatica, le cui seguaci si sentivano investite da una chiamata da loro vissuta come una vera e propria rinascita, che rievocava l'immagine metaforica dell'acqua pura che rinnova, come si trattasse di una fonte battesimale. Del resto, il rapporto che Montessori instaurò con queste tre allieve assume una profonda connotazione spirituale, confermata anche dal rito di consacrazione avvenuto il 10 novembre 1910 nella cappella della sua abitazione, all'insegna di un sodalizio di totale dedizione agli abitanti dei quartieri più degradati, secondo una forma di condotta di chi impara, non di chi insegna⁶².

Comunque sia, nonostante Anna Maccheroni si sentisse parte viva di quell'ambiente di lavoro coi bambini milanesi, la salute cagionevole e alcune sventure familiari, la portarono a uno stato di prostrazione tale da convincere Maria Montessori a richiamarla vicino a sé. Nell'agosto del 1909, dopo aver condotto i bambini di via Solari in vacanza in campagna, ella raggiunse Villa Montesca per prendere parte al primo Corso montessoriano. Ritornò di nuovo a Milano nell'autunno, ma con le vacanze pasquali lasciò definitivamente il suo incarico presso l'Umanitaria, chiamata dalla Montessori nella capitale per coadiuvarla nell'organizzazione di due corsi di formazione, rispettivamente presso le suore francescane di via Giusti e presso la scuola Fuà Fusinato.

59. *Ibid.*, 225.

60. Lettera di Maccheroni a Montessori, 10 novembre 1908, in AMI 2403.

61. *Ibid.*

62. De Giorgi, *Maria Montessori*, 352.

Successivamente, nella primavera del 1915, mentre Maria Montessori si trovava negli Stati Uniti, Anna Maria Maccheroni venne da lei incaricata di recarsi a Barcellona a dirigere una Casa dei Bambini istituita presso le Case di Maternità degli esposti dei Padri di San Vincenzo de' Paoli. La ritroviamo poi, nel 1919, a Londra, per occuparsi dell'organizzazione del primo corso di formazione nella capitale del Regno Unito. Alla fine di gennaio del 1920, quando Maria Montessori dovette partire da Londra, lasciò la sua fedele allieva a supervisionare lo sviluppo del movimento montessoriano, organizzandone in pianta stabile i corsi.

Anna Maccheroni tornò di nuovo a Milano, il 15 gennaio 1921, per sostituire Maria Montessori, sempre presa dai suoi numerosi e impellenti impegni all'estero, ed essendo venuta a mancare l'anno prima Anna Fedeli, per dar vita, presso l'Umanitaria, a una nuova e importante iniziativa. Si trattava del progetto – che almeno intenzionalmente era stato condiviso fin dal 1915 da Augusto Osimo e da Maria Montessori – di istituire presso la Società Umanitaria un Istituto Internazionale di Metodo Montessori. Ora, a cinque anni di distanza, dopo la parentesi devastante della guerra, sembrava finalmente possibile poterlo realizzare, tanto che la stessa Montessori confermò, nel giugno del 1920, che sarebbe giunta a Milano per farlo decollare personalmente⁶³. Ella assicurava la sua presenza a Milano per quattro mesi all'anno, mentre nei periodi di sua assenza avrebbe lasciato l'incarico a una persona di fiducia. Risulta interessante che, in una lettera indirizzata ad Augusto Osimo del luglio 1920, Maria Montessori mostrasse «la necessità impellente di continuare il metodo nelle classi secondarie e nell'educazione dell'adolescenza»⁶⁴. Sosteneva infatti che solo proseguendo l'opera di liberazione del bambino nell'adolescente sarebbe stato possibile «riformare l'umanità, bisognosa di nuova preparazione e assetata oscuramente d'una libertà che non sa comprendere – e che è la realizzazione della vita normale (o perfetta) dell'uomo»⁶⁵.

La studiosa giunse a Milano ai primi di ottobre per lavorare insieme ad Augusto Osimo alla nascita della nuova istituzione che avrebbe dato vita all'organizzazione in pianta stabile di corsi di formazione⁶⁶. Ella dovette ripartire nel gennaio 1921 e lasciò Anna Maccheroni a presidio dell'iniziativa. Il cerchio sembrava richiudersi ancora una volta, con un ritorno alla

63. Lettera di Montessori a Osimo, Barcellona, 14 giugno 1920 (data desunta dal timbro di protocollo), in ASSU, 2, 371/6.

64. Lettera di Montessori a Osimo, Barcellona, 14 luglio 1920, in ASSU, 2, 371/6.

65. *Ibid.*

66. Osimo, *Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del Metodo Montessori*, Relazione dattiloscritta, in ASSU, 2, 371/6.

fase aurorale, là dove tutto era cominciato, nell'ormai lontano autunno del 1908. Purtroppo il tumore alla milza che colpì Augusto Osimo nel maggio del 1921, portandolo alla morte il 22 luglio 1923, interruppe per sempre una stagione che sembrava feconda di grandi speranze e di nuovi progetti per il futuro.

Anna Maccheroni proseguì poi fino alla morte la diffusione della pedagogia montessoriana, sia in Italia che all'estero, principalmente in Spagna e in Gran Bretagna.

Estremamente significativi appaiono i suoi studi sull'educazione musicale, sperimentata a partire dal periodo trascorso presso la Società Umanitaria e alla quale viene dato ampio rilievo dalla Montessori nel *Metodo* del 1909 e nell'*Autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), che ne evidenzia la funzione primaria per la formazione globale del bambino dal punto di vista psichico ed etico-sociale: «noi non dobbiamo agire soltanto per dare un gradimento superiore, ma per creare sentimenti superiori»⁶⁷. L'educazione musicale, definita “psico-musica”, insieme alla “psico-linguistica”, alla “psico-aritmetica”, alla “psico-geometria”, concorrevano a far emergere e a sviluppare il potenziale psichico del bambino, tramite un preciso percorso di autoeducazione, stimolando la sua capacità di attenzione e di concentrazione attraverso l'ascolto, la manualità, il coordinamento motorio, l'articolazione del linguaggio. Anna Maria Maccheroni mise a punto una ricca serie di materiali strutturati, incentrati sul rapporto tra sviluppo motorio e ascolto di brani musicali che, riferendosi alle teorie di Emile Jacques-Dalcroze, stimolavano la sensibilità ritmica dei bambini⁶⁸. Secondo lei il linguaggio musicale poteva essere appreso soltanto grazie all'allestimento di un ambiente adatto, proprio come accadeva per il linguaggio parlato, in quanto se il bambino fosse vissuto in un luogo dove nessuno parlava, egli non sarebbe mai stato in grado di parlare⁶⁹. Si trattava di un approccio che si distaccava notevolmente da quanto prescritto dai programmi di Giuseppe Lombardo Radice del 1923, che limitavano le attività dei bambini esclusivamente al canto corale. Affermava infatti Maria Montessori: «la musica apre le porte del cuore, solleva lo spirito; si cerca di mettere alla portata del popolo la musica, con concerti nelle pubbliche piazze [...]. Ma è l'educazione che occorre prima: senza di essa ecco un popolo di sordi cui è negato il godimento musicale»⁷⁰.

67. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, 605.

68. Maccheroni, *Psicomusica: orecchio, voce, occhio, mano*.

69. Maccheroni, “La musica come linguaggio”.

70. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, 592.

Bibliografia

- Alatri, Giovanna. *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*. Roma: Fefè editore, 2015.
- Babini, Paola Valeria e Luisa Lama. *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli, 2000.
- Ballerini, Elisabetta. “Sulla necessità di estendere l’istruzione obbligatoria anche ai bambini deficienti.” In *Atti del primo congresso nazionale delle donne italiane (24-30 aprile 1908)*, 74-76. Roma: Tip. Soc. Ed. Laziale, 1912.
- Barausse, Alberto. “La Scuola pedagogica di Roma.” *Annali di Storia dell’educazione e delle Istituzioni scolastiche* 10 (1993): 57-116.
- Boni Fellini, Paola. *I segreti della fama*. Roma: Centro editoriale dell’Osservatore, 1955.
- De Giorgi, Fulvio, cur. *Maria Montessori, Dio e il bambino e altri scritti inediti*. Brescia: La Scuola, 2013.
- De Napoli, Isenarda. *Dal silenzio alla musica col metodo Montessori*. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2014.
- De Stefano, Cristina. *Il bambino è il maestro*. Milano: Rizzoli, 2020.
- Di Bello, Giulia, Andrea Mannucci e Antonio Santoni Rugiu, cur. *Documenti e ricerche. Per la storia del Magistero*. Firenze: Manzuoli, 1980.
- Fedeli, Anna. “Il Metodo Montessori.” *La Cultura Popolare* 6, n. 1 (15 gennaio 1916): 876-888.
- Gilsoul, Martine e Charlotte Poussin. *Maria Montessori. Una vita per i bambini*. Firenze: Giunti, 2022.
- Govoni, Paola. “Studiose e scrittrici di scienza tra età liberale e fascismo. Il caso Bottero e Magistrelli.” *Genesis* 6, n. 1 (2007): 65-89.
- Maccheroni, Anna Maria. *Come conobbi Maria Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell’infanzia, 1956.
- Maccheroni, Anna Maria. “La musica come linguaggio.” In *Atti del Convegno nazionale sull’educazione dell’infanzia (Napoli 4-5 ottobre 1952)*, 97-102. Roma: Opera Nazionale Montessori, 1953.
- Maccheroni, Anna Maria. *Psicomusica: orecchio, voce, occhio, mano*. Roma: Ed. Vita Dell’infanzia, 1956.
- Montessori, Maria. *L’Autoeducazione nelle scuole elementari* [1916]. Milano: Garzanti, 1975.
- Montessori, Maria. “E così carissimi amici (discorso sulla nuova maestra) [1931].” In *Il metodo del bambino e la formazione dell’uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di Augusto Scocchera, 225-239. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.
- Montessori, Maria. “Femminismo.” *La Vita* 3, n. 124 (5 maggio 1907), ora in Montessori, Maria. *Per la causa delle donne*. Milano: Garzanti, 2019, 80-95.
- Montessori, Maria. “Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari. Ricerche di igiene e antropologia pedagogiche in rapporto all’educazione.” *Rivista di filosofia e scienze affini* 3-4 (1904): 278-322.

- Montessori, Maria. *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* [1909]. Roma: Edizioni Vita dell'infanzia, 2000.
- Pesci, Furio. *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*. Parma: Ricerche pedagogiche, 1994.
- Pironi, Tiziana. *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS, 2010.
- Pironi, Tiziana. *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci, 2014.
- Pironi, Tiziana. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25, (2018): 8-26.
- Pironi, Tiziana. "Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli Istituti superiori di magistero femminile." In *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, a cura di Monica Ferrari, Matteo Morandi, Rita Casale e Jeannette Windheuser, 104-125. Milano: FrancoAngeli, 2021.
- Pironi, Tiziana. "Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini." *Gli Argonauti* 2, n. 1 (2022): 57-67.
- Pozzi, Irene. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di pedagogia e Didattica* 10, n. 2 (2015): 103-114.

3. The Expansion of the Montessori Method in Spain from 1913 to 1939¹

by *Bernat Sureda Garcia**

The Maria Montessori method made an impact in early 20th-century Spain, especially in Catalonia – the most industrialised area of the country and home to a powerful middle class and highly motivated workers². Catalan economic and social dynamism contrasted with the scant desire to modernise amongst large landowners and authoritarian oligarchies who supported the existing structure of the state and the monarchy retaining power over the government. This clash fostered the emergence of a strong modernising current in Catalonia that was shared by a wide range of ideologies, through different political approaches, foundations and strategies. This modernisation project seized on education as a key tenet³. Spain had done little to ensure general education and the modernisation of schools throughout the 19th century. In turn, middle-class reform movements denounced this shortcoming⁴. In the early 20th century, the need for quality education in Catalonia was an aim pursued and shared by both anarchists (lest we forget, Ferrer i Guàrdia's Modern School was founded in Barcelona in 1901) and the most progressive sectors of the middle class, who promoted activities at Barcelona City Council, as well as by conservative Catalan nationalists who implemented a wide programme of social, cultural and educational reforms. The Montessori method would receive support within the framework of this drive for modernisation. An education reform plan was promoted by local authorities, especially after Catalan nationalist groups won the 1907 election under the coalition

* University of the Balearic Islands. Institute of Catalan Studies.

1. This publication is part of the R&D&i project PID2020-113677GB-I00, financed by MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

2. Sanchidrián, “El método Montessori”.

3. Pachon and González-Agàpito, “Carme Karr i el feminisme”.

4. Pozo, *Currículum e identidad nacional*.

banner of *Solidaritat Catalana* (Catalan Solidarity). The Catalan nationalist bourgeoisie aimed to modernise schooling with a view to constructing a new nation with more civil, educated, cosmopolitan and liberal citizens⁵. These activities sought to develop an inclusive, structured and cohesive society. The project was highly utopian in the widest sense of the term and, in reality, had to confront the serious social unrest of the Tragic Week of 1909 which, amongst other events, included the trial and death by firing squad of the anarchist pedagogue Francesc Ferrer i Guàrdia⁶. The drive to modernise education was not diminished by social conflict but rather bolstered, as a way to avoid conflicts in the future.

In order to support and establish this wide-ranging education reform project, the most innovative ideas in education were considered, such as the New School and, in particular, Montessori. Montessori's educational approaches aligned with certain ideas in Catalan industrialism from the period, at least in theory. The Montessori method included the aim of improving childhood activity to guide free spontaneity towards discipline and order, and this was seen as the ideal scientific approach to transform the natural, primary, uncontrolled and chaotic impulses of childhood into rational activity that matched the social values to be instilled. Attaining a balance between freedom, order and discipline in individuals and society was one of the central tenets of bourgeois Catalan reformism in the early decades of the 20th century. The experimental and scientific approaches and ideas of the Italian pedagogue could provide solid support for the reform programme. Catalan nationalist pedagogues and intellectuals also appreciated how the method placed importance on native language, which would justify the introduction of Catalan into teaching in opposition to the imposition of Spanish, as set out in national regulations. Alexandre Galí, who had a first-hand knowledge of Montessori experiences, was one of the main promoters and designers of the reforms. His vast work across different volumes on education reform in Catalonia in the first 30 years of the 20th century sets out a series of opinions on the reasons behind the success of the Maria Montessori method in Catalonia⁷. Galí states that whilst Montessori did not find such radical and enthusiastic fans in Catalonia as in other places, neither were there impassioned opponents; in turn, there was a sympathetic understanding atmosphere for her message. Galí continues that teaching in early childhood was highly unorganised, meaning that opposition to the new method was particularly difficult to sustain. Moreover, he explains that in his opinion, the method included

5. Vilanou and Soler, "El Noucentisme".

6. Solà, "En el centenari de Ferrer i Guàrdia".

7. Galí, *Història de les institucions, Tercera part*.

two forms of discipline: an exoteric approach that was more understandable for the general public, and a more esoteric method for those with more in-depth knowledge. This meant that although the method spread easily and widely, not all those who used it had access to both knowledge approaches and, as the method spread, its application was often highly unorthodox. Galí points out that the long list of Montessori schools in the period would be much shorter if only those which had Montessori material were included. Despite this, the Catalan pedagogue recognises the influence – at times diffuse – of the method’s propaganda on general modernisation in early childhood education in Catalonia.

The Maria Montessori method found further support in the incipient feminist movement at the time in Catalonia, which spoke out across different ideologies. Alongside the feminists whose positions aligned with the progressive middle class and those more tied to secular anarchist ideas, there was also a conservative feminist movement more in tune with the cultural and education reform movement within conservative Catalan nationalism. This feminism took inspiration from social Catholicism and aimed to construct a new female identity by strengthening women’s social and public role, without questioning their fundamental mission as wives and mothers. The promoters of this form of feminism were a group of upper middle class women from Barcelona with a modernising agenda who demanded more and better education for women to overcome the tradition that imposed their seclusion in domestic or private spaces⁸. As we will see, *Feminal* appeared as a monthly supplement in *La Il·lustració Catalana* magazine on 28th April 1907, edited by Carme Karr i Alfonsetti – one of the figureheads of the conservative feminist group. The supplement firmly supported the spread of the Montessori method⁹.

Catalan institutions did not have the authority to change schools in the national public system – a centralised system that relied on the state and where Spanish was the only language allowed. The public education system was highly discredited, using traditional methodology and outdated content with a heavily Catholic component. Across Spain, and especially in Catalonia, both the workers movement and the progressive middle class sought alternatives to the public education system. For middle class children, this meant religious schools. In Catalonia in the early 20th century, sectors of the industrial bourgeoisie – who mostly sent their children to religious schools – sought modernisation in education and the creation of a parallel network (whether private or administered by city councils) that offered teaching more

8. Sureda and Comas, “Proposals for women’s education”; Pachon and González-Agàpito, “Carme Karr i el feminisme”.

9. Ainaud de Lasarte, *Carme Karr*.

in line with their needs, both for their own children and to instruct those from working-class backgrounds. Initially, the Italian pedagogue's method would be essential in this new school network. The Maria Montessori method found fertile ground amidst this context of education reform, particularly from 1914 when the four Catalan provincial councils came together to enhance the few areas of responsibility they did have that did not depend on the central government. The creation of this *Mancomunitat* or municipal association was a decisive factor in promoting the Maria Montessori method.

The first news about the method appeared in 1911 in the aforementioned *Feminal magazine*. From the beginning, Maria Montessori received support from certain religious sectors. Father Antoni Casulleras Calvet from the Society of Saint Vincent de Paul returned from missions in Guatemala in 1909 with the desire to establish Catholic schools for children aged three upwards. Upon discovering the Montessori method, he saw a system that aligned with his aims. He contacted Father Frederic Clascar Sanou in Barcelona – an influential figure in the Catalan nationalist circles that controlled public institutions. Clascar studied canon law in Rome in 1905 and upon his return, was appointed chaplain of the Casa Provincial de la Maternidad (provincial maternity hospital). The centre was administered by the provincial council and run by the nuns from the Society of Saint Vincent de Paul. Montessori herself later acknowledged in her work, *I bambina viventi nella Chiesa* (1922), that the two religious men were the first to take an interest in her method¹⁰. Casulleras maintained a friendship with Maria Montessori during these years and also promoted use of the method in Majorca and Minorca at schools run by de Paul sisters. Casulleras personally presented these experiences at the 3rd International Montessori Course in Barcelona in 1916. Upon invitation from Casulleras and other Majorcan friends, Maria Montessori visited the school established in Majorca on a brief trip in 1916¹¹. Casulleras gave different talks in Majorca about the method and received support from local authorities¹². During this period, Maria Montessori had an important support network in Catalonia and Majorca amongst certain religious circles that were committed to Catalan reforms and provided positive feedback to the Vatican authorities regarding the Catholic orientation of Montessori schools¹³. As E. Moretti and Alejandro Mario Dieguez have shown, these friendships and support even helped provide assurances to the Vatican at moments

10. De Giorgi, *María Montessori*; Foschi, *Maria Montessori*.

11. Jaume, “El projecte educatiu de Miquel Ferrà”; Colom, “Las primeras aplicaciones del método Montessori en Mallorca”.

12. *La Hormiga de Oro*.

13. Corts, “La visita apostòlica de 1928”.

of distrust amongst the curia in light of Cardinal Umberto's suspicions regarding Montessori's ideas and activities¹⁴.

Casulleras and Clascar's proposals received enthusiastic support from the pedagogue Joan Palau Vera. Palau was a member of the *Consell de Pedagogia* (Pedagogy Council), a body established by Barcelona Provincial Council in 1913. The body was renamed the *Consell d'Investigació Pedagògica* (Pedagogical Research Council) in 1916 to advise educational institutions and promote the education reforms put forward by the bourgeois Catalan nationalist movement. Palau Vera, who had been introduced to the method by reading Maria Montessori's book, *Il metodo della pedagogia scientifica*, attended the 1st International Montessori Course in Rome in 1913, with a grant from Barcelona Provincial Council. Thanks to this trip, the Montessori method began to be implemented that very year (1913) at two schools: the Mont d'Or private school for middle class children, led by Palau himself, and the school at the Maternity Hospital administered by Barcelona Provincial Council, which taught orphaned children and was run by Father Clascar. A carefully designed space for classes was built at the Maternity Hospital, which Palau Vera himself described in an article published in 1920 as: «una gran sala (18 x 9 m.) decoración brillante, llena de luz, muy alta de techo y adornada con cuadros y muebles de gusto delicado» [a large light-filled room with vibrant décor and a high ceiling, adorned with tasteful paintings and furniture]¹⁵. Palau Vera took charge of running the trial at the Maternity Hospital in the initial months, followed by the sisters at the institution afterwards¹⁶. The ideological tenets of conservative Catalan nationalism in opting for the Montessori method are clearly seen in photographs and the words of Palau describing the experience in his article:

Un dels espectacles humans més esperançadors que he pogut fruitir en la meua vida, és l'haver vist com d'aquell caos d'impulsos sense fre ni coordinació, va anar sorgint per si mateix, l'ordre, l'harmonia, la disciplina. Fe en les formidables forces espirituals de l'home, l'havia tingut sempre, però que les tendències al bé, a la bondat, a la disciplina, al saber es mostressin tan poderoses amb el sol fet d'impedir, de sufocar totes les que li són contràries, això ha estat per a mi una revelació¹⁷.

14. Moretti and Dieguez, "I progetti di Maria Montessori".

15. Palau, "Un assaig d'aplicació del mètode montessori," 92.

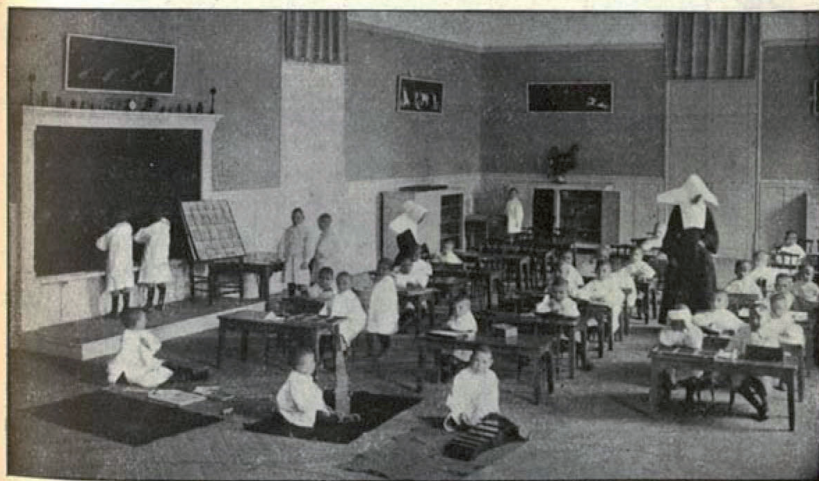
16. Galí, *Història de les institucions. Segona part*, 18-20.

17. «One of the most hopeful human demonstrations I have enjoyed in my life is having seen how the chaos of relentless and uncoordinated impulses transformed into order, harmony and discipline. I had always had faith in the formidable spiritual strength of mankind, but the fact that the tendency for good, kindness, discipline and knowledge revealed itself to be so powerful through the simple act of impeding and quelling all contrary tendencies was an absolute revelation to me» (Palau, "Un assaig d'aplicació del mètode montessori," 93).



CLASSE DE PÀRVULS TRADICIONAL
La falsa disciplina del quietisme estèril

(Vegeu l'article de Joan Palau Vera)



LA MATEIXA CLASSE TRANSFORMADA PEL MÈTODE MONTESSORI
La vera disciplina de la lliure activitat aplicada a un treball
autoeducatiu

Fig. 1 - The photographs are those included in the article by J. Palau Vera, "Un assaig d'aplicació del mètode montessori a la casa de maternitat de Barcelona"

Images play an important role in spreading the Maria Montessori method. Here, we see a clear construct where two ways of representing school classes are contrasted: traditional versus new, as inspired by Montessori. The message matches the concepts in the text. The idea is that in a short time, and without any imposition, ill-disciplined children not used to school become disciplined, collaborative and active participants in school activities through the Montessori method. This aim matched the desire of the industrial bourgeoisie to attain a disciplined society that accepted its responsibilities and obligations, without having to resort to violence or repression.

In 1914, seven teachers and inspector Leonor Serrano attended the 2nd International Montessori Course with grants from Barcelona Provincial Council and Barcelona and Lleida city councils. On their return, the teachers and inspector ran different training activities and conferences to introduce the method. At the same time, Joan Palau Vera translated Montessori's works: *The Montessori Method: Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses*, *Spontaneous Activity in Education* and *Pedagogical Anthropology*, published from 1915 onwards.

In the same year, Barcelona Provincial Council established an experimental school to apply the method. Anna Maccheroni, a Montessori collaborator, was put in charge. The centre was fee-paying and had an elitist nature.

In 1915, Barcelona City Council also established the first of its Montessori schools. Mercè Climent, one of the teachers who had attended the 2nd Montessori Course in Rome, was put in charge.

The method quickly expanded, especially in private schools. The *Escoles d'Estiu* (Summer Schools) promoted by Barcelona Provincial Council and organised by the Pedagogical Research Council for teacher training were an important space for spreading the method. Eladi Homs i Oller, the first secretary of the Pedagogy Council, and another hugely important pedagogue for the policies of bourgeois Catalan nationalism, visited the US and discovered the intensive teacher training programmes inspired by J. Dewey, transferring the method to Catalonia for the *Summer Schools*¹⁸. Homs was a huge supporter of promoting the method. The first *Summer School* in 1914 presented the core tenets of the system, with J. Palau Vera and other teachers who had attended the international Montessori courses.

18. González-Agapito, "Eladi Homs i la Mancomunitat de Catalunya".

Anna Maccheroni, a collaborator of Maria Montessori and the head of the experimental school, promoted the method through courses and articles. By 1915, thirteen Montessori schools were up and running in Catalonia.

The prestige and promotion of the method were bolstered by Maria Montessori's presence in Barcelona. She came to the Catalan capital in late 1915 to prepare the 3rd International Montessori Course, which took place in the city from 18th February to 10th May in the following year¹⁹. A total of 181 Spanish and foreign students attended the course. Funding granted by Barcelona Provincial Council to Montessori for the course was criticised in the Spanish Parliament in Madrid by the Republican Radical party representative for Barcelona, Hermenegildo Giner de los Ríos, brother of the founder of the *Institución Libre de Enseñanza* (Free Institution of Education). Giner de los Rios, a tenured professor at the institution who had supported measures to improve school equipment across his different political appointments in Catalonia, was highly critical of Catalan pretensions for more responsibilities in education and a wider social and educational use of Catalan in a parliamentary debate on 9th June 1916, decrying the grant of 43,000 pesetas paid to Montessori for the course²⁰.

From 1918 onwards, Maria Montessori accepted the post of director of the *Laboratorio-Seminario de Pedagogia* (Pedagogy Laboratory-Workshop) and membership of the *Pedagogy Council* of the Municipal Association, a body tasked with advising on education issues²¹. A. Galí, who was vocally critical of Maria Montessori's appointment as director of the seminary, put the appointment down to the need to justify a salary for the Italian pedagogue to come and live in Barcelona. A senior civil servant who was highly committed to education policy at Barcelona Provincial Council and the Municipal Association, Galí denied being involved in such minor administrative decisions and dedicated a section of his works to criticising what he deemed an unfortunate step: «en efecto, la vinculación de toda la experimentación pedagógica de Cataluña a un método que se iba convirtiendo en una especie de secta, con su profeta al frente, era una insensatez» [indeed, associating all pedagogical experimentation in Catalonia to a method that was becoming a type of sect with a figurehead prophet was reckless]²². He went on to state: «fue también un error gravísimo no saber

19. Galí, *Història de les institucions. Tercera part*.

20. *La Vanguardia*.

21. González-Agàpito, "Educación infantil e industrialización en Cataluña".

22. Galí, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya*, 283.

ver que la *doctoresa*, por la manera como había infantado el método y por la trayectoria que llevaba en su difusión y en su desdoblamiento, no tenía ninguna intención de trabajar para nadie que no fuese ella misma» [It was also a grave error not seeing that the *doctor*, given how she had conceived her method and how she went about spreading and rolling it out, had no intention of working for anybody other than herself]²³. Galí affirmed that Montessori «solo quería trabajar para ella, para la Institución Montessori para su prestigio e incluso para su negocio» [only wanted to work for herself, for the Montessori Institute, for her prestige and even for her business]²⁴. He believed that at the time, the Montessori method was closed in on itself and failed to include other possibilities. Although he agreed that all human education is basically independent learning, he believed that excluding any other intervention, as Montessori did, was a wild-goose chase. Recent studies have qualified Galí's criticism and specifically attribute the resignation of Maria Montessori and her entire team from the Seminar-Workshop in March 1921 to his interference in its operation²⁵.

During this time, Montessori collaborated with different figures who impacted Catalan pedagogy and psycho-pedagogy, such as Father Antoni Batlle, who would later introduce Catholic scout troops in Catalonia, the Majorcan psychiatrist Joan Alzina-Melis and the pedagogue Lluís Folch i Torres. The latter two would later lead institutions dedicated to care for the disabled and make significant contributions in this field of education²⁶. Although Maria Montessori did not permanently live in Catalonia, she did spend long periods in the city. She sought refuge in Barcelona when she was forced into exile from Italy in 1933 and would not ultimately leave Barcelona until the outbreak of the Spanish Civil War in 1936.

The spread of the method also incited misgivings. We have already noted Alexandre Galí's take from inside the core institutions that supported it. Moreover, the Spanish government also showed little support. Certain left-wing republican sectors, who were opposed to the politics of the *Lliga Regionalista* party, criticised the Catholic bent given to the method and accused its promoters of an intent to religiously indoctrinate children. They also criticised the elitist nature of the experiences, the overlooking of state schools and the exclusive use of Catalan in its application and dissemination²⁷. The expansion of the method also received criticism

23. *Ibid.*

24. *Ibid.*

25. Flaquer, *Joan Alzina i Melis*.

26. Sáiz and Saíz, "La estancia de María Montessori en Barcelona".

27. Cañellas and Toran, *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona*, 71.

from more traditional sectors who accused it of going against Spanish educational tradition and serving the interests of Catalan nationalism.

Until the declaration of the 2nd Republic, the number of schools using the Montessori method and supported by public institutions or civic or religious initiatives continued to expand. Nonetheless, it is true that it ceased to enjoy official support in the Primo de Rivera dictatorship (1923-1930).

The Montessori method continued to enjoy widespread renown in Catalonia after the proclamation of the 2nd Republic in 1931, albeit with greater competition from other New School methods, and its implementation was consolidated. Nevertheless, criticism heightened with regard to its excessively individualistic and idealistic nature²⁸. Although Maria Montessori herself was interested in spreading her system across the rest of Spain and attempted to gain support from the central government, any acceptance was lukewarm²⁹. The International Montessori Course held in Barcelona in 1933 received widespread support from Catalan authorities and media coverage. Coinciding with the International Course, Barcelona City Council published a book entitled *L'escola pública de Barcelona i el método Montessori* (Barcelona Public Schools and the Montessori Method), setting out a timeline of the method's expansion and including many photographs³⁰. In 1935, Maria Montessori edited a monthly magazine, *Montessori: revista mensual ilustrada, órgano de la Sociedad Montessori, afiliada a la Asociación Internacional Montessori* (Montessori: A Monthly Illustrated Magazine, from the Montessori Society, affiliated with the International Montessori Association). Montessori and her son had a good relationship with and supported the educational work of the republican government of Catalonia, whilst rejecting any approach from Italian fascism that had wanted to manipulate the Montessori brand for its own purposes³¹.

Conclusions

The Maria Montessori method received major support in the early 20th century in Catalonia. Its central tenets favoured adoption by the industrial bourgeoisie who enjoyed major influence at the time over government

28. Monés, *La pedagogia catalana al segle XX*.

29. Porto and Vázquez, "María Montessori en la Residencia de Señoritas de Madrid".

30. González, Sureda and Comas, "La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona".

31. Foschi, *Maria Montessori*.

authorities. In turn, the method was used to provide a sense of modernity and a scientific basis to a social regeneration project that the bourgeoisie wished to promote, where education played an important role. The religious orientation of the Italian doctor bolstered the method's acceptance, helping it garner support and dissemination. Although a certain sector of progressive republicanism criticised the right-wing Catalan nationalist use of Montessori's educational theories, other progressive sectors did not hesitate to support use of the method within the framework of a positive reception for all methods in the New School movement. Despite the criticism of the Italian pedagogue's inflexible and highly focused approach on promoting her method, this disapproval should be contextualised and nuanced rather than discarded in order to better understand and assess the international expansion of the method, as well as for a more general correct interpretation of the widespread and important movement for renewal in education in the first half of the 20th century.

Bibliography

- Ainaud de Lasarte, Joseph M. *Carme Karr*. Barcelona: Infiesta Editor, 2010.
- Arnau, Carme. "El feminisme a l'Ateneu Barcelonès i a 'Feminal': Carme Karr." *Serra d'Or* 561 (2006): 17-21.
- Cañellas, Cèlia and Toran Rosa. *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936*. Barcelona: Ed. Barcanova, 1982.
- Colom, Antoni J. "Las primeras aplicaciones del método Montessori en Mallorca." In *Historia y teoría de la educación*, edited by Lasplanas Pérez J., 129-138. Pamplona: Eunsa, 1999.
- Comas, Francesca and Bernat Sureda. "The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain (1911-1931)." *Paedagogica Historica* 48, n. 4 (2012): 571-587.
- Comas, Francesca. "Influències de la pedagogia europea a Mallorca (1910-1920)." *Arc, L'quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears* 5 (1998): 29-32.
- Corts, Ramon. "La visita apostòlica de 1928 del nunci Tedeschini a Barcelona. Un intent de repressió d'una pastoral en català." *Analecta sacra tarraconensia: Revista de ciències historicoeclesiaístiques* 81 (2008): 197-604.
- De Giorgi, Fulvio. *María Montessori. Dios y el niño y otros escritos inéditos*. Barcelona: Herder, 2006.
- Domènech i Domènech, Salvador. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005.
- Flaquer Llull, Miquel. *Joan Alzina i Melis (1883-1979) Psiquiatre i Pedagog*. Palma: Govern de les Illes Balears, Vicepresidència i Conselleria d'Innovació, Recerca i Turisme, Direcció General d'Innovació i Recerca, 2017.

- Foschi, Renato. *Maria Montessori*. Barcelona: Octaedro, 2014.
- Galí, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari. Segona part*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979.
- Galí, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936, Llibre II. Ensenyament primari. Tercera part*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979.
- Galí, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, libro IX, 1983.
- González, Sara, Bernat Sureda and Francesca Comas. “La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936).” *Revista Española de Pedagogía* 268 (2017): 519-539.
- González-Agàpito, Josep. *L'Escola Nova Catalana 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: Eumo, 1992.
- González-Agàpito, Josep. “Eladi Homs i la Mancomunitat de Catalunya.” *Quaderns de Vilaniu* (1986): 35-45.
- González-Agàpito, Josep. “Educación infantil e industrialización en Cataluña.” *Historia de la Educación* 10 (1991): 135-154.
- González-Agàpito, Josep, Salomò Marquès, Alejandro Mayordomo, and Bernat Sureda. *Tradició i renovació pedagògica 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.
- Jaume, Miquel. “El projecte educatiu de Miquel Ferrà.” In *Miquel Ferrà, el poeta compromès*, 75-100. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2012.
- La Hormiga de Oro*, 6 de mayo 1916, 303.
- La Vanguardia* 10 junio 1916, 9.
- Monés, Jordi. *La pedagogia catalana al segle XX, els seus referents*. Barcelona: Pagès Editors, IEC, 2011.
- Monés, Jordi. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977.
- Monés, Jordi. “Some aspects of the so called pre-school education in Catalonia after 1939.” In *History of Pre-School Education*, vol. I, 281-294. Budapest: Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education, 1982.
- Montessori, Maria. *I bambini viventi nella Chiesa. La vita in Cristo. La Santa Messa spiegata ai bambini*. Milano: Garzanti, 1970.
- Moretti, Erica, and Alejandro Mario Dieguez. “I progetti di Maria Montessori impigliati nella rete di mons. Umberto Benigni.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25 (2018): 89-114.
- Pachon, Carme and Josep González-Agàpito. “Carme Karr i el feminisme com a problema d'educació social.” In *Pedagogia del segle XX en femení*, edited by Pilar Heras e Conrad Vilanou, 31-36. Barcelona: Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 2000.
- Palau Vera, Joan. “Un assaig d'aplicació del mètode montessori a la casa de maternitat de Barcelona.” In *L'Escola nova catalana, 1900-1939: objectius, constants i problemàtica*, edited by Josep González-Agàpito, 89-107. Vic: EUMO, 1992 (Pròleg i tria de textos de Josep González-Agàpito).

- Porto Ucha, Anxo Serafin and Raquel Vázquez Ramil. “María Montessori en la Residencia de Señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico.” In *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, edited by J.M. Hernández Díaz (coord.) and J.L. Hernández Huerta (ed.), 251-262. Salamanca: FahrenHouse, 2014.
- Pozo, Andrés and Maria del Mar. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Roig, J. “Lo qu’és el sistema pedagògich de la doctora Montessori.” *Feminal* 90 (1914): 2-5. www.lluïsvives.com/obra-visor/feminal-90/html/9a5c3eee-abd9-11e1-b1fb-00163ebf5e63_3.html [12 agost 2017]
- Sáiz, Milagros and Dolores Sáiz. “La estancia de María Montessori en Barcelona: La influencia de su método en la psicopedagogía catalana.” *Revista de Historia de la Psicología* 26 (2005): 2-3, 200-212.
- Sanchidrian, Carmen. “El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras.” *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 39 (2020): 313-335.
- Solà i Gussinyer, Pere. “En el centenari de Ferrer i Guàrdia: pòrtic de presentació al monogràfic.” *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació* 16 (2010): 11-14.
- Sureda Garcia, Bernat and Francesca Comas Rubí. “Proposals for women’s education in the magazine ‘Feminal’.” *History of education & children literature* 7, 2 (2013): 273-292.
- Vilanou, Conrad and Joan Soler. “El Noucentisme: construir un país a través de l’educació”. In *Pedagogia a Catalunya: Dos-cents cinquanta anys de les «Instruccions per a l’ensenyança de minyons de Baldiri Reixac» i cent anys de l’Associació Protectora de l’Ensenyança Catalana*, 30-43. Barcelona: Fundació Jaume I, (Nadala any XXXIII), 1999.

4. La ricezione del metodo Montessori in Usa: uno sguardo dall'Italia

di Martino Negri*, Gabriella Seveso**

Introduzione¹

La storia della diffusione del metodo Montessori negli Stati Uniti è stata definita da alcuni una vera e propria odissea², a causa della vitalità, contraddittorietà e complessità che caratterizzarono la fondazione delle Case dei Bambini e la propagazione delle teorie montessoriane nei territori oltre oceano. In questo contributo, si propone una riflessione sulla documentazione della ricezione del metodo negli Stati Uniti presente nelle pagine della rivista *La Coltura Popolare*, periodico vicino a quella Società Umanitaria che si era fatta promotrice del montessorismo a Milano e in altre città italiane³. Non rientra, dunque, fra gli scopi del nostro lavoro una ricostruzione delle molteplici tappe dell'espansione del metodo in America, ma riteniamo necessario ricordare sinteticamente alcuni eventi chiave di questo processo, al fine di fornire qualche elemento di cornice.

* Università di Milano-Bicocca.

** Università di Milano-Bicocca.

1. Il presente contributo è frutto della collaborazione di ricerca e della comune rielaborazione degli autori; è possibile attribuire a Gabriella Seveso l'Introduzione e il paragrafo 1, a Martino Negri il paragrafo 2 e le conclusioni. Nel contributo vengono citati molti articoli non firmati comparsi su *La Coltura Popolare*: in nota tali contributi sono attribuiti a CP, acronimo di *La Coltura Popolare*.

2. Kornegay, *The American Odyssey*.

3. Pironi, "Maria Montessori e gli ambienti milanesi"; Pozzi, "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo".

1. La diffusione del Metodo Montessori negli Stati Uniti (1909-1914)

Come è noto, il metodo Montessori giunse negli Stati Uniti veicolato sia dai resoconti di pensatori, insegnanti, pedagogisti, che avevano in quegli anni visitato le Case dei Bambini di Roma, sia dalle traduzioni della principale opera della pedagogista marchigiana e dagli articoli apparsi su alcune riviste del tempo a firme varie⁴. Già nel 1909, infatti, sulla rivista americana *The Kindergarten Primary Magazine*, la pedagogista Jenny B. Merrill citava il metodo all'interno di una disamina sull'educazione per la prima infanzia⁵. Nello stesso anno, numerosi osservatori giunsero dagli Stati Uniti a Roma con l'intento di incontrare la dottoressa e di visitare le prime Case dei Bambini, spinti dalla curiosità per la didattica innovativa e probabilmente anche dagli interrogativi profondi e complessi che in quel periodo attraversavano le riflessioni sull'educazione dei piccoli oltre oceano⁶. Fra questi ospiti, un ruolo di notevole importanza ebbe Anne George, insegnante affascinata sia dall'incontro personale con Montessori sia dall'osservazione diretta presso le Case dei Bambini romane: fu proprio George, infatti, al termine di un lungo soggiorno italiano, a rientrare negli Usa portando con sé il volume *Il Metodo*, che tradusse con passione e acribia per i lettori statunitensi, consentendo così, nel 1912, la pubblicazione dell'edizione americana, corredata da un saggio introduttivo del prof. Henry William Holmes, docente alla Harvard University incuriosito dal nuovo metodo⁷. La stessa Anne George, al rientro dall'Italia, mentre attendeva alla traduzione, diede vita, nel 1911, alla fondazione della prima Casa dei Bambini statunitense, presso un sobborgo di New York⁸: contrariamente alle prime Case dei Bambini italiane, edificate all'interno di quartieri popolari, quella di Anne George era un'istituzione in un quartiere elegante, sovvenzionata da privati e rivolta alle famiglie altolocate, nonché supportata da esponenti celebri della cultura del tempo⁹.

4. Fresco Honegger, *Maria Montessori*.

5. Merrill, "A new method in Infant Education"; Kramer, *Maria Montessori*.

6. Togni, "Montessori va in America".

7. Montessori, *The Montessori Method*.

8. Fresco Honegger, *Maria Montessori*.

9. Durante il primo viaggio negli Stati Uniti, Montessori fu accolta trionfalmente sia dalla stampa sia dal mondo accademico e culturale. A Washington, dopo una conferenza al Masonic Temple, fu invitata ad una festa in suo onore con quattrocento invitati: «tutta l'alta società della capitale accorre per incontrare la donna che ha scoperto il potere della mente infantile» (De Stefano, *Il bambino è maestro*, 201). Poco prima, sempre nella capitale, aveva incontrato Margaret Wilson, figlia del Presidente americano. La sua conferenza alla Carnegie Hall fu introdotta da John Dewey; a Filadelfia incontrò la celebre attivista

L'impegno di Anne George nella diffusione del metodo Montessori oltre oceano non restò comunque isolato: proprio nel maggio e nel dicembre dello stesso 1911, la rivista *Mc Clure's Magazine*, fondata e diretta dall'imprendario Samuel Mc Clure¹⁰, diede alle stampe due articoli dedicati alla Montessori, a firma di Josephine Tozier, che aveva visitato poco prima le Case dei Bambini di Roma¹¹. Sei mesi dopo, sulla stessa rivista, comparve un contributo di Anne George che ricostruiva l'esperienza della fondazione della prima Casa dei Bambini a New York¹². A partire da questa data, le istituzioni montessoriane cominciarono a diffondersi con estrema rapidità per alcuni anni e, quando nel 1913 Maria Montessori intraprese il suo primo viaggio verso gli Stati Uniti, con lo scopo di tenere alcune conferenze e seminari¹³, ebbe modo di trovare in realtà numerose scuole che avevano adottato il suo metodo, fondate prima del suo arrivo. Come è noto, a questo primo, trionfale viaggio, seguì un secondo soggiorno statunitense nel 1915, al fine di offrire una dimostrazione del metodo all'interno della Panama-Pacific International Exposition di San Francisco, di proporre agli insegnanti corsi di formazione e di partecipare ad alcune prestigiose conferenze, fra le quali l'Annual conference of the National Education Association presso Oakland (California). In questa data, ormai numerose erano le scuole ad indirizzo montessoriano e si contavano anche diverse Associazioni Montessori, così come consistente era la fama di cui godeva la dottoressa marchigiana, ma nel mondo pedagogico statunitense cominciarono a registrarsi anche reazioni critiche e prese di distanza, fra le quali quella più celebre e maggiormente foriera di conseguenze fu certamente la pubblicazione del volume di William H. Kilpatrick, *The Montessori System Examined* (1914). Questo volume prendeva in esame il metodo analizzandone i diversi aspetti¹⁴, ma le proposte montessoriane erano valutate non partico-

Helen Keller; a Boston Thomas Edison, poi John Harvey Kellogg: questi incontri mostrano un interesse molto vivo per il metodo da parte della stampa, del mondo accademico, culturale, politico e imprenditoriale americani.

10. Samuel McClure, noto editore statunitense, contribuì notevolmente a far conoscere il metodo oltre oceano, sia pubblicando articoli sulla rivista citata, sia sovvenzionando il primo viaggio di Maria Montessori.

11. Tozier, "An Educational Wonder-Worker"; Tozier, "Montessori's Schools in Rome".

12. George, "The first Montessori school in America".

13. La traversata sull'oceano è narrata dalla stessa Montessori nell'unico egodocumento finora pubblicato: *In viaggio verso l'America. 1913. Diario privato a bordo del Cincinnati* (2014). Il breve diario si conclude con lo sbarco negli Stati Uniti.

14. Il volume si articola in nove capitoli: I. Introduction; II. Education as Development; III. The Doctrine of Liberty; IV. Adequacy of Self-Expression in the Montessori System; V. Auto-Education; VI. Exercises of Pratical Life; VII. Sense- Training by Means of the Didactic Apparatus; VIII. The School Arts: Reading, Writing and Arithmetic (Kilpatrick, *The Montessori System Examined*).

larmente originali, in quanto debitorici nei confronti di teorie e sperimentazioni già esistenti. Per esempio, Kilpatrick ricordava «It is not necessary to the purpose at hand to show just how far Madam Montessori is indebted to Seguin for her didactic apparatus»¹⁵ e poco dopo aggiungeva:

Further, the adaptation of Seguin's material to a disciplinary end would seem to have had its origin in the wish on the part of Madam Montessori to utilize her scientific study of sense-experience. It must be said, however, that while Madam Montessori's interest in the scientific attitude is entirely praiseworthy, her actual science cannot be so highly commended¹⁶.

Anche in merito alla teoria dello sviluppo, il pedagogista statunitense vedeva il metodo montessoriano come strettamente aderente a teorie già presenti nella riflessione sull'educazione: «That education should be considered as a development from within is a principal doctrine with Madam Montessori. The idea, of course, is an old one. Rousseau, Pestalozzi, and Froebel are among its most conspicuous exponents»¹⁷. Nelle conclusioni, Kilpatrick non esitava a confrontare la proposta della dottoressa italiana con le sperimentazioni deweyane, mettendone in luce alcuni punti di contatto, ma anche sottolineando la maggiore efficacia e originalità di quest'ultimo:

But there are even more comprehensive contrasts. Madam Montessori hoped to remake pedagogy; but her idea of pedagogy is much narrower than is Professor Dewey's idea of education. His conception of the nature of the thinking process, together with his doctrines of interest and of education as life, – not simply a preparation for life, – include all that is valid in Madam Montessori's doctrines of liberty and sense-training, afford the criteria for correcting her errors, and besides, go vastly farther in the construction of educational method¹⁸.

La riflessione del pedagogista statunitense esitava infine in una valutazione decisamente critica del metodo montessoriano, la cui portata rivoluzionaria risultava del tutto ridimensionata:

Her preparation for the school arts should prove very helpful in Italy. It is possible that her technique of writing will prove useful everywhere. If so, that is a contribution. With this the list closes. We owe no large point of view to Madam Montessori. Distinguishing contribution from service, she is most a contributor

15. Ivi, 2.

16. Ivi, 4.

17. Ivi, 7.

18. Ivi, 65.

in making the Casa dei Bambini. Her greatest service lies probably in the emphasis on the scientific conception of education, and in the practical utilization of liberty¹⁹.

La posizione di Kilpatrick, data alle stampe nel 1914 e così polemica, era ben conosciuta negli Stati Uniti nel 1915, quando Maria Montessori varcò nuovamente l'oceano, a seguito di pressanti richieste da parte delle Associazioni Montessori statunitensi e da parte di numerose insegnanti che, formatesi proprio ai Corsi Internazionali tenuti a Roma nel 1914, erano rientrate negli Stati Uniti entusiaste e chiedevano alla loro maestra di visitare le Case dei Bambini americane e di offrire loro nuove occasioni di formazione. Nel mondo accademico e culturale, al contrario, si stava già consumando un certo distacco dalla proposta montessoriana, probabilmente in parte a causa dell'influenza di Kilpatrick, in parte per uno sfilacciamento nelle relazioni personali fra Montessori e alcuni interlocutori oltre oceano²⁰. Questo secondo viaggio statunitense della pedagogista marchigiana può, dunque, essere considerato un momento particolarmente significativo e delicato per le vicende della diffusione del metodo oltre Atlantico, vicende che da quel momento si fecero più articolate e anche contrastate.

2. Notizie e segnalazioni sulle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1916)

In merito a questi complessi avvenimenti, la fonte da noi presa in esame, la rivista *La Coltura Popolare*, informa i suoi lettori, negli anni compresi fra il 1911 e il 1916, della diffusione del metodo e – almeno parzialmente – del dibattito statunitense relativo all'educazione infantile, in particolare attraverso notizie che descrivono sinteticamente la fondazione di scuole montessoriane, articoli di riflessione sui metodi educativi e recensioni di saggi e volumi editi negli Stati Uniti.

Possiamo rilevare l'attenzione verso la diffusione del montessorismo negli Stati Uniti, nelle pagine de *La Coltura Popolare*, a partire dal 1912, quando vengono pubblicate, all'interno della rubrica "Le idee degli altri (Rivista delle Riviste)", alcune recensioni di saggi comparsi su riviste ame-

19. Ivi, 67.

20. Durante il secondo viaggio, molti estimatori della Montessori non furono coinvolti o non parteciparono alle iniziative: Mabel Graham Bell si distanziò dalla dottoressa, McClure era già stato allontanato, e così via (Gutek e Gutek, *Bringing Montessori to America*).

ricane: pur essendo dedicate poche righe a queste recensioni, è possibile evincere quanto la figura e l'opera di Maria Montessori fossero divenute via via sempre più popolari e apprezzate nel contesto del Nord America e incontrassero il favore di tanti insegnanti, in particolare nell'ambito della pedagogia speciale. Non è un caso se la maggior parte delle recensioni di articoli sul Metodo Montessori riguardino contributi pubblicati su *The Volta Review*, rivista fondata nel 1910 a Washington da Alexander Graham Bell e dalla moglie Mabel, affetta da sordità, impegnati nella ricerca e nella sperimentazione riguardanti la dizione, l'acquisizione del linguaggio e la sordità.

La prima di queste recensioni, nel numero 18, si riferisce al contributo di Mrs. J. Scott Anderson "The Montessori Method of Teaching Hearing Children", pubblicato nel maggio del 1912: la redazione ricorda che il saggio fa seguito ad una conferenza tenuta sull'argomento a Philadelphia, cui hanno partecipato «centinaia di educatrici e persone competenti» e che è corredato da alcune fotografie relative a scene di vita quotidiana di alcune Case dei Bambini americane²¹. Oltre a indicare i vantaggi del metodo Montessori nell'educazione delle madri, la conclusione della recensione farebbe intuire che il saggio confutasse anche qualche critica mossa al metodo: «infondata l'obiezione che il metodo si addica al carattere e alla lingua del fanciullo d'Italia e non a quelli del bimbo americano»²².

La seconda e la terza recensione appaiono, nella medesima rubrica, nel numero successivo, presentando ai lettori il contributo "What is and what might be in the Common Philosophy and Practise of Education. IV. The Montessori System", non firmato, e il saggio "Montessori Method Applica-

21. CP, "Le idee degli altri. (Rivista delle riviste)", 1912, 18, 727-729. La segnalazione della presenza di un corredo fotografico all'interno dell'articolo recensito ci spinge a chiederci quanto il metodo poté avvalersi proficuamente anche di materiale iconografico e fotografico; va in questo senso sottolineato come alla conferenza presso il Masonic Temple di Washington del 6 dicembre 1913, durante il suo primo soggiorno americano, mentre Maria Montessori parlava e Anne George traduceva, scorrevano alle sue spalle le immagini girate nelle Case dei Bambini di Roma (Montessori, *In viaggio verso l'America*, 5-17). Mrs. J. Scott Anderson pubblicherà un secondo lungo intervento dallo stesso titolo – "The Montessori Method of Teaching Hearing Children" – anche nel numero seguente della rivista, nel giugno del 1912.

22. CP, "Le idee degli altri. (Rivista delle riviste)", 1912, 18, 728. L'obiezione che il metodo montessoriano fosse adeguato all'insegnamento dell'italiano ma non efficace per altre lingue, compare, due anni dopo, anche nel testo di Kilpatrick: «Madam Montessori centered much of her effort upon devising more satisfactory methods of teaching reading and writing, utilizing there to in masterly fashion the phonetic character of the Italian language» (Kilpatrick, *The Montessori System Examined*, 64).

ble to the Deaf” di Mrs. A. Reno Margulies²³. Dal breve riassunto, è possibile evincere come il primo articolo informasse su quanto il metodo Montessori fosse ormai applicato negli Stati Uniti e in Inghilterra, grazie alla traduzione di Anne George e alla prefazione introduttiva del prof. Holmes, esprimendo valutazioni molto favorevoli nei confronti del metodo: «chiunque abbia intelligenza e si interessi al problema dell’educazione, ammetterà il genio che trapela dalle pagine del libro e i preziosi consigli di cui è prodigo il lavoro della dott. Montessori»²⁴. Il secondo contributo recensito era invece focalizzato sulla problematica dell’educazione dei sordi e sottolineava come l’introduzione del metodo montessoriano potesse svecchiare modelli passivizzanti e “soffocanti” consentendo il rispetto dell’allievo e della sua autonomia; interessanti le conclusioni che *La Coltura Popolare* riporta: «Si badi però di non confondere l’apparato didattico col metodo in se stesso; l’insegnante deve essere perfettamente educata scientificamente prima di por mano al materiale didattico»²⁵. Tali conclusioni lasciano chiaramente affiorare l’attenzione e la sensibilità ormai crescenti nei confronti della tematica della formazione di personale adeguato dotato di un approccio scientifico, e palesano le riflessioni che evidentemente ormai stavano maturando sulla necessità di coniugare l’uso dei materiali e la progettazione degli spazi, ovvero l’apparato didattico, con nuove consapevolezze riguardo al ruolo dell’insegnante e alla relazione educativa²⁶.

In merito alle caratteristiche delle prime sperimentazioni statunitensi, quest’ultima recensione testimonia un interesse per il metodo montessoriano da parte di coloro che si occupavano di educazione speciale, interesse che si rileva anche da altre notizie e presentazioni di saggi. Nel numero 2 del 1913 di *La Coltura Popolare*, ad esempio, compare l’articolo “A Summer’s experience with the Montessori Method”, a firma di Augusta Harman e Wm. A. Caldwell, pubblicato il 13 gennaio dello stesso anno, sempre su *The Volta Review*, che descrive l’applicazione del metodo con quattordici bambini sordi dai 4 agli 8 anni e ne apprezza in particolare

23. Reno Margulies, A., “Montessori Method Applicable to the Deaf.” *The Volta Review*, XIV, 3 (June 1912): 146-147. Mrs. Reno Margulies aveva studiato il Metodo Montessori a Roma nel 1911-1912, come conferma l’archivio digitale del *New York Times* (www.nytimes.com/1912/09/01/archives/great-interest-in-montessori-method-mrs-margulies-who-has-been-in.html) e ne aveva parlato al pubblico americano anche nei due numeri precedenti della rivista, nell’aprile e nel maggio del 1912, firmando due articoli dal titolo quasi uguale: “The Montessori Method and the Deaf Child” (1912) e “The Montessori Method and the Deaf Child. What The Montessori Method Is” (1912); cfr. CP, “Le idee degli altri. (Rivista delle riviste)”, 1912, 19-20, 777.

24. *Ibidem*.

25. *Ibidem*.

26. Negri e Seveso, “La formazione degli insegnanti”.

«l'esercizio sensoriale progredito all'ultimo grado», utile per l'approccio all'alfabeto²⁷. Gli elementi fin qui presentati ci invitano a ipotizzare che il metodo montessoriano avesse suscitato sostenitori e stimolato sperimentazioni, da un lato nell'élite culturale americana, dall'altro negli ambienti dediti allo studio della disabilità. A questo proposito, occorre ricordare che fra i più ferventi simpatizzanti del metodo figuravano i già citati Alexander Graham Bell e la moglie Mabel, che non solo avevano dato vita alla Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, e all'annessa rivista *The Volta Review*, ma avevano anche fondato, fin dal 1912, una Casa dei Bambini presso la loro dimora, ospitando la dottoressa marchigiana durante il suo primo soggiorno oltre oceano²⁸.

A testimonianza di questo legame fra diffusione del montessorismo e pedagogia speciale, possiamo rinvenire, nello stesso 1913, la notizia dell'apertura di una “scuola per deficienti”, presso Newmark, cui sarebbe stato annesso un asilo infantile nel quale le insegnanti avrebbero adottato il metodo Montessori. La “scuola per deficienti” è descritta dettagliatamente, con un'insistenza sull'articolazione degli spazi (palestra, docce, bagni, laboratorio per maestri, cucina, refettorio e sala per il riposo), sottolineando la necessità che tutti gli ambienti dovessero essere curati e di alta qualità estetica, poiché «i bambini deficienti hanno bisogno di bellezza intorno a sé»²⁹. Questi ultimi passaggi del testo farebbero presupporre un'attenzione alla dimensione estetica e alla progettazione di spazi e materiali che accomunava sia il modello montessoriano sia la riflessione pedagogica sulla disabilità.

In merito, è possibile forse che alcuni modelli adottati all'interno delle scuole statunitensi del tempo presentassero diversi punti di contiguità e analogie con il modello montessoriano. L'accendersi di un confronto fra questi modelli appare evidente in una recensione che *La Cultura Popolare* riporta nel 1913, presentando il volume di William H. Holmes³⁰, *School organization and the individual child*, uscito l'anno prima: l'autore, come abbiamo sopra ricordato, aveva scritto l'introduzione alla prima edizione americana de *Il Metodo*, tradotta da Anne George. In questo saggio, il professore di Harvard analizza diversi modelli adottati per l'educazione di bambini normali e anormali all'interno delle scuole pubbliche di Batavia,

27. CP, “Le idee degli altri. (Rivista delle riviste)”, 1913, 2, 62.

28. Il 4 dicembre 1913 Maria Montessori si recò in visita alla scuola dei coniugi Bell a Washington, ove rilasciò anche numerose interviste; il 7 dicembre gli stessi Bell le offrono un pranzo di saluto con la partecipazione di educatori locali e la accompagnarono alla stazione ove l'attendeva il treno per il ritorno a New York (Kramer, *Maria Montessori*).

29. CP, “Una scuola per deficienti”, 1913, 20, 928.

30. CP, “I problemi della cultura popolare nei libri e nelle riviste”, 1913, 22, 1047.

Pueblo, Newton: apprendiamo dalla recensione che fra i metodi presi in esame c'è anche quello montessoriano, a testimonianza di una diffusione sul territorio statunitense, ma non di una prevalenza e di una netta affermazione³¹.

La ricezione del Metodo negli Stati Uniti, dove era stato ampiamente pubblicizzato dall'articolo di Josephine Tozier, "An Educational Wonder-Worker", uscito nel maggio del 1911 su *McClure's Magazine*³², e poi reso direttamente accessibile ai lettori americani l'anno successivo dalla traduzione della George (che ebbe una prima tiratura di 5.000 copie e ben sette edizioni nello stesso anno), al principio del secondo decennio del Novecento, fu entusiastica, come testimoniano anche le pagine *La Cultura Popolare* nel 1912 e nel 1913, e la riflessione critica maturata quegli anni intorno al Metodo, anche sulla base di primi bilanci relativi alle esperienze maturate nelle tante Case dei Bambini rapidamente nate in ogni paese, fu particolarmente vivace, sviluppandosi anche nella direzione di una riflessione critica dell'approccio montessoriano colto e valutato anche nelle sue possibilità di relazione con altri approcci, negli Stati Uniti così come in altri contesti, dove pedagogisti e studiosi di educazione hanno provato a rileggere il pensiero di Montessori inserendolo in una prospettiva di matrice esplicitamente storico-pedagogica. È il caso, emblematico, del volume di William Boyd, *From Locke to Montessori*, uscito a Londra nel 1914 e recensito nello stesso anno su *La Cultura Popolare*.

Per quanto riguarda propriamente il contesto americano, sulle pagine di *La Cultura Popolare* compaiono la recensione all'articolo di Earl Barnes, "Comparison of Froebelian and Montessori Methods and Principles", uscito nel febbraio del 1914 sul *Training School Bulletin*³³, e quella relativa al volume di Martha MacLear, *The Kindergarten and the Montessori method*, pubblicato a Boston nel 1915³⁴. È proprio il 1915, l'anno del suo secondo viaggio americano, a essere il suo anno più glorioso: quello, anche, in cui la speranza che la diffusione del Metodo all'estero, e negli Stati Uniti in particolare, potesse rappresentare il preludio di una sua affermazione globale che comprendesse anche il contesto patrio³⁵. In quest'anno –

31. Il confronto fra diversi metodi in uso nel territorio americano, tra cui quello montessoriano, è presente anche nel volume di S.A. Morgan – *The Montessori Method. An Exposition and Criticism* – uscito nel 1913 ma non recensito né citato in *La Cultura Popolare*, dove l'autore si dimostra critico nei confronti di Montessori.

32. Tozier, "An Educational Wonder-Worker".

33. CP, "I problemi della cultura popolare nei libri e nelle riviste", 1914, 8, 384.

34. CP, "I problemi della cultura popolare nelle riviste e nei libri", 1915, 15, 701.

35. Lucentini, "Il valore sociale delle Case dei Bambini e la fortuna del Metodo Montessori fuori d'Italia," 48.

l'anno in cui *La Coltura Popolare* pubblica il fondamentale saggio “Quando la scienza entrerà nella scuola...”³⁶ – escono due articoli di particolare importanza per cogliere la prospettiva della rivista legata alla Società Umanitaria sulla diffusione del Metodo che tanto intensamente sosteneva e promuoveva: “Notizie sul movimento per il metodo Montessori” e “Il metodo Montessori al III Congresso internazionale di Educazione a Oakland in California”.

Il primo articolo offre una fotografia della diffusione e della ricezione del Metodo nei diversi paesi del mondo, soffermandosi in particolare su Stati Uniti, Inghilterra, Francia, Svizzera, Spagna, Germania e Australia. Partendo dalla figura di Belle Thompson, tra i primi americani a vedere l'applicazione del Metodo a Roma nel 1910, e della già menzionata Josephine Tozier, nella prima parte dell'articolo vengono menzionate le riviste che per prime prestarono attenzione al Metodo – la *Fortnightly Review*, la *MacClure's Magazine*, la *Pedagogical Seminary* – e le numerose università che se ne interessarono, mandando professori e maestri a Roma, nei mesi di aprile e maggio del 1912, a vederne l'applicazione pratica; a testimonianza del grande interesse suscitato dal pensiero di Montessori si cita anche un documento della Public Library di New York che attesterebbe il fatto che il suo libro, uscito in traduzione nel 1912, sarebbe molto letto «anche nell'edizione italiana»³⁷. Si ricorda, inoltre, che contemporaneamente all'uscita della traduzione del *Metodo della Pedagogia Scientifica* è nata a New York una «House of Childhood» dove si fabbrica il materiale didattico e che nel giro di due anni sono nati il «Montessori American Committee» (1912), con sede a New York, e la «Montessori Educational Association» (1913), a Washington. La parte di articolo dedicata agli Stati Uniti termina ricordando il numero di insegnanti americane che andarono a Roma a partecipare ai due Corsi internazionali tenuti da Montessori – 68 nel 1913 e 50 nel 1914 – per poi applicare il Metodo nelle scuole americane, spesso private ma anche pubbliche, come a Los Angeles, in California³⁸; all'altezza del gennaio del 1915 risultavano attive, e con successo, 130 Case dei Bambini. Infine, dopo aver passato in rassegna gli altri paesi raggiunti dal Metodo, l'estensore del contributo si sofferma sulle traduzioni delle opere montessoriane, ricordando come anche l'*Antropologia pedagogica* fosse stata tradotta in inglese fin dal 1913, e che Montessori stessa sarebbe stata spinta dalla diffusione del suo Metodo nelle famiglie dei paesi di lingua inglese a redigere un facile manuale – *The dott. Montessori's*

36. Montessori, “Quando la scienza entrerà nella scuola...”.

37. CP, “Notizie sul movimento per il metodo Montessori”, 1915, 2, 103.

38. Ivi, 104.

own Handbook – uscito a Londra nel 1914 per l'editore Heinemann, e infine propone una breve bibliografia critica, per lo più in lingua inglese, sul Metodo.

Il secondo e ancor più significativo articolo, dedicato al III Congresso internazionale di Educazione a Oakland del 1915 e al ruolo che vi giocò Maria Montessori, all'apice della sua popolarità in America, uscì nel settembre dello stesso anno e occupa ben due pagine nella sezione della rivista dedicata alle "Notizie". La corrispondente di *La Cultura Popolare* articola il suo resoconto in due parti, riservando la prima a una sintetica descrizione dei momenti salienti del congresso e il secondo a un «rapido riassunto» del discorso tenuto in seduta plenaria da Montessori il 16 agosto, dove la Dottoressa espone i principi del suo «sistema». Prima di entrare nel merito di tali «principi», per come sono esposti nel discorso americano, è opportuno soffermarsi ancora un attimo sulla prima parte del resoconto, ricca di informazioni sugli impegni affrontati dalla Montessori in quei giorni: partecipò infatti a due altre sessioni di lavoro, sui temi dell'«Immaginazione», nella Sezione di educazione infantile (17 agosto), e su quello dell'«Organizzazione del lavoro intellettuale nella scuola», nella Sezione dell'istruzione elementare (20 agosto); il 28, infine, al termine del Congresso, all'Hotel Oakland ebbe luogo una riunione «Montessoriana», sotto la presidenza del prof. David Starr Jordan, capo dell'Associazione nazionale di cultura e insegnante all'Università di Stanford, durante la quale sarebbero intervenuti E.L Hardy della Scuola Normale di San Diego, a proposito di «Possibilità e vantaggi dell'applicazione del Metodo Montessori ai bambini americani», e Arthur H. Chamberlain, sull'«Avvenire della Scuola Montessoriana in America»³⁹.

Il discorso tenuto quel giorno da Montessori parte muovendo dalla consapevolezza che il Metodo non sia «una pura e semplice teoria» essendo già stato applicato con risultati che rappresentano «prove scientifiche di un certo valore»⁴⁰. Tale Metodo nasce – così inizia Montessori con sguardo retrospettivo – dall'osservazione diretta dell'infanzia, nel contesto di alcuni esperimenti nelle scuole di San Lorenzo a Roma, dove si accorse della potenza e dell'intensità dell'attenzione infantile agganciata da determinati oggetti ed esercizi: «una reazione che ha luogo, date certe condizioni esteriori ben stabilite»⁴¹. Compreso questo fenomeno, sottolinea Montessori, è risolto il problema dell'educazione del bambino:

39. CP, "Il metodo Montessori al III Congresso internazionale di Educazione a Oakland in California", 1915, 682.

40. *Ibidem*.

41. *Ibidem*.

Scegliere via via gli oggetti che fermano l'attenzione del bambino, vuol dire aiutarlo grandemente nel suo sviluppo mentale. E fino a che resta ferma questa reazione psichica, è possibile determinare alcuni agenti reattivi od oggetti, che aiutino nello sviluppo spontaneo. Il carattere della reazione deve determinare la scelta di tali oggetti.⁴²

Questo passaggio è particolarmente interessante perché vi troviamo il riferimento a tre aspetti centrali nel «sistema» elaborato da Montessori: il tema del «materiale» (gli «oggetti» cui fa riferimento, intesi come veri e propri «agenti reattivi», intesi a suscitare determinati effetti), quello della formazione degli insegnanti, che devono essere in grado di «scegliere» i «reagenti» giusti, leggendo il contesto grazie a un'osservazione «non sentimentale», come avrebbe scritto Walter Benjamin in anni non troppo distanti, e infine quello del bambino e della sua «attenzione» da destare e alimentare. Sarà proprio il dialogo tra questi poli a determinare la nascita di una nuova visione pedagogico-didattica che punta all'«autoeducazione» e dà origine a una nuova scienza:

Questa scienza nuova, che mira a trasformare la personalità, occupa il posto di una vera e propria pedagogia. Mentre la pedagogia di altri tempi considerava l'individuo come «personalità ricevente», questa dottrina scientifica presuppone una personalità attiva, riflessiva e associativa, che la propria attività manifesta con una serie di reazioni, derivate da stimoli sistematici, scelti per via di esperimenti.⁴³

Stimoli sistematici offerti da «oggetti», materiali didattici che vanno scelti accuratamente e non devono essere troppi, perché «il troppo ritarda il progresso», distraendo, conducendo a una diminuzione dell'attenzione, che è invece il cuore del sistema: un'attenzione che dovrebbe essere «intensa e prolungata» e invece diventa instabile, quando gli stimoli sono troppi, ostacolando l'attività interiore che dovrebbe promuovere e che si esplica nella «ripetizione»⁴⁴. L'applicazione di questo sistema, chiude Montessori, consentirebbe la soluzione di problemi pedagogici e la realizzazione di ideali «creduti utopistici», aprendo alla possibilità della nascita di una scuola nuova, dove i bambini conquistino la propria libertà attraverso un lavoro autonomamente determinato, e autodisciplinato, e rappresentando la nascita di una «scienza positiva dell'educazione, la quale non uscì dall'antropologia pedagogica, né dalla psicologia sperimentale tedesca»:

42. *Ibidem*.

43. *Ibidem*.

44. Ivi, 683.

Il laboratorio scientifico di pedagogia scientifica non può essere altro che la scuola stessa, dove il bambino vive e viene trasformato. Credo che il mio sistema di educazione infantile trovi questo laboratorio, nel quale i primi germi di una scienza umana sono visibili, per la precisione dei mezzi sistematici e per gli effetti ottenuti sullo sviluppo umano⁴⁵.

Così si chiude l'intervento, con una forte rivendicazione di natura epistemologica sulla scientificità del Metodo, fondata sulla «precisione» di «mezzi sistematici», sulla rilevazione degli «effetti ottenuti» e sulla dimensione laboratoriale di tale lavoro, inteso come continua messa alla prova dei principi in un contesto dove vita e formazione sono intimamente e potentemente intrecciate. Questa visione è ancora fortemente intrisa di principi scientifici e intensamente protesa verso la possibilità di fondare una nuova scienza dell'educazione, a venire, coerentemente con quanto espresso pochi mesi prima nel saggio “Quando la scienza entrerà nella scuola...”, uscito in gennaio sulle pagine di *La Coltura Popolare*, dove si legge:

Quello che si chiama comunemente il mio metodo di educazione, è in verità un primo germe di scienza positiva, che con i suoi metodi di ricerca, ha toccato il vero là dove si svolgono le anime infantili. Le Case dei Bambini sono i primi laboratori di scienza umana: è per questo che la loro fama ha fulmineamente traversato la terra. Non è ancora una scienza; ma è il metodo di una scienza che potrebbe svolgersi nell'avvenire, trasformando la scuola e i maestri e forse rinforzando la vita morale della società.⁴⁶

Concludendo

Gli auspici di Montessori, purtroppo, si riveleranno vani – complice la tragedia della Grande Guerra – e anche su *La Coltura Popolare* gli accenni al Metodo e alla sua diffusione nel mondo si diraderanno significativamente negli anni successivi al 1915, sebbene nel 1919, a guerra conclusa, compaia un corposo e appassionato articolo a firma di Erminia Lucentini, “Il valore sociale delle Case dei Bambini e la fortuna del Metodo Montessori fuori d'Italia”, che rievoca amaramente proprio gli anni dei due fortunati viaggi americani e del consenso là conquistato dalla dottoressa:

Negli Stati Uniti d'America, ove ogni nuova idea trova terreno adatto per germogliare, il metodo ebbe uno straordinario successo, e per convincersi di ciò basta

45. *Ibidem*.

46. Montessori, “Quando la scienza entrerà nella scuola...”, 14.

pensare che quando nel dicembre del 1913 la Dottoressa aderì all'invito, più volte ripetuto, di recarsi colà per spiegare il suo sistema educativo, passò di trionfo in trionfo e fu accolta con onori sovrani⁴⁷.

Tanto che due anni più tardi, al suo ritorno in terra americana, osserva ancora Lucentini, erano attive ben 136 Case dei Bambini. E Montessori, di ritorno dal viaggio, raccontava orgogliosamente a un giornalista di *Tribuna* l'attenzione con la quale era stata accolta e ascoltata, sottolineando come il Capo dell'Istruzione Pubblica dello Stato di Washington, dov'era ospite a casa dei Bell, avesse elogiato il suo Metodo, che portava «negli Stati Uniti il seme della vera libertà, quella che affranca l'individualità dalla costrizione e dalla soggezione, che deriva e deforma gli istinti della libera personalità umana»⁴⁸. A distanza di soli quattro anni da quel luminoso 1915, le speranze confidate da Montessori al giornalista di *Tribuna* non sembrano in alcun modo essere diventate realtà e Lucentini è costretta a domandarsi per quali ragioni tanto spesso gli Italiani vedano i propri grandi «esulare dalla terra che diede loro i natali, la terra più bella e più feconda di forze materiali e spirituali per andare altrove a trovare la gloria meritata»⁴⁹:

Spettacolo triste, per chi sente ed apprezza profondamente i tesori del sapere che sono patrimonio sacro di un paese, è quello che le Case dei Bambini, sorte per esempio a Roma, affollate di studiosi e studiosi stranieri, e malviste invece dalle educatrici italiane ancora, in gran parte, seguaci irremovibili del metodo Froebel.⁵⁰

Il confronto con Froebel, che aveva animato le discussioni sul Metodo prima della Grande Guerra, ritorna nelle parole di Lucentini, che dell'educatore della Turingia celebra l'importanza e, al tempo stesso, l'auspicata «morte naturale», dovuta a una sua progressiva sostituzione, nel pensiero e nello spirito degli educatori, da parte del Metodo Montessori⁵¹: «sarebbe anche questa una vittoria italiana, non meno bella di quella che sui sacri confini della patria hanno riportata i nostri eroici fratelli»⁵². In Italia, infatti, il dibattito sul metodo, iniziato con vivacità nel lontano 1898, proprio nei primi tre decenni del Novecento stava attraversando vicende molto complesse e per certi versi ambigue, difficilmente ricostruibili senza ste-

47. Lucentini, "Il valore sociale delle Case dei Bambini," 47.

48. *Ibidem*.

49. Ivi, 48.

50. *Ibidem*.

51. Ivi, 48-49.

52. *Ibidem*.

reotipi e interpretazioni preconcepite, come ricorda De Giorgi⁵³. Superato ormai l'aportismo, sulla scena nazionale erano presenti il froebelismo, il metodo Agazzi e quello Montessori: l'affermazione dell'agazzismo e il progressivo accantonamento del metodo della dottoressa marchigiana avvenne proprio negli anni fra la prima e la seconda guerra mondiale, a causa di un vorticoso e contraddittorio intreccio fra evoluzione del quadro politico, posizionamento delle associazioni di categoria e del mondo culturale cattolico, e anche rivisitazione e aggiustamento dell'agazzismo stesso⁵⁴.

Bibliografia critica

- Barnes, Earl. "Comparison of Frobelian and Montessori method and principles." *Kindergarten Review* 23 (April 1913): 487-490.
- Culverwell, E.P. *The Montessori principles and practice*. London: G. Bell and sons, 1913.
- De Giorgi, Fulvio. "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'." *Rivista di Storia del Cristianesimo* 9, n. 1 (2012): 71-88.
- De Stefano, Cristina. *Il bambino è maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli, 2020.
- Fresco Honegger, Grazia. *Maria Montessori. Una storia attuale*. Napoli-Roma: L'ancora del Mediterraneo, 2007.
- George, Anne. "The first Montessori school in America." *McClure's Magazine* 39 (July 1912): 177-187.
- Gutek, Gerald e Patrizia Gutek. *Bringing Montessori to America. S.S. Mc Clure, Maria Montessori and the Campaign to publicize Montessori Education*, Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2016.
- Holmes, William Henry. *School organization and the individual child*. Worcester (Mass.): The Davis Press, 1912.
- Kilpatrick, William Heard. *The Montessori System Examined*. Boston, New York and Chicago: Houghton Mifflin Company, 1914.
- Kornegay, William. *The American Odyssey of Maria Montessori*. Arlington: Educational Resources Information, 1981.
- Kramer, Rita. *Maria Montessori: a biography*. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.
- Lucentini, Erminia. "Il valore sociale delle Case dei Bambini e la fortuna del Metodo Montessori fuori d'Italia." *La Coltura Popolare* IX, n. 1 (gennaio 1919): 46-49.

53. De Giorgi, "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'".

54. *Ibidem*. Non è possibile in questa sede ricostruire le complesse vicende relative al dibattito sul metodo: rinviamo alla ricostruzione molto dettagliata e lucida proposta nel già citato saggio di Fulvio De Giorgi (2012).

- Merril, Jenny B. "A new method in Infant Education." *The Kindergarten Primary Magazine* 22, n. 4 (1909): 106-107.
- Montessori, Carolina. "In viaggio verso l'America." In *In viaggio verso l'America. 1913, diario privato a bordo del Cincinnati*, di Maria Montessori, 5-17. Roma: Fefé Editore, 2014.
- Montessori, Maria. *The Montessori Method. Scientific Pedagogy as applied to child education in «the Children's Houses», with additions and revisions by the Author; trad. from the Italian by Anne E. George, with an Introduction by prof. H.W. Holmes, of Harvard University; with thirty-two illustrations from photographs*. New York: F.A. Stokes Company, 1912.
- Montessori, Maria. "Quando la scienza entrerà nella scuola..." *La Cultura Popolare* V, n. 1 (15 gennaio 1915): 12-14.
- Montessori Maria. *In viaggio verso l'America: 1913, diario privato a bordo del Cincinnati*, prefazione e note di Carolina Montessori. Roma: Fefè Editore, 2014.
- Negri, Martino e Gabriella Seveso. "La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La Cultura Popolare (1911-1922)." *RSE. Rivista di Storia dell'Educazione* 8, n. 2 (2021), 59-71.
- Pironi, Tiziana. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria." *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", a cura di Fulvio De Giorgi, 25 (2018): 8-26.
- Polenghi, Simonetta. "Changes in teacher Education in Italy: A Survey from Italian Unification to today." *Sodobna Pedagogika* 70, n. 3 (2019): 166-178.
- Pozzi, Irene. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 10, n. 2 (2015): 103-114.
- Reno Margulies, A. "The Montessori Method and the Deaf Child." *The Volta Review* XIV, n. 1 (April 1912): 47-49.
- Reno Margulies, A. "The Montessori Method and the Deaf Child. What The Montessori Method Is." *The Volta Review* XIV, n. 2 (May 1912): 74-85.
- Reno Margulies, A. "Montessori Method Applicable to the Deaf." *The Volta Review* XIV, n. 3 (June 1912): 146-147.
- Scott Anderson, J. "The Montessori Method of Teaching Hearing Children." *The Volta Review* XIV, n. 2 (May 1912): 95-102.
- Scott Anderson, J. "The Montessori Method of Teaching Hearing Children." *The Volta Review* XIV, n. 3 (June 1912): 154-168.
- Togni, Fabio. "Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana." *Formazione, Lavoro, Persona* VI, n. 10 (2014): 34-42.
- Tozier, Josephine. "An Educational Wonder-Worker: Maria Montessori's Methods." *McClure's Magazine*, n. 37 (May 1911): 3-19.
- Tozier, Josephine. "Montessori's Schools in Rome." *McClure's Magazine*, n. 38 (December 1911): 112-137.
- "What is and what might be in the Common Philosophy and Practise of Education. IV. The Montessori System". *The School Government Chronicle* (July 20, 1912). London.

Articoli e recensioni usciti anonimi su *La Coltura Popolare*

- [Notizie] “Il metodo Montessori.” *La Coltura Popolare* II, n. 7 (1912): 306.
- “Le idee degli altri. (Rivista delle riviste).” *La Coltura Popolare* II, n. 16 (1912): 727-729.
- “Le idee degli altri. (Rivista delle riviste).” *La Coltura Popolare* II, n. 17 (1912): 776-779.
- “Le idee degli altri. (Rivista delle riviste).” *La Coltura Popolare* III, n. 2 (1913): 61-62.
- [Notizie] “NEWARK (Stati Uniti). Una scuola per deficienti.” *La Coltura Popolare* III, n. 20 (30 novembre 1913): 928.
- “I problemi della coltura popolare nei libri e nelle riviste.” *La Coltura Popolare* III, n. 21 (15 dicembre 1913): 1007-1008.
- “I problemi della coltura popolare nei libri e nelle riviste.” *La Coltura Popolare* III, n. 22 (31 dicembre 1913): 1047-1048.
- “I problemi della coltura popolare nei libri e nelle riviste.” *La Coltura Popolare* IV, n. 8 (30 aprile 1914): 383-384.
- [Rassegna del Movimento di Cultura. Educazione infantile] “Notizie sul movimento per il metodo Montessori.” *La Coltura Popolare* V, nn. 3-4 (15-28 febbraio 1915): 103-108.
- [Rassegna del Movimento di Cultura. Educazione infantile] “Il metodo Montessori in America.” *La Coltura Popolare* V, n. 11 (15 giugno 1915): 477.
- “I problemi della coltura popolare nelle riviste e nei libri.” *La Coltura Popolare* V, n. 15 (15 settembre 1915): 700-704.
- [Notizie] “Il metodo Montessori al III Congresso internazionale di Educazione a Oakland in California.” *La Coltura Popolare* V, n. 15 (15 settembre 1915): 682-83.
- [Notizie] “STATI UNITI. Giocattoli e giochi per fanciulli.” *La Coltura Popolare* X, n. 10 (ottobre 1920): 549.

5. I primi sviluppi del movimento montessoriano in Inghilterra nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1923)

di Irene Pozzi*

Introduzione

La rivista *La Coltura Popolare* fu uno strumento fondamentale di promozione e diffusione del Metodo Montessori nei primi decenni del Novecento. Il periodico, fondato nel 1910¹, era l'organo dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare. Quest'ultima era legata a doppio filo alla Società Umanitaria di Milano: infatti, la sede dell'Unione si trovava in Via San Barnaba 38 (all'interno della sede stessa dell'Umanitaria) e Augusto Osimo, Segretario Generale dell'Umanitaria, giocava un ruolo di primo piano sia nell'Unione sia nella direzione della rivista².

Il periodico si distinse per il suo sguardo internazionale, in tutte le sue rubriche, che andavano ad approfondire, grazie a un attento studio e alle ricerche dei suoi redattori e collaboratori³, tutti gli ambiti in cui operava l'Unione, definiti dallo stesso Osimo «campi di battaglia e di lavoro»⁴: dalla formazione degli insegnanti alle università popolari, dagli asili infantili alle biblioteche popolari, passando attraverso la riforma della Scuola Normale e gli studi relativi al Corso Popolare, gli esperimenti riguardanti le scuole professionali e la cinematografia educativa, con l'obiettivo di rinnovare dal profondo la Scuola e tutte le sue opere integratrici. L'apertura

* Università di Bologna.

1. Negri e Seveso, "La formazione degli insegnanti," 61.

2. Dal 1917, Augusto Osimo è presentato, nei frontespizi di *La Coltura Popolare*, come il suo direttore. Nei numeri precedenti il suo nome compare al primo posto tra i membri del Consiglio Direttivo del periodico e possiamo affermare che, sin dal 1911, Osimo fosse il primo curatore della rivista, compiendo una sapiente opera di coordinamento.

3. Alcuni erano fissi e si dedicavano a specifiche tematiche; altri invece scrivevano sulla rivista per periodi limitati.

4. Osimo, "L'opera dell'Unione Italiana della Educazione Popolare," 151.

alle esperienze internazionali era il fiore all'occhiello di questo periodico, come sottolineato dallo stesso Osimo in un articolo del 1914:

Ritenemmo [...] compito peculiarissimo della rivista informare i lettori di *tutto quanto si pensa e si fa all'estero* per l'assistenza scolastica e la coltura popolare: da ciò l'abbondanza delle informazioni attinte *dallo spoglio diligente e metodico* di un gran numero di pubblicazioni, periodiche e non periodiche – di lingua tedesca, inglese, francese, portoghese e spagnola. Per questa parte, che speriamo poter sviluppare anche maggiormente, crediamo aver fatto della nostra rivista *il monitore meglio informato* per la vasta materia di cui si occupa⁵.

La Coltura Popolare, come è noto, si impegnò a promuovere il Metodo Montessori, che era visto dall'Unione come la via maestra per il tanto agognato rinnovamento dell'educazione infantile. Anche in questo ambito, il periodico non si fermò al contesto italiano ma propose ai suoi lettori numerose recensioni, notizie e articoli riguardanti il Metodo Montessori all'estero, dedicando particolare attenzione al contesto inglese⁶.

Questo contributo ha quindi lo scopo di analizzare come *La Coltura Popolare* documenti i primi sviluppi del Metodo Montessori in Inghilterra, ambito non ancora approfondito da studi specifici e mirati. Per il periodo storico di riferimento, è parso opportuno individuare, come estremi cronologici, due date che fossero significative sia per lo sviluppo del movimento montessoriano in Inghilterra, sia per la storia e la vita della rivista italiana analizzata. Si è quindi scelto, come data iniziale, il 1911, in quanto coincide, da un lato, con il primo anno di pubblicazione di *La Coltura Popolare* e, dall'altro, con la visita dell'ex Ispettore Scolastico Inglese Edmond G. A. Holmes alla Casa dei Bambini di Roma, momento cardine per lo sviluppo del nascente movimento montessoriano inglese. Come data finale, è stato scelto l'anno 1923: da un lato, perché è l'anno finale del sodalizio tra Maria Montessori e Augusto Osimo⁷, a causa della morte di quest'ultimo, dall'altro, perché nel 1923 a Londra si svolse l'undicesimo *Montessori International Training Course*.

Per quanto riguarda la metodologia della ricerca, questo contributo è esito di uno spoglio sistematico della rivista e, nello specifico, delle annate

5. *Ibid.* Il corsivo è mio.

6. La rivista non trascurò anche altri contesti internazionali, come Francia (Cromwell, "Il metodo Montessori in Francia," 50-53), Spagna (Palau Vera, "Un saggio d'applicazione del metodo," 415-424), Russia (Labriola, "Il metodo Montessori in Russia," 215-216), Stati Uniti (confronta il contributo di Negri e Seveso in questo stesso volume), fino ad arrivare alla Palestina, alla Cina, al Paraguay, al Brasile.

7. Pozzi, "La Società Umanitaria," 103-114. Pironi, "Maria Montessori e gli ambienti milanesi," 8-26.

1911-1923, attività che si è svolta all'interno del PRIN *Maria Montessori dal passato al presente. Accoglienza e implementazione del suo metodo educativo in Italia nel 150° anniversario della sua nascita*.

La ricerca qui presentata nasce quindi da un duplice interesse: da un lato quello per *La Coltura Popolare* e il suo ruolo nella promozione del dibattito pedagogico a livello nazionale e internazionale, dall'altro quello per il movimento montessoriano in Inghilterra⁸. Poiché il presente contributo analizza una rivista che è espressione del socialismo riformista milanese dei primi del Novecento, saranno qui principalmente ricordate esperienze e personalità del mondo inglese laico.

1. Il fermento montessoriano in Inghilterra (1912-1918)

A seguito della traduzione in lingua inglese, nel 1912, de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* e della pubblicazione, nello stesso anno, della relazione finale dell'Ispettore Edmond G.A. Holmes, che era stato inviato dal Board of Education a Roma per studiare il Metodo⁹, in Inghilterra numerosissimi educatori, insegnanti, *officers* mostrarono un interesse sempre più spiccato per la pedagogia montessoriana.

In un articolo uscito nel dicembre 1912 sul *Times Educational Supplement*, che per anni documentò gli sviluppi del movimento montessoriano inglese, si legge:

[...] interest in the Montessori system increases every day. The *Pilgrimage to Rome* [...] is becoming almost as necessary a part of the educationist's education as in the days when our great-grandfathers used to make *the Grand Tour* for the development of the intellect¹⁰.

Di questo fermento è testimone *La Coltura Popolare*, che, dal 1912 al 1918, nella sezione "Notizie" delle sue Rubriche "Opere integratrici della scuola" e "Educazione infantile"¹¹, dedica molto spazio alle iniziative di

8. Kramer, *Maria Montessori*; Cohen, "The Montessori Movement," 51-67; Brehony, "Montessori, individual work"; De Giorgi, "Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti," 61-73; De Giorgi, Premessa a *Il peccato originale*, 5-27; Williams, "A Catholic internationalisation," 157-178; Quarfood, *The Montessori movement*, 65-92.

9. La relazione fu pubblicata dal Board of Education sotto forma di pamphlet, con il titolo *The Montessori System of Education*. Cfr. Cohen, "The Montessori Movement," 53-55. Sulla figura di Edmond G.A. Holmes cfr. Howlett, *Edmond Holmes*.

10. Cit. in Kramer, *Maria Montessori*, 239. Il corsivo è mio.

11. Per un totale di 27 riferimenti nei fascicoli 1912-1918.

promozione del Metodo, *in primis* alle conferenze sui temi cardine della pedagogia montessoriana: i redattori riportano i titoli delle conferenze, i nomi dei relatori, l'indirizzo e i riferimenti di contatto delle istituzioni che li organizzano e li promuovono¹². Si tratta di notizie brevi ma molto precise, che permettono al lettore di cominciare a identificare le personalità di spicco del movimento montessoriano, come il reverendo Cecil Grant¹³ o Claude Claremont¹⁴, e che ci danno prova del lavoro certosino svolto dai redattori della rivista italiana, che conoscono e seguono il dibattito che si sta sviluppando sulle principali riviste inglesi di ambito pedagogico: *Child Study*, *The Times Educational Supplement*, *The Journal of Education*, *The Educational Times*, *The School Government Chronicle*, *The Highway*.

Tra queste notizie, spicca quella riguardante la decisione del London County Council di inviare a Roma un'insegnante dei suoi asili infantili, Lily Hutchinson, affinché potesse osservare le Case dei Bambini e frequentare il primo corso internazionale (dal gennaio 1913)¹⁵. È sicuramente con compiacimento che la rivista segnala questo viaggio di formazione della Hutchinson: un'iniziativa formale che dimostra l'impegno, anche finanziario (alla docente fu assegnata una borsa di studio), dell'istituzione londinese per lo studio del Metodo, impegno che *La Coltura Popolare* vuole stimolare anche nei lettori e negli uomini politici italiani.

La Coltura Popolare non dimentica poi, nella rubrica "I problemi della coltura popolare nei libri e nelle riviste", di recensire in modo puntuale libri e articoli sulla pedagogia montessoriana pubblicati in Inghilterra. Tra i libri recensiti, ricordiamo: *Montessori Principles and Practice* di Culverwell¹⁶; *From Locke to Montessori* di Boyd¹⁷; *Educative Toys: Being an Account of Investigation with Montessori and other Apparatus, conducted*

12. Cfr. ad esempio la segnalazione del programma di conferenze della *Child Study Society* di Londra, a p. 899 dell'annata 1912 e quella di una conferenza organizzata dalla *Montessori Society*, a p. 270 dell'annata 1914. Le segnalazioni presenti nelle sezioni "Notizie" della rivista non compariranno in bibliografia in quanto prive di titolo e di autore; saranno citate nelle note a piè di pagina nella forma: *La Coltura Popolare*, anno, pagina.

13. Ricordato anche in Lucentini, "Il valore sociale delle Case dei Bambini," 47. Riferimenti alla figura del Rev. Cecil Grant in De Giorgi, Premessa a *Il peccato originale*, 9-10.

14. Claremont aveva frequentato il primo corso internazionale a Roma (1913). Per la sua figura, cfr. Kramer, *Maria Montessori*; Maccheroni, *A true romance*, 86, 92, 119, 131; Quarfood, *The Montessori movement*, 72, 77, 81-84, 98.

15. *La Coltura Popolare*, 1914, 307. Mrs Hutchinson aprirà la prima scuola Montessori di Londra e rimarrà una delle fedelissime discepole della Dottoressa. La Scuola di Mrs Hutchinson è ricordata anche in: Redazione, "Visitando l'esposizione," 1076-1077.

16. *La Coltura Popolare*, 1913, 1007. Anche le recensioni non compariranno in bibliografia.

17. *La Coltura Popolare*, 1914, 383.

at the Fielden School di J.J. Findlay e K. Steel¹⁸. Gli articoli riportano soprattutto pareri positivi, ma non dimenticano anche alcune voci critiche, come quella di W.A. Bune, che ritiene che il Metodo non educi nel bambino «il sentimento di sociabilità»¹⁹. Anche la breve recensione di un articolo di Norman MacMunn²⁰ è degna di essere menzionata, perché fornisce al lettore un *insight* sull'applicazione del Metodo alla scuola secondaria. Quest'ultima era una questione estremamente interessante per il lettore di *La Coltura Popolare*, che aveva a cuore il rinnovamento della scuola in ogni suo ordine e grado. Alcuni articoli inglesi non vengono soltanto recensiti ma riportati integralmente (in traduzione), come quello relativo all'esperimento del dr. Kimmins²¹ nella scuola di Sway nello Hampshire²². Le scelte non erano certamente casuali: i redattori selezionavano gli articoli coerentemente al progetto editoriale di *La Coltura Popolare*, che si connotava di forti valenze formative nei confronti dei propri lettori.

Se le notizie e le recensioni finora citate possono peccare di asistematicità, un articolo del 1915, intitolato “Notizie sul movimento per il metodo Montessori”²³, riassume, in modo molto chiaro, le tappe principali del movimento Montessori in vari paesi del mondo, tra cui l'Inghilterra, ricordando la relazione di Holmes, la costituzione della Montessori Society nel 1912, il numero di insegnanti inglesi partecipanti ai corsi internazionali tenuti dalla Dottoressa a Roma (nel 1913 e nel 1914). Si tratta di un articolo molto interessante, che permette al lettore di comprendere come e quanto il Metodo si stia diffondendo nel mondo, in un'ottica comparativa, riportando anche una ricca bibliografia di e su Montessori. Degno di nota il fatto che l'articolo, nella sua parte finale, riporti anche l'elenco dei produttori di materiali Montessori nel mondo: i redattori dimostrano così di conoscere molto bene l'importanza cruciale che i materiali rivestono nell'applicazione del Metodo.

Infine, nella recensione all'opuscolo *What labour wants from education*²⁴ della Workers Educational Association, è ricordato l'interesse manifestato per il Metodo dalle Trade Unions, interesse che la stessa Montessori sottolineava in una lettera a Osimo del 24 settembre 1920:

18. *La Coltura Popolare*, 1914, 813. Cfr. anche la notizia presente in *La Coltura Popolare*, 1913, 307.

19. *La Coltura Popolare*, 1914, 48.

20. *La Coltura Popolare*, 1915, 47-48.

21. Kramer, *Maria Montessori*, 244-245.

22. Redazione, “Opinioni sul sistema Montessori,” 470-472. Un altro esempio è l'articolo seguente: Redazione, “Gli studi e il pensiero di Maria Montessori,” 28-30.

23. Redazione, “Notizie sul movimento per il metodo Montessori,” 103-108.

24. *La Coltura Popolare*, 1918, 699.

I bambini sono lavoratori: non lo dimentichi. Essi poi hanno rivelato nuove leggi del lavoro che erano e sono tuttora sconosciute e che noi potremmo far conoscere. [...] in Inghilterra, le Trades Unions mi chiamarono a spiegarle agli operai di Leeds, il gran centro industriale d’Inghilterra e i giornali, parlando del lavoro e delle questioni operaie, citavano la mia teoria. Le Trades Unions [...] [sono] sempre alla difesa del mio metodo e sono esse che più fondano scuole mie in Inghilterra²⁵.

2. L'accoglienza del Metodo in Inghilterra e la formazione degli insegnanti (1919-1923)

Il contrasto tra l’enorme diffusione del Metodo all’estero e l’accoglienza, non altrettanto calda, riservata alla pedagogia montessoriana nel contesto italiano, è messo in luce a più riprese in *La Coltura Popolare*.

Augusta Osimo Muggia²⁶, ad esempio, nel 1921, dopo aver sottolineato quanto l’opinione pubblica estera si stesse appassionando alla teorie montessoriane, si sofferma sull’Inghilterra, ricordando l’attenzione che il *Times* aveva riservato alla pedagogista italiana dal settembre 1919, quando Montessori era per la prima volta giunta in Inghilterra e aveva tenuto a Londra il primo *Training course*²⁷. Nella parte finale dell’articolo Augusta Osimo afferma con rammarico:

Ovunque, lontana dalla sua terra, la Montessori è considerata come una gloria italiana e le si rendono accoglienze e onori. Certo che il confronto fra ciò che si fa da noi e ciò che fanno gli altri riesce mortificante; certo che non poca amarezza deve stringere l’anima della Dottoressa, quando gli stranieri, rendendo omaggio alla genialità del suo pensiero, le chiedono: “Ma che si fa, per il vostro Metodo, nel vostro paese?”²⁸

Dello stesso tenore, le parole di una collaboratrice di *La Coltura Popolare*, che si trovava a Londra nel settembre 1919:

Una volta ancora: *nemo propheta in patria* [...]. Qui alla Montessori si riconosce un’importanza, un nome, un’autorità, che io stessa in Italia neppure avrei supposto [...]. È l’impressione che molti italiani riportano dall’estero, ove, nove volte su dieci, una delle prime domande loro rivolte quando furono introdotti in circoli in-

25. Archivio Storico della Società Umanitaria, parte 2, 371/6.

26. Osimo Muggia, “Maria Montessori all’Umanitaria,” 13-16.

27. L’autrice ricorda a questo proposito le interviste a Montessori a cura di Sheila Radice, confluite poi nel libro *New Children: talks with Dr. Maria Montessori*. Sulla figura di S. Radice, cfr. Kramer, *Maria Montessori*; Quarfood, *The Montessori movement*, 65-92.

28. Osimo Muggia, “Maria Montessori all’Umanitaria,” 16.

telligenti e colti, fu quella che anche alla scrivente venne fatta in più occasioni in Inghilterra: “Che cosa ne pensa ella, del Metodo Montessori?” Che molti italiani, anche *educatori* italiani, non siano ancora in grado di dare una risposta cosciente e ragionevole a tale domanda, è una vergogna che deve presto cessare²⁹.

L'articolo da cui è stata tratta questa citazione è uno dei più significativi per la documentazione della diffusione del Metodo in Inghilterra. Del resto, la prima visita di Maria Montessori in Inghilterra fu un evento epocale³⁰: i redattori di *La Cultura Popolare* non potevano non informarne, con dovizia di particolari, i propri lettori, soffermandosi sul corso di formazione in partenza³¹ e sul proposito di Montessori di creare un centro internazionale a Londra. Vi si menzionano anche le varie conferenze che Montessori avrebbe tenuto in diverse sedi (con proiezioni di film) e vengono riportati stralci di articoli tratti da giornali e riviste inglesi (come *Times Educational Supplement*, *Sunday Times*, *Yorkshire Observer*, *Daily News*). È presente anche un preciso riferimento all'Unione Italiana dell'educazione Popolare e all'Umanitaria, che «hanno un titolo specialissimo di compiacersi del trionfo di uno spirito e di un metodo sì profondamente *umano* e altamente *popolare* nell'educazione»³².

L'articolo “Il commiato di Maria Montessori da Londra”³³ è invece una breve cronaca dell'evento svoltosi presso l'Hotel Savoy il 5 dicembre 1919. È interessante notare come il redattore abbia deciso di non tradurre integralmente tutti gli interventi delle autorità, estremamente celebrativi³⁴, ma di privilegiare il discorso finale che le studentesse e gli studenti del corso magistrale rivolsero ai presenti: il redattore non dimostra intenti agiografici nei confronti di Montessori.

Il discorso degli studenti mette in luce le difficoltà legate alla applicazione del Metodo, che potrebbero ritrovarsi anche nel contesto italiano:

Noi abbiamo bisogno di nuove scuole, di nuovo materiale, e di nuovi insegnanti che si uniscano a noi, mentre sembra al presente che nulla possa giustificare la fiducia che questa grande opera redentrice ed elevatrice possa essere incominciata nella nostra nazione. Noi non sappiamo né dove né quando cominciare, ostacolati come siamo da queste tre categorie di deficienze. [...] noi chiediamo questa sera a

29. Redazione, “Maria Montessori a Londra,” 887.

30. Kramer, *Maria Montessori*, 255 e ss.

31. Montessori fu affiancata da Anna Maria Maccheroni, che si occupò della parte pratica del corso. Cfr. Maccheroni, *A true romance*, 119-130. Sulla figura della Maccheroni cfr. Tiziana Pironi, “Anna Maria Maccheroni,” 57-67.

32. Redazione, “Maria Montessori a Londra,” 886. Il corsivo è presente nell'originale.

33. Redazione, “Il commiato di Maria Montessori da Londra,” 999-1001.

34. Radice, *New Children*, Appendix I, 154-161.

coloro che hanno in mano il potere [...] di accettare di guidarci, acciò le nostre speranze non siano rese futili per sola mancanza di opportunità³⁵.

L'attenzione per i docenti montessoriani inglesi e la loro formazione è molto viva in *La Coltura Popolare*³⁶. Del primo corso di formazione inglese si parla a lungo negli articoli sopra citati e una notizia molto approfondita è dedicata al secondo corso montessoriano a Londra, avviato nell'aprile 1921³⁷. La notizia, che occupa due intere colonne, cita i nomi dei membri del Comitato Onorario che ha promosso questo corso e dà informazioni molto dettagliate sull'organizzazione delle lezioni, gli orari e la provenienza internazionale delle allieve. Il redattore conclude compiaciuto: «il successo del Corso e di tutta l'opera della Montessori nel quadrimestre prossimo si annunzia ricco di fecondi risultati»³⁸. I *Training courses* inglesi vengono anche citati in un breve articolo del 1920³⁹, che comunica l'avvio del primo corso internazionale organizzato dall'Umanitaria a Milano:

La Società Umanitaria [...] si ritiene certa che, *come ultimamente in Inghilterra i Corsi della Dott. Montessori suscitavano l'interesse dei più umili maestri e dei più celebri scienziati e diedero vita a non passeggeri entusiasmi ma ad opere durature*, così i Corsi di Milano raccoglieranno intorno alla dott. Montessori le migliori energie devote alla scuola e all'infanzia e saranno seguiti da uno sbocciare di vigorosi propositi e di feconde iniziative⁴⁰.

Da queste poche ma significative parole comprendiamo bene quanto l'Umanitaria considerasse l'esperienza inglese come un esempio estremamente virtuoso da imitare.

3. I dissensi nel movimento montessoriano inglese

Dopo una così calda accoglienza del pensiero di Montessori e una sua così rapida diffusione⁴¹, testimoniate in *La Coltura Popolare* dagli entusia-

35. Redazione, "Il commiato di Maria Montessori da Londra," 1000.

36. Cfr., ad esempio, le notizie in *La Coltura Popolare*, 1915, 337 o in *La Coltura Popolare*, 1917, 212.

37. *La Coltura Popolare*, 1921, 276-277.

38. *La Coltura Popolare*, 1921, 277.

39. Redazione, "Corsi Magistrali Montessori," 512.

40. *Ibid.* Il corsivo è mio.

41. Per un'analisi dei fattori che influirono sulla prima ricezione della pedagogia montessoriana in Inghilterra, cfr. Cohen, "The Montessori Movement," 50-56. Cunningham, "The Montessori Phenomenon," 206-208.

stici articoli che abbiamo ricordato, nel contesto inglese non mancarono di manifestarsi importanti dissidi tra i seguaci “ortodossi” di Montessori e coloro che ritenevano invece che il Metodo non dovesse essere applicato *tout court* ma che lo consideravano «simply as the best *meeting ground* for all educational progressives concerned with freedom and individualisation and self-development for children»⁴².

La Coltura Popolare non ricorda al lettore italiano la frattura che invece si consumò nel mondo educativo inglese nel corso del primo Convegno indetto dalla Montessori Society⁴³ a East Runton nel luglio 1914, a seguito del quale l’organizzazione montessoriana si sciolse⁴⁴. Inoltre, la traduzione della sintesi di questo Convegno⁴⁵ presenta a mio parere in modo più edulcorato rispetto all’originale⁴⁶ le conclusioni cui giunsero i congressisti.

Laddove l’articolo inglese riporta:

The dominant view was that Montessori *methods* are one expression of a much wider principle, that they are useful in themselves and rich in valuable suggestions, but *that they require amendment in their details and suffer from serious omissions*. The conference more and more came to feel that we are witnessing the beginning of a distinctively English movement which will incorporate the valuable elements in Dr. Montessori’s methods, *but which must develop on relatively independent lines*⁴⁷.

Il redattore italiano traduce:

Fu, però, in conclusione, da tutti riconosciuta la serietà dei principi sui quali si fonda il metodo Montessori, nonostante alcuni particolari di applicazione non da tutti apprezzati; come pure fu constatato avere lo studio del metodo Montessori determinato tutto un movimento nuovo nell’educazione infantile inglese, la quale, pur accettando i principi fondamentali di quel metodo, procederà per la loro applicazione con i criteri che essa stessa andrà foggiando⁴⁸.

42. Cohen, 60 (Il corsivo è mio). Cfr. Anche Cunningham, 214-215.

43. La Montessori Society nasce nel 1912, grazie in particolare al lavoro di E.G.A. Holmes e B. Hawker. Quest’ultimo aveva aperto le prime classi Montessori inglesi proprio nel villaggio di East Runton, dove ebbe luogo il Convegno (Kramer, *Maria Montessori*, 235-236).

44. Kramer, 243-244; Howlett, “The Formation, Development and Contribution of the New Ideals,” 1-35; Brehony, “Individual Work,” 2-30.

45. Redazione, “Il metodo Montessori in Inghilterra,” 870-871.

46. Bompas Smith, “The Montessori Conference,” 418-419.

47. Bompas Smith, “The Montessori Conference,” 418. Il corsivo è mio.

48. Redazione, “Il metodo Montessori in Inghilterra,” 870.

In altre parti dell'articolo inglese, che non vengono riportate in quello italiano, emerge con forza il problema dell'ortodossia del metodo⁴⁹, quando ad esempio H. Bompas Smith afferma che fortunatamente il congresso non fu «an assemblage of faddists or of worshippers of the letter of the “Montessori Method”»⁵⁰, o quando in conclusione afferma: «We need not swear allegiance to any single teacher, certainly not to Dr. Montessori»⁵¹.

In una notizia successiva, nel 1916, la questione dell'ortodossia del Metodo viene invece ben colta dai redattori italiani, che riportano integralmente un passaggio della relazione annuale sull'istruzione elementare pubblica nell'Inghilterra Nord Occidentale:

In questi ultimi due anni [1914-1915] la voga acquistata dalle idee montessoriane ha per certo contribuito ad aumentare la libertà del bambino nelle scuole infantili. Ma il movimento per una simile rinnovazione ne' sistemi di educazione dell'infanzia non era cominciato solo da allora ed anche oggi non sembra seguire *da schiavo* l'indirizzo montessoriano. [...] Gli insegnanti delle scuole infantili inglesi non vogliono per nulla sacrificare tante buone cose che esistono da anni nel loro mondo: gli esercizi fisici, le lezioni oggettive fatte con oggetti naturali, le storie raccontate a tutti, le occupazioni libere, *per votarsi a un metodo rigido*, sia pure pur scientifico. Ciò che tutti riconoscono giusto nel metodo Montessori è il libero sviluppo del bambino, aiutato il meno possibile, e questo principio viene applicato su tutta la linea, con rara intelligenza, da ogni buon insegnante⁵².

In questo passaggio, estremamente significativo, *La Coltura Popolare* esplicita al lettore italiano le difficoltà dell'applicazione del Metodo nel contesto inglese⁵³, dove gli educatori erano poco avvezzi all'accettazione di un sistema unico: per loro stessa *forma mentis*, erano pragmaticamente orientati al confronto, all'integrazione tra diverse teorie e pratiche educative, nel nome della libertà del bambino; mal digerivano dunque la tendenza al purismo dei montessoriani più “ortodossi”. Furono queste le dinamiche che, secondo Kramer, portarono alla crisi del movimento montessoriano inglese negli anni Venti: «Montessori ensured the purity of the method she had systematized at the price of its place in a larger movement devoted to the principles on which she had based that method»⁵⁴.

49. A questi dissensi fa implicito riferimento anche “A Review of the Montessori Movement in England”, nel primo numero della rivista *The Call of Education* (1924).

50. Bompas Smith, “The Montessori Conference,” 818.

51. Bompas Smith, 819.

52. *La Coltura Popolare*, 1916, 605. Il corsivo è mio.

53. Per un'analisi del dibattito su questi temi cfr. Quarfood, *The Montessori movement*.

54. Kramer, *Maria Montessori*, 277. Un'interessante analisi critica della posizione di Kramer si trova in Quarfood, *The Montessori movement*, 75.

Conclusioni

Nei primi anni, come abbiamo ricordato, la rivista si distinse per uno spiccato interesse per la diffusione del Metodo in Inghilterra, testimoniato da frequentissimi riferimenti (soprattutto nelle annate 1913-1914-1915) sotto forma di notizie brevi ma molto dettagliate, con indicazioni precise sia per quanto riguarda le pubblicazioni di e su Montessori, sia per quanto riguarda nomi dei pedagogisti inglesi ed indirizzi delle istituzioni che promuovevano il Metodo: il lettore italiano, in questo modo, poteva percepire quanto fosse capillare la diffusione della pedagogia montessoriana.

Il 1919, poi, è certamente un anno cruciale: la descrizione della prima visita di Maria Montessori a Londra vuole essere di stimolo per il lettore italiano a riflettere sulla possibilità che anche in Italia si sviluppi un movimento montessoriano maggiormente incisivo. Trasversale alle annate è la cura nella descrizione particolareggiata dei corsi di formazione per insegnanti, tematica da sempre molto cara alla rivista: anche qui è evidente uno scopo non solo informativo.

Tentando di proporre alcune conclusioni, potremmo affermare che i redattori di *La Coltura Popolare* documentano dettagliatamente le iniziative montessoriane inglesi, con uno sguardo sempre attento al lettore italiano e al progetto politico e formativo insito nella rivista stessa. Tuttavia, forse fu il loro entusiasmo per il Metodo e per la sua diffusione che li spinse a non approfondire i dissidi che si svilupparono in Inghilterra all'interno del movimento stesso e il rapporto tra pedagogia montessoriana e *Progressive Education*⁵⁵, un rapporto conflittuale ma estremamente fecondo per il panorama educativo inglese⁵⁶.

Bibliografia

- Brehony, Kevin J. "Individual Work: Montessori and English Education Policy 1909-1939." Paper presented at the Annual Meeting of AERA, New Orleans, LA, April 4-8, 1994: 2-30.
- Brehony, Kevin J. "Montessori, individual work and individuality in the elementary school classroom." *History of Education* 29, n. 2 (2000): 115-128. DOI://doi.org/10.1080/004676000284409

55. Queste esperienze erano conosciute dai redattori di *La Coltura Popolare*. Cfr. ad esempio Pioli, "Le scuole di domani in Inghilterra," 93-101 e la recensione in *La Coltura Popolare*, 1917, 590.

56. Cohen, "The Montessori Movement"; Howlett, "The Formation, Development and Contribution of the New Ideals".

- Bompas Smith, H. "The Montessori Conference." *Times Educational Supplement* (September 1, 1914): 418-419.
- Cohen, Sol. "The Montessori Movement in England, 1911-1952." *History of Education* 3, n. 1 (1974): 51-67. DOI: 10.1080/0046760740030104
- Cunningham, Peter. "The Montessori Phenomenon: Gender and Internationalism in Early Twentieth-Century Innovation." In *Practical Visionaries: Women, Education and Social Progress 1790-1930*, edited by Mary Hilton and Pam Hirsch, 203-220. Harlow: Pearson, 2000.
- De Giorgi, Fulvio. "Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25 (2018): 27-73.
- De Giorgi, Fulvio. Premessa a *Il peccato originale*, di Maria Montessori, 5-28. Brescia: Scholé, 2019.
- H., L. "A Review of the Montessori Movement in England." *The Call of Education* 1, n. 1 (1924): 68-73.
- Howlett, John. *Edmond Holmes and Progressive Education*. New York: Routledge, 2017.
- Howlett, John. "The Formation, Development and Contribution of the New Ideals in Education Conferences, 1914-1937." *History of Education* 46, n. 4 (2017): 1-35. DOI: 10.1080/0046760X.2016.1268215
- Kramer, Rita. *Maria Montessori: A biography*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- Maccheroni, Anna Maria. *A true romance: Doctor Montessori as I knew her*. Edinburgh: The Darien Press, 1947.
- Negri, Martino e Gabriella Seveso. "La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922)." *Rivista di Storia dell'Educazione* 8, n. 2 (2021): 59-71. <https://doi.org/10.36253/rse-10385>
- Pironi, Tiziana. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25 (2018): 8-26.
- Pironi, Tiziana. "Anna Maria Maccheroni: la pioniera delle prime Case dei Bambini." *Gli Argonauti* 2, n. 1 (2022): 57-67. DOI: <https://doi.org/10.13129/2785-0919/2022.1.57-67>
- Pozzi, Irene. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 10, n. 2 (2015): 103-114. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5359>
- Quarfood, Christine. *The Montessori movement in interwar Europe: new perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 2022.
- Radice, Sheila. *New Children: talks with Dr. Maria Montessori*. New York: Frederick A. Stokes Company Publishers, 1920.
- Williams, Maria Patricia. "A Catholic internationalisation of the Montessori Method: two case studies in London and Rome (1910-1952)." *Les Études Sociales* 175, n. 1 (2022): 157-178. <https://doi.org/10.3917/etsoc.175.0157>

Articoli pubblicati su *La Coltura Popolare*

- Cromwell, Mary R. "Il Metodo Montessori in Francia durante la guerra." *La Coltura Popolare* 9, n. 1 (gennaio 1919): 50-53.
- Labriola, Nadia. "Il Metodo Montessori in Russia." *La Coltura Popolare* 17, n. 5 (maggio 1927): 215-216.
- Lucentini, Erminia. "Il valore sociale delle Case dei Bambini e la fortuna del Metodo Montessori fuori d'Italia." *La Coltura Popolare* 9, n. 1 (gennaio 1919): 46-49.
- Osimo Muggia, Augusta. "Maria Montessori all'Umanitaria." *La Coltura Popolare* 11, n. 1 (gennaio 1921): 13-16.
- Osimo, Augusto. "L'opera dell'Unione Italiana della Educazione Popolare nel 1913." *La Coltura Popolare* 4, n. 4-5 (28 febbraio-15 marzo 1914): 145-158.
- Palau Vera, Giovanni. "Un saggio d'applicazione del metodo Montessori nella Casa di Maternità di Barcellona." *La Coltura Popolare* 11, n. 9 (settembre 1921): 415-424.
- Pioli, Giovanni. "Le scuole di domani in Inghilterra." *La Coltura Popolare* 13, n. 2 (febbraio 1923): 93-101.
- Redazione. "Il commiato di Maria Montessori da Londra." *La Coltura Popolare* 9, n. 12 (dicembre 1919): 999-1001.
- Redazione. "Corsi Magistrali Montessori." *La Coltura Popolare* 10, n. 10 (ottobre 1920): 512.
- Redazione. "Maria Montessori a Londra." *La Coltura Popolare* 9, n. 10-11 (ottobre-novembre 1919): 884-887.
- Redazione. "Il metodo Montessori in Inghilterra." *La Coltura Popolare* 4, n. 19 (15 novembre 1914): 870-871.
- Redazione. "Notizie sul movimento per il metodo Montessori." *La Coltura Popolare* 5, n. 3-4 (15-28 febbraio 1915): 103-108.
- Redazione. "Opinioni sul sistema Montessori." *La Coltura Popolare* 6, n. 10 (31 maggio 1916): 470-472.
- Redazione. "Gli studi e il pensiero di Maria Montessori." *La Coltura Popolare* 12, n. 1-2 (gennaio-febbraio 1922): 28-30.
- Redazione. "Visitando l'esposizione." *La Coltura Popolare* 6, n. 19-20 (15-30 novembre 1916): 1073-1079.

6. Un metodo adatto al temperamento belga? La diffusione del metodo Montessori nel primo dopoguerra nella regione francofona del Belgio

di *Martine Gilsoul**

In Belgio, un paese così piccolo che potrebbe entrare tutto in un angoletto dell'India, vi sono due lingue, il francese e il fiammingo; il popolo è politicamente diviso, e questa divisione è aumentata dalle differenze tra cattolici e socialisti e da quelle di altre correnti politiche¹.

In poche parole Maria Montessori riesce a rendere la complessità di un Paese come il Belgio, complessità le cui ripercussioni si fecero sentire anche sulle politiche educative. Tuttavia nel contesto educativo belga una serie di caratteristiche comuni ai diversi ambienti politici e spirituali lasciava presupporre una buona accoglienza delle idee di Maria Montessori.

Anzitutto, in Belgio lo studio scientifico del bambino annoverava nomi come Schuyten e Jonckheere ed era abbastanza diffuso anche nelle *Écoles normales* (scuole di formazione degli insegnanti). Furono create diverse associazioni che si unirono per organizzare, nel 1911 a Bruxelles, un Congresso internazionale di pedologia, a cui parteciparono persone di 35 nazioni e che sfociò nella creazione della Facoltà internazionale di Pedologia, che poi dovette chiudere nel 1914 a causa della guerra. All'epoca, Bruxelles era un «centro di conferenze apprezzato [...] progressista nel campo scientifico [e] pullulava anche di attività pedologiche e pedotecniche»².

In secondo luogo, le indicazioni sul lavoro della scuola dell'infanzia stipulate il 20 agosto 1890³ preconizzavano, per esempio, «l'attività spontanea e libera del bambino» che non deve rimanere «inerte» per numerose ore ricevendo «passivamente» lezioni. I bambini devono poter muoversi e

* Università degli Studi Roma Tre.

1. Montessori, *La mente del bambino*, 286.

2. Depaepe e D'Hulst, *Pèlerinage psycho-pédagogique Etats-Unis*, 30.

3. *Moniteur belge*, 1890, 5° trimestre, n. 2404.

agire senza sosta esercitando lo sviluppo della loro intelligenza. La maestra da parte sua dovrebbe «eccitare con misura, dirigere con saggezza l'attività del suo allievo, dandogli spontaneità e libertà». Nella realtà, le scuole dove questi principi erano applicati rappresentavano però rare eccezioni.

Inoltre, il tasso di frequenza della scuola dell'infanzia in Belgio è sempre stato elevato: nel 1890 si stima che il 28% dei bambini dai 3 ai 5 anni frequentassero la scuola dell'infanzia, il 49% nel 1900, mentre nel 1910 erano il 60%⁴; teniamo conto che la scuola dell'obbligo iniziava a 6 anni.

Infine, non ci fu mai nella stampa pedagogica belga un'opposizione all'insegnamento del calcolo, della lettura e della scrittura nelle scuole dell'infanzia⁵: in questo caso si tratta di un ulteriore aspetto che potrebbe avere facilitato la ricezione del metodo Montessori.

Grazie al lavoro di divulgazione di alcuni dirigenti liberali del ministero, e dopo una prima opposizione da parte del mondo cattolico, le *Écoles normales* e le scuole dell'infanzia avevano adottato il metodo Froebel su larga scala. Si era trattato comunque di un modo poco ortodosso di intendere la proposta del pedagogista tedesco: spesso erano solo adottate le attività manuali, abbinate però ad una disciplina ferrea. Dopo la Grande Guerra, si sentiva quindi in Belgio la necessità di superare l'influenza pedagogica tedesca.

In che modo questi elementi hanno favorito l'accoglienza di Maria Montessori e delle sue idee? La sua influenza è stata in grado di segnare un cambiamento nelle pratiche pedagogiche? È quello che indagheremo qui, limitandoci ad approfondire la situazione nella parte francofona del Belgio, fino alla fine degli anni Venti del secolo scorso.

A prima vista si potrebbe pensare che il fatto che Maria Montessori fosse cattolica sia stato un elemento divisivo nell'accoglienza delle sue idee: per alcuni era un motivo in più per considerare con interesse le sue proposte⁶, ma per altri poteva essere un motivo per respingerla. In breve, come sappiamo, i cattolici erano favorevoli, mentre i liberali sostenevano Decroly. Ma forse questa è una visione troppo semplicistica della realtà, che deve essere maggiormente indagata.

4. Depaepe e Simon, "Écoles gardiennes en Belgique," 82, 88.

5. Depaepe e Simon, 93.

6. "Se le Francescane missionarie hanno adottato questo sistema allora deve avere molto di buono" ("Montessori contro Froebel", *L'avenir du Luxembourg*, 6 febbraio 1914, 1).

1. Maria Montessori in Belgio

Come è noto, si dovette aspettare l'inizio degli anni Trenta perché fosse organizzata la prima conferenza di Maria Montessori in Francia⁷, mentre risulta davvero interessante il fatto che dal 13 al 24 settembre 1922 ella si trovasse a Bruxelles per partecipare alla “settimana pedagogica”, organizzata dall'École normale sociale catholique. Questo invito da parte di un'istituzione cattolica sembra essere un elemento rilevante per Maria Montessori, forse utile per alleviare i sospetti di naturalismo nei suoi confronti, al punto che ella chiese che ne venisse informata la superiora delle Suore dell'Assunzione: «Le sarò molto grata se potrà comunicare alla Reverenda Madre che andrò in Belgio a settembre, invitata dalla “École Normale Sociale Catholique” per dare alcune conferenze; apprezzerai molto il suo consiglio a questo proposito»⁸.

Le sue conferenze si svolgevano presso diverse sedi, tra cui Les Dames de Marie, una scuola cattolica molto importante, esistente ancora oggi a Bruxelles, che all'epoca aveva adottato il metodo Montessori nella scuola dell'infanzia. Di fronte a diverse centinaia di persone, ella tenne sette conferenze aventi come oggetto il bambino da zero a tre anni e che rappresentarono il punto di partenza per la stesura del volume *Il bambino in famiglia*. In quell'occasione, diversi giornalisti la coprirono di elogi, «Madame Montessori ha procurato molto bene al suo uditorio, che ci sia concesso qui ringraziarla»⁹, mentre altri¹⁰ lamentarono il fatto che non avesse risposto in modo preciso alle critiche che le erano state avanzate. Il giudizio degli ispettori presenti appariva più sfumato:

Le conferenze erano molto interessanti, ma la verità ci costringe a dire che le insegnanti furono colpite soprattutto dalle esagerazioni del sistema della dottoressa italiana. Gente pratica prima di tutto, i belgi non si accontentano di parole vane; pensano subito a mettere in pratica le teorie che vengono loro presentate. Ora, tra le idee della signorina Montessori, ce ne sono diverse che dobbiamo dichiarare irrealizzabili nel nostro Paese¹¹.

7. Fu invitata per celebrare il decimo anniversario dell'associazione La Nouvelle Education fondata da Cousinet e Guéritte, la sua conferenza fu intitolata “L'enfant nouveau”.

8. Lettera del 21 luglio 1922 a Madre M. De St. Ignace, citata in De Giorgi, *Il peccato originale*, 25.

9. “L'idée catholique”, *La Libre Belgique*, 26 settembre 1922, 1.

10. Van den Plas, “La rénovation de l'école enfantine”, *Le Soir*, 29 settembre 1922, 1.

11. *Cloches de Notre-Dame*, Archives générales Soeurs ND de Namur, Septembre-October 1922, 13.

2. Les Sœurs de Notre-Dame

Durante la sua permanenza belga, «avendo saputo che erano le Sœurs de Notre-Dame ad aver fatto conoscere il suo sistema in Belgio, Maria Montessori si recò [nella loro casa] a via t’Kint, visitò la sezione della scuola dell’infanzia e firmò il libro degli ospiti della casa»¹². Il ruolo svolto dalle Sœurs de Notre-Dame esemplifica ancora una volta il carattere transnazionale della diffusione del metodo Montessori. Nel caso specifico del Belgio francofono si possono individuare due diramazioni principali.

La prima avvenne tramite le Sœurs de Notre-Dame¹³, congregazione fondata da Julie Billiart per occuparsi dell’educazione dei più poveri avendo cura di preparare in modo adeguato le loro maestre. Le scuole inglesi della congregazione avevano adottato il metodo Montessori¹⁴. La superiora Maria Julienne fu colpita da quello che vi poté vedere e affidò a una religiosa belga il compito di applicare il metodo nelle loro scuole. Sœur Marie-Chantal (Élise Canivez, 1873-1934) scrisse diversi libri¹⁵ per presentare in modo semplificato ed economico l’utilizzo del metodo Montessori nella scuola cattolica. Le 44 scuole dell’infanzia della congregazione applicavano tale adattamento, e lo diffondevano anche nelle loro Écoles normales.

Ma qui mi vorrei soffermare in particolare sulla seconda diramazione, che ha contribuito in un modo diverso alla diffusione del metodo Montessori nel Belgio francofono.

3. Il lavoro di Léon De Paeuw

Si tratta principalmente dell’opera di Léon¹⁶ De Paeuw (1873-1941), maestro di scuola elementare, divenuto ispettore generale dell’insegnamento primario e poi della Scuola normale presso il Ministero delle Arti e del-

12. *Cloches de Notre-Dame*, Septembre-Octobre 1922, 13.

13. Sono anche conosciute come Sœurs de Notre-Dame de Namur perché lì si stabilirono nel 1809.

14. Vedere l’articolo di Williams, “Contribution of ‘A Sister of Notre Dame’ and the ‘Nun of Calabar’ to Montessori Education”.

15. *Éducation des tout petits. Manuel de méthodologie d’après les principes montessoriens à l’usage des maîtresses d’Écoles gardiennes par une Sœur de Notre-Dame de Namur*. Deuxième édition revue et complétée de l’Essai d’adaptation du Système Montessori réalisé dans les Écoles gardiennes des Sœurs de Notre-Dame de Namur. La prima edizione era del 1921. Presso la stessa casa editrice aveva anche pubblicato *Pour que nos petits observent. Album illustré s’inspirant de la Méthode Montessori*.

16. Il suo nome viene anche scritto Leo.

le Scienze. Nel suo lavoro di diffusione del metodo Montessori svolse una funzione fondamentale la Società Umanitaria di Milano: un esempio del ruolo di «centro propulsore della pedagogia montessoriana, atto alla sua continua sperimentazione, elaborazione, diffusione»¹⁷, tanto auspicato dal suo segretario generale Augusto Osimo.

In quanto ispettore della scuola primaria, egli partecipò alla riforma dell'insegnamento popolare in Belgio del 1914, che per lo scoppio della guerra non poté però essere attuata come previsto. Per spiegare i minimi particolari di tale riforma, De Paeuw scrisse un libro intitolato *La réforme de l'Enseignement populaire en Belgique*¹⁸.

Dopo l'invasione del Belgio, egli seguì il governo belga in Francia. Fu nominato capo del gabinetto civile del ministro della guerra, che lo incaricò di organizzare la rieducazione dei soldati mutilati, creando scuole tecniche e laboratori dove potessero imparare una nuova professione. Nel libro¹⁹ in cui racconta il successo di questa sperimentazione si riflette la sua visione pedagogica di «una scuola su misura», in grado di rispondere agli interessi di ciascuno. Concluso il suo incarico presso il ministro della guerra, De Paeuw si dedicò totalmente alla preparazione della ricostruzione del Belgio, vegliando sulla qualità delle scuole che in diversi paesi (Francia, Inghilterra, Olanda e Svizzera) accoglievano i giovani rifugiati belgi. Queste sue responsabilità molto probabilmente gli diedero modo di conoscere il lavoro di Mary Cromwell²⁰, che aveva aperto quattro scuole Montessori nei pressi di Parigi, dove erano accolti alcuni dei numerosi rifugiati belgi.

4. Il legame con la Società Umanitaria

Quando, dal 30 ottobre al 2 novembre 1916, De Paeuw partecipò in quanto delegato del ministro²¹ al Congresso di Educazione popolare organizzato dalla Società Umanitaria, aveva quindi una certa conoscenza del metodo Montessori, che poté approfondire durante la sua permanenza milanese. Nel breve saluto che fece all'inizio del Congresso, ebbe modo di condividere il suo desiderio: «Sarebbe fortemente auspicabile che il vo-

17. Pironi, "M. Montessori, l'Unione Femminile e la Società Umanitaria," 20.

18. Nel 1918 in olandese e in francese nel 1919 per i tipi di Armand Colin.

19. De Paeuw, *Rééducation professionnelle des soldats mutilés*.

20. Serina-Karsky, "L'action philanthropique de Mary Cromwell".

21. Il 24 ottobre 1916 il ministro aveva mandato la sua delega: "Je délègue inspecteur Depaeuw (sic) pour Congrès-exposition - Havre, 24 octobre 1916 - Ministre Instruction publique Belgique" (*La Coltura Popolare*, 1916, 19-20, 927).

stro sistema Montessori si diffondesse da noi»²². Durante il suo intervento sull'educazione popolare, tornò sull'argomento ricordando che non bastava fornire nozioni di puericultura alle future maestre: «Sarebbe molto interessante che le ragazze di 13 o 14 anni potessero a turno fare un breve tirocinio in una di queste Case dei Bambini concepita dal vostro ammirevole sistema Montessori»²³.

Ma la cosa interessante è che De Paeuw non si accontentò con gli altri convegnisti di visitare una delle Case dei Bambini esistenti presso l'Umanitaria, ma approfittò della sua permanenza per trascorrervi un'intera giornata. Rimase affascinato da tre elementi di cui scrisse nel suo libro sulla riforma belga. Si trattava della «fede quasi religiosa nell'eccellenza del metodo [delle maestre]. Lo applicavano quindi con un fervore quasi devozionale», dell'atmosfera di felicità dei bambini e della loro gioia solare, e del fatto che, appena i bambini lavoravano, le maestre, due per 70 bambini, sembravano cancellarsi²⁴. Questo suo entusiasmo lo portò a maturare un progetto di grande respiro da realizzare in Belgio per il rinnovamento delle sue scuole.

5. Un corso su misura

«Più studio il sistema e più l'ammiro. Vorrei introdurlo d'autorità in tutti i nostri giardini d'infanzia»²⁵. In quanto ispettore generale dell'insegnamento elementare del Belgio, De Paeuw riuscì a convincere il ministro che «il sistema Montessori si adatterebbe mirabilmente al temperamento volontario e tenace del belga»:

Il ministro ha deciso di mandare al centro dove si insegna il vero metodo otto signorine, affinché si accostino all'applicazione del sistema attingendo direttamente alla sorgente. Queste persone saranno incaricate di corsi di pedagogia e metodologia montessoriana nelle sezioni del Magistero da crearsi²⁶.

Considerata la complessità del contesto belga, l'iniziativa venne pensata nei minimi dettagli: delle insegnanti coinvolte, quattro erano laiche e quattro religiose (più della metà delle scuole dell'infanzia erano dirette da

22. "Il saluto del Delegato Belga Mr. Léon de Paeuw", *La Coltura Popolare*, 1916, 19-20, 976.

23. "Le cours populaire comme nous l'entendons en Belgique", *La Coltura popolare*, 1916, 19-20, 1001.

24. De Paeuw, *Réforme enseignement populaire Belgique*, 244-245.

25. "Salviamo i bambini", *La Coltura Popolare*, 1918, 2, 84.

26. De Paeuw, *Réforme enseignement populaire Belgique*, 246.

religiose), quattro fiamminghe e quattro francofone, quattro docenti di pedagogia e quattro maestre di scuola dell'infanzia.

De Paeuw, a differenza di tanti, non era attratto solo dall'efficacia del metodo per imparare in fretta a leggere o scrivere, ma insisteva sull'importanza di trasmettere alle insegnanti «le basi psicologiche e antropologiche del metodo». Il suo entusiasmo era evidente: «Una volta la guerra finita, quanto sarò felice di poter mostrarLe almeno una dozzina di Écoles normales montessoriane su tutto il territorio belga»²⁷.

Il 14 settembre giunse la conferma ufficiale da parte del ministro, ma il corso venne ridotto a cinque settimane rispetto ai due mesi inizialmente previsti. Era d'altronde necessario agire con urgenza: «Insisto per ricevere una risposta immediata [a proposito della data di inizio] se possibile per telegramma»²⁸. Questa fretta si spiega anche per il fatto che alcune partecipanti dovevano giungere dall'Inghilterra, dove lavoravano nelle scuole per i rifugiati belgi. De Paeuw anticipò a Osimo che sarebbe arrivato a Milano due giorni prima delle "sue" maestre per preparare la loro sistemazione e organizzare il lavoro. Era questo un segno ulteriore dell'importanza che egli accordava al corso.

Da parte sua, Osimo era profondamente convinto della fondatezza e dell'importanza del progetto di De Paeuw, come testimoniano le diverse lettere inviate a Maria Montessori per assicurarsi la presenza di una sua stretta e fidata collaboratrice col compito di formare le maestre belghe. Il 4 settembre, Osimo aveva scritto a Maria Montessori chiedendole la possibilità di ottenere la docenza di Maria Fancello o di Vincenzina Battistelli. Il 13 settembre le inviò perciò un telegramma: «La prego comunicarmi se poté ottenermi collaborazione Battistella [sic] almeno per prime settimane. Urgemi risposta avendo fissato istitutrici belghe inizio corsi quindici ottobre»²⁹. Finalmente il 17 settembre De Paeuw ricevette il telegramma di Osimo: «Speravo di poter assicurare la collaborazione diretta di Maria Montessori per il corso, ma non sarà possibile»; e confermò perciò l'inizio per il 15 ottobre.

Purtroppo il 3 ottobre una lettera annunciava una brutta notizia: «Tutte le scuole della regione di Milano sono chiuse per l'epidemia di spagnola. Per questa ragione, senza la possibilità di poter usare la Casa dei Bambini necessaria per la parte pratica del corso, il Corso Montessori deve essere

27. Lettera a Osimo del 5 agosto 1918, ASSU, 2, 371/2-1.

28. Lettera a Osimo del 14 settembre 1918, ASSU, 2, 371/2-1.

29. L'indirizzo di Maria Montessori è "Policlinico Convitto Regina Elena Roma". Telegramma del 13 settembre 1918, ASSU, 2, 371/2-1.

posticipato»³⁰. Il 16 ottobre, Osimo scrisse nuovamente a De Paeuw per informarlo che la riapertura delle scuole non era prevista prima di novembre e proponeva di rimandare il corso in primavera. Presso l'Archivio della Società Umanitaria non risulta conservata la risposta di De Paeuw, ma grazie a una lettera³¹ di Osimo sappiamo che alcune maestre belghe seguirono il corso organizzato a Londra con Maria Montessori.

Nel 1921, De Paeuw scriveva a Osimo: «Mi occupo attivamente dell'introduzione del sistema Montessori nelle nostre scuole dell'infanzia. Il nostro ministro Jules Destrée è tornato da Roma entusiasta dei risultati delle Case dei Bambini. Credo che come il suo predecessore [...] non è contrario all'idea di mandare a Milano una missione di studio composto di maestre e di insegnanti di pedagogia»³². Seguirono richieste di ordine pratico per accertare la fattibilità di una tale missione.

De Paeuw desiderava approfittare delle sue vacanze in Italia per soggiornare alcuni giorni a Milano, per osservare «l'ordine delle attività alle quali si esercitano i bambini montessoriani a) durante una giornata, b) durante il corso dell'anno, c) durante i tre anni che passano alla scuola dell'infanzia»³³.

I viaggi di De Paeuw in Italia facevano di lui un testimone affidabile: «ha potuto osservare il metodo Montessori in Italia»; ed in tal modo, le sue conferenze, organizzate sia dalle Écoles normales per le insegnanti o destinate a un vasto pubblico, ottennero un certo successo, in quanto vi si presentava il materiale che egli aveva portato dall'Italia, mettendolo a disposizione delle maestre. Durante le sue conferenze del 1921, De Paeuw sollecitò che venissero inviate le insegnanti a Milano per frequentare i corsi montessoriani presso l'Umanitaria. A tal proposito scriveva un giornalista: «L'onorevole relatore invita gli assessori comunali a mandare delle maestre all'Umanitaria. Si tratta di affrontare problemi urgenti. Rivolge un eloquente appello all'uditorio. Una conferenza accattivante»³⁴.

A differenza di altri ispettori, deputati o sindaci, le sue conferenze erano dedicate esclusivamente al metodo Montessori e non a stabilire confronti con quelli di Froebel o di Decroly. La sua influenza si fece sentire a diversi livelli: il primo libro di Maria Montessori figurava nel programma del concorso per il titolo di ispettore regionale insieme a sette altri volu-

30. «Questa missione era sul punto di partire quando è stata invitata a posticipare la sua partenza, tutte le scuole di Milano erano chiuse a causa di un'epidemia di influenza spagnola» (De Paeuw, *Réforme enseignement populaire Belgique*, 246).

31. Lettera di Osimo del 25 ottobre 1919, ASSU, 2, 371/2-1.

32. Lettera di De Paeuw a Osimo dell'11 giugno 1921, ASSU, 2, 371/2-1.

33. Lettera di De Paeuw a Osimo dell'11 giugno 1921, ASSU, 2, 371/2-1.

34. «La méthode Montessori», *La Gazette de Charleroi*, 14 janvier 1922, 1.

mi³⁵. Diversi municipi, di piccola o grande dimensione, adottarono, grazie a lui, il metodo Montessori per le scuole dell'infanzia. Nel 1927 furono promulgati i nuovi programmi per la scuola dell'infanzia, basati sullo sviluppo armonico del bambino, in cui assumevano centralità principi come l'autoeducazione e il controllo di sé; questo, grazie sicuramente all'influenza di De Paeuw, convinto che

il metodo Montessori sta a pennello al nostro carattere nazionale un po' individualista e al nostro amore per la libertà. Il metodo Montessori si avvarrà di queste due caratteristiche nell'educazione del nostro popolo e le eliminerà laddove potrebbero facilmente portare a un egoismo condannabile [...] Il belga non ha mai avuto paura del lavoro duro; i suoi figli hanno ereditato da lui l'amore per il lavoro³⁶.

6. Un libro importante

De Paeuw non si limitò solamente a favorire la conoscenza del metodo Montessori tra gli addetti ai lavori, ma volle anche contribuire alla sua diffusione presso un vasto pubblico, tra cui le giovani madri. Basti pensare che fino a quel momento non esistevano molte pubblicazioni sulla pedagogia montessoriana. Nel 1914, una breve brochure³⁷ (14 pagine) era stata scritta da una partecipante al Corso internazionale, tenutosi nel 1913 a Roma; nel 1915, venne poi tradotto il volume di Dorothy Canfield Fisher³⁸. Queste due autrici condividevano con De Paeuw il fatto di essere "risalite" alle origini del metodo Montessori, osservando i bambini a Roma o a Milano e avendo conosciuto personalmente la nota pedagogista italiana. Per quanto riguarda De Paeuw, l'incontro «con la colta dottoressa» avvenne nel maggio 1919 a Barcellona, durante la sua visita ad una Casa dei Bambini.

Nei primi anni Venti furono pubblicati due studi critici, rispettivamente da una direttrice di Magistero³⁹ e da un ispettore⁴⁰, ma il libro⁴¹ di De Paeuw se ne differenziava, in quanto il suo obiettivo fu quello di favorire la divulgazione del metodo Montessori, senza alcun intento critico⁴². Il volu-

35. *L'avenir du Luxembourg*, 17 janvier 1921, 2.

36. De Paeuw, *Méthode Montessori*, 130.

37. Dufresne, "L'Éducation Montessori", *La Revue*, 1^{er} avril 1914.

38. *Éducation Montessori. Principes Causeuses mère*. Questo libro ebbe undici edizioni.

39. Flayol, *Méthode Montessori en action*.

40. Garcin, *L'éducation des petits enfants*.

41. De Paeuw, *La méthode Montessori*.

42. L'unica critica che avanza è la posizione di Maria Montessori sulle favole.

me di De Paeuw ebbe successo e fu tradotto in olandese⁴³, in spagnolo⁴⁴ e in bulgaro⁴⁵. La terza edizione in francese venne distribuita esclusivamente in Francia, mentre la quarta uscì nel 1929, con l'aggiunta di un capitolo sui periodi sensitivi. Pur nella sua essenzialità, il pensiero di Maria Montessori risultava presentato in maniera completa.

Per il suo volume, De Paeuw si basò principalmente su *Montessori's Own Handbook*, riprendendo anche alcune citazioni dal libro *Il Metodo della Pedagogia scientifica*, pubblicato nel 1909 in Italia. Si tratta di un libro agile, volutamente conciso e di piacevole lettura. L'aspetto forse più interessante sono le descrizioni dei numerosi episodi a cui De Paeuw assistette, così come il resoconto della giornata di osservazione che trascorse presso le Case dei Bambini dell'Umanitaria; egli fece infatti una presentazione accurata dello svolgimento della giornata, incluse alcune attività che sono poi state tralasciate nel corso degli anni, come la ginnastica labiodentale e linguale o la ginnastica respiratoria⁴⁶.

Alcune parti del libro ci mostrano la vita dei bambini nei momenti forse meno importanti dal punto di vista dell'applicazione stretta del Metodo, ma altresì cruciali per la loro vita sociale, come il saluto mattutino compiuto dalla maestra, poi svolto in autonomia dal gruppo dei bambini. Egli mostrava di apprezzare particolarmente la lezione del silenzio, l'esercizio del filo e l'apparecchiatura per il pranzo («i bambini si muovono senza precipitazione, senza mosse inutili»⁴⁷). La scelta di alcuni termini non sarebbe stata condivisa da Maria Montessori, per esempio quando egli scriveva che i bambini «oziano sui tappeti»: il termine francese intendeva comunicare con evidenza che i bambini erano soddisfatti.

Durante tutto il racconto si percepisce comunque l'entusiasmo di De Paeuw di fronte al lavoro dei bambini: «All'occhiello portavo un fiore che mi aveva regalato una piccola allieva. La maestra me lo chiese, e lo mostrò a una bambina di cinque anni. La invitò ad andare a prendere la tavoletta dello stesso colore nell'altra stanza. Un minuto dopo la bambina tornò e la tonalità che aveva scelto era esattamente dello stesso colore del fiore»⁴⁸.

Il taglio del libro è concreto, avendo l'obiettivo di essere un vero e proprio supporto per il lavoro delle maestre nella gestione del cambiamento.

43. Baerle-Hertog: De Belgische Boekhandel, 1921.

44. Ediciones de La Lectura, Madrid, s.d. (nei cataloghi si trova sia 1920, sia 1925); e poi nel 1935 pubblicato da Espasa-Calpe; fu diffuso soprattutto in America Latina.

45. Traduzione di Ефремъ Бѣлдѣдовъ (Efrem Beldedov), Плъвень (Pleven): Изгрѣвъ (Izgreve), 1928. Fu il primo numero della collana Библиотека Педагогически опитъ.

46. De Paeuw, *La méthode Montessori*, 58.

47. Ivi, 51.

48. Ivi, 69.

Forniva, per esempio, dettagli sul mobilio che si mostravano utili per la realizzazione di un nuovo ambiente scolastico: «I tavolini sono quadrati o tondi, ma il più delle volte sono rettangolari. Quelli che ho visto a Milano in una classe montessoriana misuravano 1,30 m di lunghezza, 0,40 m di larghezza e 0,40 m, 0,45 m o 0,53 m di altezza, in modo da poter servire a due bambini»⁴⁹. Proprio per spiegare l'importanza di adottare questo tipo di mobilio, De Paeuw cita un estratto della critica di Maria Montessori al banco scolastico.

Preoccupato com'era dalla scarsa preparazione diffusa tra le maestre (non esitò ad affermare che «un personale insufficientemente formato può diventare un elemento nocivo»⁵⁰), De Paeuw si prendeva la briga di descrivere nei dettagli ogni materiale: nello specifico il telaio dei bottoni, e la lezione dei tre tempi. La principale attitudine della maestra montessoriana era da lui riassunta nel motto «Esercita la tua pazienza e osserva»⁵¹. Descriveva brevemente il materiale utilizzato dai bambini, soffermandosi in particolare sul materiale sensoriale e linguistico. Dopo aver dedicato diverse pagine allo sviluppo del linguaggio, egli sottolineava quanto «il nostro modo di parlare belga lasci molto a desiderare per quanta riguarda la sua purezza. La scuola deve rimediare a questo difetto nazionale»⁵². Indubbiamente, si trattava di un altro aspetto per sostenere l'importanza di adottare il metodo Montessori a largo raggio nelle scuole del Belgio.

Nonostante la presenza apprezzata di Maria Montessori nel 1922 e il lavoro senza tregua di De Paeuw, il Belgio non viene mai menzionato nel notiziario delle due riviste ufficiali dell'Opera Nazionale Montessori: *L'Idea Montessori* (1927-1929) e *Montessori* (1931-1933). Pure nell'articolo *Diffusione del metodo Montessori all'estero*⁵³ sono menzionati ben 23 paesi europei, ma non compare alcun riferimento al Belgio. Come spiegare questa assenza?

Se nel dopoguerra l'esigenza di sostituire un metodo tedesco era ormai diffuso, alcuni si chiedevano perché farlo con un metodo italiano. Di fronte all'entusiasmo per le idee di Maria Montessori, alcune voci si alzarono in favore del medico pedagogo Ovide Decroly, un «belga autentico famoso all'estero»⁵⁴, ma troppo poco conosciuto in patria, la cui proposta era ritenuta molto più ancorata alla realtà di quella montessoriana.

49. Ivi, 26.

50. De Paeuw, "L'école belge," 630.

51. De Paeuw, *La méthode Montessori*, 87.

52. Ivi, 104.

53. Quemme, "Diffusione del metodo Montessori all'estero", *Montessori* 1, n. 5 (1932), 272-284.

54. "Le docteur Decroly", *Journal de Charleroi*, 16 dicembre 1922, 2.

Non tutti erano convinti dell'importanza di utilizzare il Metodo Montessori per migliorare la scuola dell'infanzia belga, come mostra questo titolo: “Non c'è bisogno di applicare il metodo Montessori nei giardini d'infanzia di Bruxelles”⁵⁵. Tuttavia pareri così netti erano rari; molti concordavano invece sul fatto che occorresse modernizzare l'orientamento froebeliano, inserendovi alcuni aspetti del metodo Montessori. Forse consapevole di questo dato di fatto, De Paeuw stesso alla fine del suo libro si interrogava: «Dovremmo ora proibire il metodo Froebel? No, sbagliremmo a non conservare le cose buone che contiene»⁵⁶.

Si può dunque affermare che nel Belgio degli anni Venti non esistevano scuole Montessori “ortodosse”, ma il metodo Montessori veniva integrato sia con la pedagogia Froebel, sia, nelle scuole cattoliche, con il metodo delle Sœurs de Notre-Dame. C'è poi da aggiungere che la religiosa di Notre-Dame, autrice dei libri di divulgazione e protagonista principale della trasformazione montessoriana, morì prematuramente nel 1934 e De Paeuw andò in pensione anche lui negli anni Trenta. Ma ciò nonostante rimane attuale quanto scriveva come conclusione del suo famoso libro sul metodo Montessori:

Concludo esprimendo l'augurio che il metodo Montessori venga presto introdotto nelle nostre scuole dell'infanzia e che esse diventino dei laboratori dove un personale attento, curato e allegro si dedichi con amore allo studio più bello del mondo: lo studio dello sviluppo della tenera e accattivante psiche del bambino!⁵⁷

Bibliografia

- Depaepe, Marc e Frank Simon. “Les écoles gardiennes en Belgique. Histoire et historiographie.” *Histoire de l'éducation* 82 (1999): 73-99.
- Depaepe, Marc e Lieven D'Hulst. *Un pèlerinage psycho-pédagogique aux Etats-Unis - Carnet de voyage de Raymond Buyse, 1922*. Louvain: Presses universitaires de Louvain, 2011.
- De Giorgi, Fulvio. *Il peccato originale*. Brescia: Morcelliana, 2019.
- De Paeuw, Léon. “L'école belge: la guerre et l'après-guerre.” *La revue pédagogique* 70, (Janvier-Juin 1917): 615-633.
- De Paeuw, Léon. *La rééducation professionnelle des soldats mutilés et estropiés*. Paris: Librairie militaire Berger-Levrault, Port-Villez: Imprimerie de l'École Nationale belge des mutilés de guerre, 1917.

55. *Le Soir*, 19 agosto 1920, 2.

56. De Paeuw, *Metodo Montessori*, 130.

57. De Paeuw, *Méthode Montessori*, 135.

- De Paeuw, Léon. *La réforme de l'enseignement populaire en Belgique*. Paris: Armand Colin, 1918.
- De Paeuw, Léon. *La méthode Montessori telle qu'elle est appliquée dans les "Maisons des enfants", exposée et commentée à l'intention du public enseignant et des jeunes mères*. Bar-Le-Duc: Librairie belge, 1921.
- Flayol, Émilie. *La méthode Montessori en action. Théorie-pratique-critique*. Paris: Nathan, 1921.
- Garcin, F. *L'éducation des petits enfants par la méthode Montessorienne. Partie théorique – partie pratique*, Paris: Nathan, 1922.
- Montessori, Maria. *La mente assorbente*. Milano: Garzanti, 1999.
- Pironi, Tiziana. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria". *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25 (2018): 8-26.
- Serina-Karsky, Fabienne. "L'action philanthropique de Mary Cromwell pendant et après la Première Guerre mondiale: la méthode Montessori au secours de la petite enfance." *Les Études Sociales* 175, n. 1 (2022): 105-125. DOI: 10.3917/etsoc.175.0105
- Verstraete, Simon e Marc Depaepe. "La Grande Guerre et les idées de réformes scolaires en Belgique. Le rôle catalytique des initiatives pour les mutilés et réfugiés de guerre." In *Les Écoles dans la guerre*, a cura di Jean-François Condette, 329-346. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2014.
- Williams, Maria Patricia. "Contribution of 'A Sister of Notre Dame' and the 'Nun of Calabar' to Montessori Education in Scotland, Nigeria and Beyond". *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 123-134. DOI: 10.36253/rse-10344

7. L'esperienza educativa di Maria Montessori in India: tra pacifismo e spiritualità

di *Rossella Raimondo**

1. Le premesse al soggiorno indiano

Nel 1939, Maria Montessori decide di accettare l'invito¹ di George Sydney Arundale, successore di Annie Besant alla presidenza della Società Teosofica, il quale aveva più volte ribadito l'urgenza di riformare il sistema educativo indiano onde favorire prospettive future migliori per quel Paese così complesso². La scelta di non sottrarsi alla richiesta di formare insegnanti e genitori³, nonostante le avversità e le criticità contestuali legate alla lotta per l'indipendenza⁴, dimostra quanto Maria Montessori avesse a cuore quella questione.

All'inizio del secolo, in un Paese in piena crisi politica e sociale, quale era l'India, a impegnarsi nell'educazione dell'infanzia erano stati soprattutto alcuni missionari⁵, oltre agli insegnanti che operavano nelle neonate

* Università di Bologna.

1. Il periodo di permanenza di Maria Montessori in India, dal 1939 al 1946 e, poi, ancora, dal 1947 al 1949, assume particolare rilevanza all'interno del suo percorso intellettuale e umano, anche perché esso si è caratterizzato per una proficua attività educativa e di ricerca, grazie alla collaborazione del figlio Mario (cfr. Giovetti, *Maria Montessori*; Lawson, "Montessori the Indian Years," 36-49).

2. Come si legge dal "General Report of the forty-ninth Anniversary and Convention of the Theosophical Society" tenutosi a Bombay, tra il 24 e il 27 dicembre 1924, la Società Teosofica poteva contare su un gran numero di istituzioni (tra cui la Scuola Teosofica Nazionale e la Scuola Montessori con sede ad Adyar, la Scuola Teosofica Nazionale maschile e il Collegio Nazionale delle donne, aperte a Varanasi), segno evidente di un grande interesse per una educazione che doveva sempre più essere alla portata di tutti.

http://iapsop.com/ssoc/1925__anonymous___general_report_of_49th_convention_of_theosophical_society.pdf, data ultima consultazione: 5 agosto 2022.

3. Pendleton, *Maria Montessori*.

4. Moretti, "Montessori e Rukmini Devi," 83-104.

5. Wilson, *Montessori in India*.

scuole istituite dal poeta Rabindranath Tagore. Questi ultimi perseguivano e cercavano di tradurre in pratica i principi ispiratori di un'educazione volta alla spiritualità che metteva al centro l'esigenza di instaurare un rapporto intimo tra il soggetto e la natura, tramite l'insegnamento all'aria aperta, in un clima fraterno tra docenti e studenti. L'educazione dei giovani cominciava a essere percepita come un processo che avrebbe consentito di emancipare non solo i singoli individui, ma anche l'intera società. In modo particolare, nel centro Visva-Bharati, il celebre poeta proponeva iniziative e attività finalizzate a promuovere l'incontro tra culture diverse e la ricerca condivisa della verità, partendo dal presupposto che «gli artisti in tutte le parti del mondo hanno creato forme di bellezza, gli scienziati hanno scoperto i segreti dell'universo, i filosofi hanno risolto i problemi dell'esistenza, i santi hanno reso la verità del mondo spirituale organica nelle loro vite, non solo per una particolare razza a cui appartenevano, ma per tutta l'umanità»⁶. Le analogie con il pensiero montessoriano risultano quindi evidenti e sono ulteriormente avvalorate dal fatto che la pedagogia della studiosa era conosciuta in India già da molto prima rispetto al suo arrivo, grazie all'interesse suscitato nello stesso Tagore; del resto, Maria Montessori aveva citato Tagore nell'edizione del 1926 de *Il Metodo della pedagogia scientifica*.

Le prime tracce che rivelano l'interesse dei teosofi indiani nei confronti della pedagogia montessoriana si situano nel Gujarat, dal momento che Gandhi, già nel 1915, aveva accennato a una visita da lui compiuta alla scuola montessoriana di Amreli, nel Saurashtra. È a partire da quel momento che, in India, la pedagogia montessoriana comincia a diffondersi a macchia d'olio, soppiantando quella di ispirazione froebeliana, che si era sviluppata verso la fine dell'Ottocento, grazie all'opera di Pandita Ramabai Sarasvati⁷.

Sicuramente un'importante spinta alla sua diffusione fu impressa dalla Società Teosofica. Già a partire dal 1910, gli scritti della pedagogista italiana iniziarono a essere tradotti in diverse lingue e l'esperimento avviato nel quartiere San Lorenzo di Roma era diventato noto anche tra i seguaci della Società Teosofica, tanto che alcuni di loro frequentarono il corso internazionale del 1913, tenutosi a Roma. Il connubio sviluppatosi tra Maria Montessori e alcuni teosofi si contraddistinse per una forte connotazione pragmatica, dando vita a reciproci stimoli e a esperienze di lavoro condivi-

6. Tagore, *Creative Unity*, 171-2. Per incoraggiare la reciprocità, Rabindranath invitò artisti e studiosi di altre parti dell'India e del mondo a vivere insieme a Santiniketan, dove il Visva-Bharati divenne centro culturale indiano, orientale e mondiale.

7. Wilson, *Montessori in India*.

se. Del resto, il progetto montessoriano, nutrito dalla profonda fiducia nelle potenzialità del bambino, insieme all'intima consapevolezza dell'unità del tutto, era mosso dalla radicata intenzionalità di promuovere nei discendenti in primo luogo la conoscenza di se stessi; in tal senso, poteva rivelarsi un prezioso e potente canale atto a favorire la diffusione e la penetrazione dei principi teosofici nelle nuove generazioni. Nel metodo montessoriano, l'attribuzione a ciascun bambino di un ruolo di protagonista attivo nell'evoluzione della specie umana veniva vista dai teosofi come la migliore traduzione pratica possibile delle loro idee educative; come scrive Elena Giannini, si trattava del «metodo educativo teosofico per eccellenza»⁸. Anche George Sydney Arundale rimarcava le similitudini tra il Metodo Montessori e la teosofia, rintracciando una comune matrice fondata sulla fratellanza universale e sull'assenza di distinzioni tra razze, culture e fedi⁹.

D'altronde, è noto che la corrente teosofica aveva esercitato, sin dal 1899, una certa attrattiva sulla scienziata italiana come testimonia la sua adesione alla sezione europea della Società Teosofica¹⁰, pure se si tiene in considerazione l'influenza che la teosofia aveva avuto sul movimento femminista di inizio Novecento, come sottolineato da Lucetta Scaraffa e da Anna Maria Isastia¹¹.

Non sono note le motivazioni per le quali Maria Montessori non rese mai pubblica la sua affiliazione, anche se i suoi rapporti con esponenti del mondo teosofico risultano essere numerosi. Tra questi, per esempio, Annie Besant, personaggio molto conosciuto negli ambienti femministi attivamente frequentati da Maria Montessori; le due si erano conosciute in occasione del Congresso internazionale delle donne, tenutosi a Londra nel 1899, durante il quale avevano stretto rapporti di amicizia e di stima reciproca¹². Sono altresì noti i contatti che la scienziata ebbe con Francesco Randone, scultore e teosofo, che aveva dato avvio a una scuola d'arte, il cui lavoro veniva portato all'attenzione nella prima edizione del Metodo¹³. L'interesse di Maria Montessori nei confronti dei principi teosofici può essere, per certi versi, riconducibile all'esigenza di «trascendere la scissione tra scienza e religione, tornando alle preoccupazioni di un'antica tradizione-saggezza, a lungo dimenticata»¹⁴, avvicinandosi così alla dimensione spirituale della studiosa. Il motto su cui si reggeva la Società Teosofica «Non c'è religione

8. Giannini, «Intorno al Metodo Montessori», 61.

9. Arundale, *The Theosophist*, 202.

10. Wilson, «Maria Montessori was a Theosophist», 52-4.

11. Scaraffa e Isastia, *Donne ottimiste*.

12. Mario Montessori, «The Knight of the Child», 11.

13. Foschi, «Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo», 21.

14. Campbell, *Ancient Wisdom Revived*, 29.

più alta della verità”, accompagnava tre principali obiettivi, che trovavano ampie affinità di intenti negli scritti montessoriani: formare un nucleo della Fratellanza Universale dell’umanità, senza distinzione di razza, credo, sesso, casta o colore; incoraggiare lo studio comparato di religione, filosofia e scienza; indagare le leggi inspiegabili della natura e i poteri latenti nell’uomo. In altre parole, i suddetti principi arrivano a coincidere con i lineamenti fondamentali dell’educazione cosmica, elaborata in maniera più compiuta dalla studiosa durante gli anni di permanenza in India, ma che a ben vedere ritroviamo già *in nuce* nell’intera sua opera elaborata già nei primi anni del Novecento.

Come ha messo in luce Giovanna de Feo, i rapporti di Maria Montessori con gli ambienti teosofici, non esplicitamente rivelati ma comunque noti, avevano fatto nascere, nel 1911, nella Madre Superiora delle Suore Francescane di Maria qualche perplessità riguardo all’apertura della Casa dei Bambini presso l’asilo di via Giusti a Roma, per il timore di una penetrazione dei principi teosofici nella pratica educativa, come traspare da una lettera della scienziata alla religiosa:

Inoltre il corso ci continua l’azione in casa Sua; e in questo momento di rotture d’amicizie [forse tra parentesi “ed” e 5 parole illeggibili] si potrebbe pensare, sospendendo il corso, a una rottura anche con Loro: mentre questo è forse il momento offertoci dalla Provvidenza per mostrare la nostra tendenza d’idee e le amicizie che ci sono costanti. Ho dunque scritto un abbozzo per la circolare agli stranieri e la spedisco raccomandata insieme all’abbozzo per il corso alle italiane, che posso fare stampare io a parte, quando Ella lo abbia approvato [...]¹⁵.

Queste righe sono un’ulteriore testimonianza della volontà di Maria Montessori di non rendere pubblica la sua adesione; allo stesso modo, qualche anno dopo, in occasione di uno dei corsi avviati presso il quartier generale della Società Teosofica, in risposta alla domanda circa la sua appartenenza alla teosofia, ella rispose «Io sono Montessoriana»¹⁶.

Come vedremo, durante il suo soggiorno indiano, la scienziata italiana ebbe modo di realizzare una fitta rete di rapporti e relazioni, a cui farà appello al fine di diffondere non solo le sue teorie, ma anche le conseguenti applicazioni pratiche.

15. De Feo, “Maria Montessori, Francesco Randone,” 100.

16. Wilson, “Maria Montessori was a Theosophist,” 52.

2. Il soggiorno indiano

L'arrivo di Maria Montessori in India venne accolto con grande entusiasmo, come se in esso fossero riposte tutte le aspettative per una riforma in campo scolastico che andasse oltre la sola alfabetizzazione, onde abbracciare gli ambiti di un'educazione morale volta al dialogo e all'incontro interculturale. Lo stesso Gandhi ne era a conoscenza, essendo entrato in contatto con Maria Montessori quando aveva deciso di visitare le sue Case dei Bambini a Londra e a Roma, partecipando poi a una tavola rotonda, organizzata nel 1931¹⁷. Egli le scrisse infatti una lettera in cui rimarcava l'importanza di promuovere una cultura della pace e della non violenza, in primo luogo attraverso azioni in grado di coinvolgere direttamente i bambini, considerati come persone in evoluzione e quindi futuri adulti che, se cresciuti secondo determinati principi e comportamenti, avrebbero potuto favorire processi di cambiamento. Anche Tagore non mancò di esprimere il suo entusiasmo per gli effetti che l'arrivo e il soggiorno di Maria Montessori avrebbero potuto produrre sull'educazione del popolo indiano:

È per me una gioia ricevere le Sue notizie. Come Lei sa, io sono un grande ammiratore del Suo lavoro nel campo dell'educazione e insieme ai miei connazionali penso che sia una grande fortuna per l'India poter avere in questo tempo la Sua guida. Ho fiducia che l'educazione dei giovani, che dovranno sostenere tutto il lavoro della ricostruzione nazionale, troverà nella Sua presenza una nuova e durevole ispirazione.

Rabindranath Tagore aveva conosciuto la scienziata italiana nel 1925, in occasione del suo quarto viaggio negli Stati Uniti¹⁸, mantenendo anche in seguito con lei importanti relazioni di scambio e di collaborazione. Da alcune lettere rintracciate presso l'archivio dell'Association Montessori Internationale di Amsterdam, sappiamo che Maria Montessori gli scrisse nel 1936¹⁹

17. Joosten, "La diffusione del metodo Montessori," 55.

18. Si ha traccia dell'incontro grazie alla dedica che Tagore lasciò a Montessori sotto un suo ritratto: «Alla Dr. Maria Montessori in ricordo del mio incontro con lei a New York e come prova della mia ammirazione».

19. Si riporta qui la lettera per esteso (per gentile concessione dell'Association Montessori Internationale – AMI di Amsterdam): «Dear Dr Tagore, I thank you very much for your kind recommendation to the Indian lady whi came to follow my last Course here in London. I also wish to thank you for the part you ottok in the inauguration of the Montessori school in Benares ad the beautiful words tou used for me on that occasion. Your kind sympathy towards me and towards my work and, above all, the great love that you have always had for the small child encourages me to ask your collaboration for the campaign that our International Asssociation intends to carry out in favour of the child. It is our aim to throw more light than hitherto upon its personality and the great truths taht it has

per chiedergli di diventare sostenitore²⁰ dell'Associazione Montessori Internazionale, in modo particolare a favore della campagna per "Il Partito Sociale del Bambino", che si prefiggeva di difendere i diritti del bambino. Più avanti, nel 1941, alla notizia della morte del poeta, Montessori inviò una lettera al figlio, facendo emergere, ancora una volta, la profonda stima nutrita nei confronti del poeta:

There are two kinds of tears, one from the common side of life, and those tears everyone can master. But there are other tears which come from God. Such tears are the expression of one's very heart, one's very soul. These are the tears which come with something that uplifts humanity, and these tears are permitted. Such tears I have at this moment²¹.

Durante il periodo trascorso in India, Maria Montessori riuscì a mettere in pratica e ad osservare la convivenza tra bambini piccoli e grandi, tra indigeni ed europei²², rintracciandone le comuni caratteristiche di esseri umani in formazione; ebbe così modo di realizzare diverse scuole improntate alla multiculturalità che le consentiranno poi di mettere a punto un progetto di «educazione cosmica» destinato ai bambini dai 6 ai 12 anni e di approfondire altresì il tema dell'educazione alla pace, già affrontato qualche anno prima nel corso delle conferenze che aveva tenuto in Inghilterra e in Danimarca. Nel clima di forte religiosità che pervade l'esperienza di Adyar, ella ritrova la possibilità di dare piena voce alla spiritualità, da sempre presente nei suoi studi, riconsiderando le sue idee con ulteriore profondità e completezza, grazie alle contaminazioni con la teosofia e la

revealed of the natural laws of psychic development. These, when fully appreciated, will prove to be of enormous importance to the life of the adult. Your name on our Honorary Committee will secure the attention of the many millions that love you and follow you, and we hope that you will, therefore, permit us to make use of it for the benefit of childhood. The bearer of this letter, Mr. U.B. Vaswanu, must be well known to you since he was once a student at your college. He has been a student of my last Course held here in London and his faith, his enthusiasm and his seriousness and culture have revealed to us that he is the best to try and tie up all the strings of this movement in India and we beg you to consider him as our representative and to render him any services which your organisation can in the fulfilment of his task. May I hope to have your reply at an early date, and thanking you in anticipation».

20. Si riporta qui la lettera del 9 marzo 1936 (per gentile concessione dell'Associazione Montessori Internazionale – AMI di Amsterdam): «Dear Dr. Tagore, I am very grateful for your letter of February 16th by which you consent to giving us the honour and great help of your name for our campaign for the welfare of the child. Our society greatly appreciates this fact and instructs me, as its president, to express to you its deeply felt appreciation of this generosity».

21. Dutta e Robinson, *Rabindranath Tagore*.

22. Duffy e Duffy, *Children of the Universe*, 3.

spiritualità orientale. In questa atmosfera, caratterizzata dal rispetto per lo studio e la formazione dell'individuo, la studiosa condivide con la comunità indiana alcune delle sue riflessioni più significative:

Il concetto che educando i giovani si contribuisce alla creazione di un mondo migliore, il convincimento che ciò che è bello, artistico, spirituale deve far parte integrante dell'educazione, e soprattutto la comune visione di un mondo di pace, ottenibile soltanto educando a questo l'umanità fin dalla prima infanzia²³.

Durante l'esperienza di Adyar spicca la collaborazione con Rukmini Devi, fondatrice nel 1935 dell'Accademia Kalashetra, una delle tre istituzioni che costituivano "The Besant Cultural Centre", finalizzata alla valorizzazione dell'antica tradizione indiana nel campo della danza, del canto, della recitazione e della musica. Nei locali di Kalashetra, venne avviato, a partire dal 7 agosto 1947, un Centro per la formazione montessoriana degli insegnanti che prese il nome "Arundale Training Centre"²⁴. Tale istituto prevedeva due corsi che si occupavano dell'educazione dei bambini in età compresa dai 2 ai 7 anni, uno di base, l'altro più avanzato, entrambi della durata di due anni: nel primo caso si dava la possibilità ai corsisti di lavorare come assistenti, mentre il secondo rilasciava una qualifica che permetteva di dirigere delle classi come docenti autonomi. Il Centro divenne luogo di sperimentazione dei diversi ambiti educativi, riservando particolare attenzione all'aspetto artistico, promosso attraverso iniziative rivolte a staff e studenti realizzate con il coinvolgimento di alcuni esperti del Metodo montessoriano, tra cui figuravano A.M. Joosten, K.U. Bhambra, P.S. Krishnaswamy. Il report annuale del 1949-1950²⁵ testimonia l'apertura, avvenuta il 28 giugno 1948, di una Casa dei Bambini, dove i tirocinanti si esercitavano, di fronte a visitatori provenienti da diverse parti del Paese; si diede pure vita a un piccolo ostello in cui indù e cristiani potessero sperimentare una serena e civile convivenza, come si ricava dai materiali conservati presso l'Archivio della Società Teosofica Indiana in cui si riportano notizie relative all'organizzazione di mostre ed esposizioni di materiali didattici montessoriani.

La sede di Kalakshetra (comprendente un grande teatro, una biblioteca, una scuola elementare e secondaria, un museo) era collocata nei pressi del quartier generale della Società Teosofica. Montessori era rimasta molto

23. Montessori, *La scoperta del bambino*.

24. http://iapsop.com/archive/materials/canadian_theosophist/canadian_theosophist_v27_n3_may_15_1946.pdf, data ultima consultazione: 5 agosto 2022.

25. Archivio della Società Teosofica Indiana (Adyar, Chennai), *The Arundale Training Centre. Annual Report 1949-50*.

colpita dall'esperienza di questo centro, al punto che volle lasciare alcune righe di suo pugno sul libro dei visitatori:

I have seen her (Rukmini Devi) in all the beauty of her surpassing art of Kalakshetra, which cares with the generous goodness of her exceptional spirit... I have felt the miracle of being here in her domain and of seeing her in her glory among her pupils, and have wished her with all my heart all the good that can be obtained in this world and the triumph of her ideals²⁶.

Dei corsi seguitissimi che la studiosa tenne ad Adyar, tanto da dover optare per un'aula all'aperto, se ne parlava in termini entusiastici: differenze politiche, religiose e sociali apparivano del tutto superate, favorendo in questo modo un autentico dialogo interreligioso. Come ricorderà Maria Montessori stessa durante un convegno, qualche anno più avanti:

Ho avuto molte volte, nel tenere i miei corsi nei differenti paesi, di constatare personalmente la potente forza di attrazione e l'interesse del mio insegnamento, attrazione e interesse derivanti dal fatto che io mi occupavo del bambino. Persone che non avevano alcuna omogeneità tra di loro, giovani e vecchi, insegnanti e genitori, ma anche medici e avvocati, commercianti, operai, accorrevano ai miei corsi perché io parlavo del bambino. In India vidi, uniti ad ascoltare le mie conferenze, Indù e Mussulmani, che di soliti si odiano e si disprezzano e non tollerano la reciproca vicinanza, poveri e ricchi, e gente appartenente alle caste più basse. Man mano che nel corso delle mie lezioni descrivevo le forze misteriose e gli immensi poteri che guidano il bambino nel suo sviluppo, i miei ascoltatori si sentivano toccati dalla forza dei miei argomenti come da una rivelazione, perché ciascuno riconosceva il suo piccolo nell'essere miracoloso del quale parlavo. Dicevo, infatti, poco fa, che in tutte le case, in tutte le famiglie il bambino nasce con le stesse caratteristiche e dovunque è accolto con lo stesso amore. Era questa la ragione per la quale, l'argomento del mio corso interessava tutti; io vedevo con meraviglia, nelle mie lezioni, a poco a poco operarsi una trasformazione nel mio uditorio composto di tanti differenti gruppi, europei ed asiatici, indù e mussulmani, brahmini e caste inferiori. Lentamente, l'ostilità che divideva questi gruppi si attenuava. L'atmosfera rigida cominciava a disgelarsi, uomini dai visi alteri e duri cominciavano a sorridersi, poi parlavano fra di loro, discutevano, si raccontavano personali esperienze ed episodi della loro vita. A poco a poco, insomma, si formavano legami di amicizia e cadevano le barriere sociali questi uomini dimenticavano il potente odio di casta, le profonde differenze religiose. [...] Per questo io affermo che il bambino è il legame universale più saldo che esista [...]²⁷.

26. Archivio della Società Teosofica (Adyar, Chennai), *The Besant Cultural Centre*, Adyar, Madras, 20, 7.

27. Montessori, "L'unità nel mondo," 92-3.

I contenuti delle relazioni durante i corsi tenuti in India custodiscono una *summa* dell'approccio educativo montessoriano, che si pone nella direzione di promuovere un percorso di sviluppo, orientato alla realizzazione di «una educazione di vastità, una educazione dilatatrice in grado di abbracciare il mondo e la grandiosità degli eventi e dei fenomeni, naturali, sociali e culturali»²⁸. Da ricordare, per esempio, il discorso della studiosa dal titolo “Il bambino, l'eterno messia”, tenuto nel dicembre 1939 in occasione dell'inaugurazione del primo corso Montessori ad Adyar²⁹: qui Maria Montessori sostiene che i bambini assumono le stesse caratteristiche, indipendentemente dalla loro provenienza geografica e culturale, in cui si celano, per citare un altro suo scritto, «potenzialità nascoste nella psiche»³⁰, ma che necessitano di essere riconosciute e coltivate: «Il Bambino ci eleva [...] – sostiene nella sua relazione – mantenere questo contatto implica un grande lavoro da parte nostra, un grande compito, perché significa preparare tutto quello che occorre per mettersi al servizio di questa nuova anima, e sviluppare dentro di noi una grande sensibilità».

Montessori fa riferimento al bambino, indicandolo come un “Messia” capace di trasformare il cuore degli esseri umani e di non smarrire, almeno finché non abbandona l'infanzia, l'autentico contatto con le dimensioni del divino. Concludeva la sua relazione, citando il poeta statunitense Ralph Waldo Emerson:

Il Bambino è l'Eterno Messia
Che viene mandato continuamente tra gli uomini caduti.
Per aiutare a sollevarsi,
La loro Nazione, il Mondo e i Cieli.

È nell'età infantile che esistono «infinite possibilità latenti per separare, quanto per riunire gli uomini futuri»³¹; di conseguenza per Maria Montessori occorre educare secondo intenzioni e valori improntati alla condivisione, all'armonia, alla messa in comune di risorse e potenzialità. «Il bambino è, quindi, una forza spirituale universale, è sorgente di amore e di sentimenti elevati; è la via certa per raggiungere l'unità fra gli uomini, nel mondo»³².

Durante il soggiorno in India, la scienziata scrisse, tra gli altri, “Mente assorbente” e “Formazione dell'uomo e educazione cosmica”, dove rimar-

28. Cives, *L'«educazione dilatatrice»*, 11.

29. Montessori, “Il Bambino, l'eterno Messia”.

30. Montessori, “Il miracolo del bambino,” 131.

31. Montessori, “La capacità creatrice della prima infanzia,” 54.

32. Montessori, “L'unità del mondo attraverso il bambino,” 92.

cava l'esigenza di formare insegnanti ed educatori, tramite un percorso di studio di sé che contemplasse osservazione, conoscenza e sperimentazione, nonché una preparazione spirituale fondata sulle «virtù» e non sulle parole. Su questi aspetti avrà modo di tornare anche nel corso delle conferenze che tenne in India, pensiamo per esempio a “La preparazione spirituale dell'adulto” tenuta durante il Primo Corso internazionale a Madras, nel 1939. All'educatore spetta il compito di preparare le «generazioni a comprendere che l'umanità intera tende a unirsi in un solo organismo»³³. Questo tipo di visione consente al bambino di agire nello spazio e nel tempo, cogliendo i mutamenti evolutivi del mondo e il suo funzionamento ecologico. Esplorandone e studiandone la globalità, il bambino entra in contatto con la complessità del cosmo, caratterizzata da intrecci di leggi naturali e di interventi umani, cogliendone l'essenza di struttura unitaria, ordinata e armonica. Il bambino può così sviluppare la capacità di cogliere le tante interpretazioni presenti nel mondo che siano esse di indipendenza o di interdipendenza, apprezzando in questo modo l'importanza della collaborazione a livello globale, percepita in modo non astratto, ma al contempo tangibile e spirituale. Ella continua infatti nella relazione, affermando

Ma ogni mattina vedo, vicino a casa mia, i pescatori lasciare al mattino presto i loro villaggi e li osservo spingere in acqua con fatica una piccola barca, o meglio, pochi pezzi di legno legati insieme da una corda. Ogni mattina, anche quando c'è cattivo tempo ed è concreto il pericolo di finire nell'oceano ed essere divorati dagli squali, escono con le loro fragili imbarcazioni.

Perché vanno nel mare?

Vanno nell'oceano per catturare il pesce e mangiarlo da soli?

No, non appena arrivano con il pesce pescato, trovano le loro mogli pronte a riempire le loro ceste con il pesce per sfamare qualcun altro. E lo fanno ogni giorno per tutta la loro vita, lavorano [...]

Esaminando tutte le altre attività, si può osservare la stessa cosa.

In altre parole, è opportuno che il bambino prenda consapevolezza e familiarità con compiti e doveri di tipo globale, ritenuti necessari al funzionamento dell'intero sistema cosmo; ciò implica una costante presa in carico della responsabilità esercitata costantemente nel quotidiano, al fine di rafforzare «legami di interdipendenza e di solidarietà sociale fra i popoli di tutta la terra»³⁴. Scrive, ancora, «lo scopo della vita [è] quello di obbedire all'occulto comando che armonizza il tutto e tende a creare un mondo

33. Montessori, “Che cos'è l'educazione cosmica,” 165.

34. Montessori, *La solidarietà umana nel tempo e nello spazio*, 143.

migliore»³⁵. Dal momento che i bambini sono, per loro natura inclini al senso di solidarietà, l'educatore dovrebbe favorire lo sviluppo di un sentimento di gratitudine verso tutti gli esseri umani, «anche condividendo analisi sull'origine e sull'essenza della grande fraternità umana»³⁶. Nello specifico, un espediente per sensibilizzare i bambini alla solidarietà universale può essere costituito dallo studio della storia che metta al centro le grandi scoperte e le parabole esistenziali dei loro artefici.

Non c'è infatti, ai nostri giorni, nessuno che non lavori per gli altri. Il continuo rapporto di dipendenza delle cose, delle quali viviamo e di cui abbiamo bisogno, dalla preparazione e della specializzazione di coloro che le fanno, le trasformano e ce le offrono per l'uso o il consumo, esclude che si possa vivere soltanto per se stessi³⁷ [...] necessariamente ciascuno di noi dipende dal lavoro degli altri e deve lavorare per gli altri³⁸.

Posto il bambino al centro del processo di insegnamento-apprendimento, nella pienezza di una individualità tutta da conoscere e rispettare, la tutela della sua persona diviene prioritaria rispetto alle esigenze dell'adulto educatore, che deve rifuggire da ogni tentazione manipolatrice.

Quindi l'insegnante deve preparare un ambiente che susciti l'interesse del bambino. Quando vede un bambino andare verso qualcosa che lo interessa, deve riconoscere i segnali di interesse e non deve interrompere questa azione [...]. È allora che il bambino sperimenta la felicità. [...] Entra nel suo centro. [...] Così il bambino entra nell'ordine cosmico³⁹.

Il ruolo attivo del bambino, protagonista delle iniziative didattiche in cui è coinvolto, si concretizza nella scelta autonoma del materiale di lavoro, nella ripetizione delle attività sino all'esaurimento dell'interesse e nelle pratiche di autocorrezione. I materiali sensoriali che, nei primi sei anni, sono predominanti e che consentono l'acquisizione di conoscenze sulla base di esperienze attive quali il toccare, lo spostare, il classificare, l'incastare lasciano successivamente il posto all'offerta di un ambiente scolastico che possa fornire adeguate risposte e sollecitazioni alla sconfinata curiosità e sete di sapere. Questo, a maggior ragione considerando che è proprio dalla comprensione delle regole e delle leggi del cosmo che scaturiscono comportamenti improntati alla partecipazione sociale, all'assunzione dell'im-

35. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*.

36. Montessori, "La solidarietà nel tempo e nello spazio," 70.

37. Ivi, 65.

38. Ivi, 66.

39. Montessori, "La preparazione spirituale dell'adulto".

pegno e della responsabilità personale. È proprio alla risposta agli infiniti “perché” posti dai bambini che è improntato il curriculum di educazione cosmica proposto da Maria Montessori per la scuola primaria. Nel corso della suddetta relazione, ella si sofferma sulla valenza educativa dell’errore e su come i materiali proposti debbano innanzitutto stimolare il bambino all’autonomia valorizzando in lui un processo positivo di autostima. In tal senso, l’insegnante non dovrà mostrarsi censorio e classificatorio nei confronti dell’errore, bensì incoraggiare, riconoscere e valorizzare le «forze nascoste del bambino».

Sono questi alcuni dei temi affrontati ed elaborati in maniera compiuta da Maria Montessori nel periodo indiano, poi ripresi da Joosten e S.R. Swamy, fondatori e promotori del “Further Propagation for Montessori Movement”, che nel 1990 cambiò il suo nome in Indian Montessori Centre (IMC), ancora oggi attivo.

Conclusioni

È ormai assodato quanto sia stata proficua l’esperienza indiana per il percorso scientifico ed esistenziale di Maria Montessori. Del resto, le diverse biografie concordano nell’individuare in tale periodo un momento estremamente intenso, che fu contraddistinto da grande serenità e fervore. A tal proposito, Rita Kramer scrive: «venendo in questo luogo lontano, in un certo senso ella era tornata a casa»⁴⁰. Sul piano esteriore, i vestiti neri vennero sostituiti da lunghi abiti bianchi, spesso adornati dalla tradizionale ghirlanda di fiori di loto e gelsomino offerta, all’inizio di ogni lezione, dai suoi studenti; su quello intellettuale, ella riuscì a far fruttare tale esperienza in maniera straordinaria, ampliando gli orizzonti di una riflessione sull’educazione e sull’infanzia, che si incentrò in particolare sul neonato, integrando in questo modo la sua visione della persona nelle varie fasi della vita. Nel discorso che tenne ad Adyar, nel dicembre 1939, intitolato “Il bambino, l’eterno Messia”, lei stessa riconosceva di trovarsi di fronte a una grande occasione, addirittura a uno dei momenti più importanti della propria vita, considerando un vero e proprio privilegio l’essere stata chiamata in quel luogo a diffondere il suo insegnamento alle molte persone che avevano scelto di ascoltarla, intravedendo nel suo lavoro con gli indiani la possibilità di consolidare una sorta di punto di partenza che potesse proiettare le sue idee al resto del mondo.

40. Kramer, *Maria Montessori*.

Sento, mentre sono qui davanti a voi, che questo è uno dei momenti più importanti della mia vita.

Per molti decenni il Bambino mi ha rivelato qualcosa che giaceva nascosto nelle profondità della sua anima. E il mio lavoro è stato il lavoro di un discepolo che ha scoperto qualcosa e ha seguito quella traccia, ha seguito ciò che ha scoperto nell'anima del Bambino.

Ma quanti fraintendimenti, quanta incomprensione ho incontrato in tanti Paesi, perché la gente pensava che io stessi parlando di un metodo educativo, mentre io parlavo di una rivelazione che mi è stata data dall'anima. Ma qui fra voi, sento di essere compresa chiaramente e profondamente, perché per poter entrare nello spirito e nell'anima, occorre che lo spirito e l'anima siano desti. È per questo che dico che è stata una grande occasione nella mia vita essere chiamata qui ed aver avuto il privilegio di insegnare a un gran numero di vostri concittadini. [...]

Desidero lavorare con gli indiani, per fondare un grande centro che possa avere influenza sul resto del mondo⁴¹.

E, ancora, in riferimento alla sua proposta educativa, ne evidenziava la nervatura filosofica ed esistenziale:

Questo non è un metodo pedagogico, ma un metodo di vita e di cultura che in questo momento io credo sia molto necessario. La parte importante del Metodo Montessori per il mondo è di mettere nella giusta luce il valore dell'infanzia come l'età che costruisce l'uomo portandolo alla perfezione. L'infanzia è stata finora ritenuta costituita da esseri deboli che devono essere aiutati e amati; in realtà è una grande forza che può essere di grande aiuto per noi adulti⁴².

Bibliografia

Arundale, George Sydney. *The Theosophist*, luglio 1943, 202.

Campbell, Bruce. *Ancient Wisdom Revived. A History of the Theosophical Movement*. Berkeley: University of California Press, 1980.

Cives, Giacomo. *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia, 2008.

De Feo, Giovanna C. "Maria Montessori, Francesco Randone e la scuola d'arte educatrice." In *La cura dell'anima in Maria Montessori*, a cura di Leonardo de Sanctis, 91-107. Roma: Fefè Editore, 2011.

Dutta, Krishna e Andrew Robinson. *Rabindranath Tagore. The Myriad Minded Man*. Londra: Bloomsbury, 1995.

Duffy, Michael e D'Neil Duffy. *Children of the Universe*. Hollidaysburg: Parent Child Press, 2002.

41. Montessori, "Il Bambino, l'eterno Messia," 4-5.

42. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*.

- Foschi, Renato. “Maria Montessori fra antropologia, psicologia e modernismo.” In *La cura dell’anima in Maria Montessori*, a cura di Leonardo de Sanctis, 9-37. Roma: Fefè Editore, 2011.
- Giannini, Elena. “Intorno al Metodo Montessori.” *Bollettino della Società Teosofica italiana* 14, n. 3 (marzo 1920): 61.
- Giovetti, Paola. *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee, 2009.
- Joosten, Alberto. “La diffusione del metodo Montessori in India e nei paesi vicini.” *Vita dell’infanzia*, 11-12, (2012): 54-60.
- Kramer, Rita. *Maria Montessori. A biography*. New York: Blackwell, 1978.
- Lawson, Maria D. “Montessori the Indian Years.” *The Forum of education* 33, n. 1 (1974): 36-49.
- Montessori, Maria. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. “Che cos’è l’educazione cosmica.” In *Montessori perché no?*, a cura di Augusto Scocchera. Torino: Il leone verde, 2017.
- Montessori, Maria. “Il miracolo del bambino.” In *Formazione dell’uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, 127-137. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.
- Montessori, Maria. “La capacità creatrice della prima infanzia.” In *Formazione dell’uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, 53-59. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.
- Montessori, Maria. “L’unità del mondo attraverso il bambino.” In *Formazione dell’uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, 91-99. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.
- Montessori, Maria. “La solidarietà nel tempo e nello spazio.” In *Formazione dell’uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, 63-72. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.
- Montessori, Maria. “Che cos’è l’educazione cosmica.” In *Montessori perché no?*, a cura di Augusto Scocchera, 165-168. Torino: Il leone verde, 2017.
- Montessori, Maria. “L’unità nel mondo attraverso il bambino.” In *Formazione dell’uomo e educazione cosmica*, a cura di Giancarlo Galeazzi, 91-99. Ancona: Quaderni del Consiglio regionale delle Marche, 2006.
- Montessori, Maria. “Il Bambino, l’eterno Messia.” In *La preparazione spirituale dell’adulto*, a cura di Associazione Montessori Brescia, <https://drive.google.com/file/d/1jYrdGAiKKmSRoD6iB9f0LFa6nhGLoySq/view>. Data ultima consultazione: 5 agosto 2022.
- Montessori, Maria. “La preparazione spirituale dell’adulto.” In *La preparazione spirituale dell’adulto*, a cura di Associazione Montessori Brescia, <https://drive.google.com/file/d/1jYrdGAiKKmSRoD6iB9f0LFa6nhGLoySq/view>. Data ultima consultazione: 5 agosto 2022.
- Montessori, Maria. *Il segreto dell’infanzia*. Milano: Garzanti, 1992.
- Montessori, Mario. “The Knight of the Child.” *The Montessori Magazine* 1, n. 1 (1946): 11.
- Moretti, Erica. “Montessori e Rukmini Devi, un incontro tra teosofia e pedagogia.” In *La costruzione dell’uomo interiore. Sguardi sulla pedagogia Montessori*, a

- cura di Letterio Todaro, 83-104. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore, 2022.
- Renee Pendleton, D. *Maria Montessori: A Brief Biography*, <https://lewmontessori.school/maria-montessori-a-brief-biography>. Data ultima consultazione: 2 agosto 2022.
- Scaraffa, Lucetta e Anna Maria Isastia. *Donne ottimiste. Femminismo e associazioni borghesi nell'Otto e Novecento*. Bologna: Il Mulino, 2002.
- Tagore, Rabindranath. *Creative Unity*. Londra: Macmillan & Co., 1922.
- Wilson, Carolie. "Maria Montessori was a Theosophist." *History of Education Society Bulletin*, n. 36, 1985: 52-4.
- Wilson, Carolie Elizabeth. *Montessori in India: A Study of the Application of Her Method in a Developing Country*, University of Sydney, PhD diss., 1987, <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/12044>. Data ultima consultazione: 2 agosto 2022.



Fig. 1 - Maria Montessori in India (per gentile concessione dell'Archivio della Società Teosofica Indiana, Adyar, Chennai)

Parte II

Aspetti e momenti di diffusione della pedagogia Montessori nell'Italia del secondo dopoguerra

1. Il Centro di Studi Pedagogici presso l'Università per Stranieri a Perugia (1950-1964)

di *Simona Mariana Pana**

1. Le iniziative intraprese per il ritorno in Italia di Maria Montessori

Lungo e minuzioso il lavoro che cercava, nel secondo dopoguerra, di creare le condizioni per riportare definitivamente in Italia Maria Montessori, che aveva lasciato il paese d'origine nel 1934.

Con la caduta del fascismo, si moltiplicarono le iniziative volte ad incentivare il suo ritorno: la ricostruzione, a partire dal 1946, dell'Ente Opera Nazionale Montessori (ONM); la candidatura, da parte di quest'ultimo, della scienziata al premio Nobel per la pace nel febbraio 1949; l'organizzazione, qualche mese più tardi, dell'VIII Congresso Internazionale Montessori di San Remo; le tre conferenze presso l'Università per Stranieri a Perugia il 10, 12 e 14 settembre 1949 preambolo per la realizzazione di un "Corso di cultura di studi pedagogici"¹ che, in quanto "corso speciale", verrà successivamente inserito nel Centro di Studi Pedagogici del medesimo Ateneo.

Nel 1947 a seguito dell'invito ricevuto dal Governo italiano, Maria Montessori fa ritorno in Italia. In Parlamento l'on. Guido Gonella, Ministro

1. * Collaboratrice dell'unità di ricerca PRIN dell'Università LUMSA (Roma).

1. Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia (ASUSP), Serie carteggio amministrativo, Busta 33 ABC, lettera dattiloscritta con sigla autografa del Ministro Guido Gonella, su carta intestata MPI, Nota Ministeriale Prot. n. 318, Div. II pos. 2 p.g., DGIS, 22 febbraio 1950. Un ringraziamento doveroso all'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, in particolare al prof. Roberto Vetrugno, Associato di Linguistica italiana, al dott. Maurizio Pagano, titolare dell'assegno di ricerca sul tema "Ricerche per la valorizzazione dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri", al dott. Gustavo Rella del Servizio biblioteca e alla responsabile dello stesso, la dott.ssa Laura Morlupi, per il sostegno nella consultazione dei documenti durante il difficile periodo della pandemia Covid-19.

della Pubblica Istruzione (MPI), la ringrazia affermando che: «la scuola italiana le è grata di aver assunto e serbato la sua ideale rappresentanza nel mondo»².

Con il supporto di alcune delle allieve “storiche” della scienziata di Chiaravalle³, l’allora Commissaria dell’OMN, Maria Jervolino⁴, lavorò in completa sinergia con esponenti del mondo politico italiano⁵ per permettere al movimento montessoriano italiano di riprendere il proprio cammino. In questa ripartenza la città di Perugia, con la sua Università per Stranieri, ebbe un ruolo rilevante.

L’VIII Congresso di San Remo, il primo da quando le nazioni erano uscite dall’immense conflitto mondiale, si rivelò, di fatto, la prima importante riunione del dopoguerra tra studiosi e studiosi montessoriani. Vi parteciparono eminenti personalità del mondo culturale e scolastico, politico e religioso, studiosi di scienze pedagogiche e sociali, rappresentanti di società pacifiste e teosofiche, medici, sociologi, venuti da ogni parte del mondo. Qui i congressisti espressero concordemente l’auspicio che Maria Montessori tornasse stabilmente in Italia. La strada che portava alla realizzazione di questo desiderio si concretizzò fattivamente presso l’Università per Stranieri a Perugia, nel 1950, quando venne istituito il Centro di Studi Pedagogici, di cui Maria Montessori assunse la Presidenza⁶.

2. Grazzini, *Nel centenario della nascita di Maria Montessori*.

3. Tra queste: Maria Antonietta Paolini – prima allieva dal 1930, poi sua devota e stretta collaboratrice per oltre 40 anni – che ebbe il compito di seguire la segreteria e l’organizzazione del Congresso di San Remo; Adele Costa Gnocchi, iscritta al primo corso per insegnanti nel 1909 a Città di Castello; Anna Maria Maccheroni, allieva sin dagli anni dell’insegnamento della scienziata nel 1906 alla Scuola pedagogica dell’Università di Roma; Giuliana Sorge, dal 1924 allieva della studiosa marchigiana e dal 1928 responsabile della Regia Scuola di Metodo Montessori a Roma per la formazione di insegnanti di Casa dei Bambini.

4. Maria de Unterrichter Jervolino, una delle ventuno donne elette all’Assemblea Costituente, nel 1947 è Commissaria dell’OMN; da marzo 1948 è eletta Presidente del medesimo Ente.

5. Ministro degli Esteri e Rettore dell’Università per Stranieri di Perugia: Carlo Sforza; Ministro della Pubblica Istruzione: Guido Gonella; Rettore dell’Università per Stranieri di Perugia: Ottavio Prosciutti.

6. Copia conforme della deliberazione del Consiglio Direttivo dell’Università per Stranieri del giorno 15 luglio 1950, inviata alla Dottoressa Montessori in merito alla «possibilità di promuovere – in sede di formulazione del nuovo Statuto dell’Università – la trasformazione [del Corso di Studi Pedagogici] in Centro dipendente dall’Università stessa» (ASUSP, Serie carteggio amministrativo 1950-1964, Centro Studi Pedagogici, istituzione e autorizzazioni annue, Busta 1; Bozza dello Statuto dell’Ateneo dell’anno 1950; Promemoria sul Centro di Studi Pedagogici, Dr. A. Bentivoglio, 10 luglio 1970, Serie Carteggio amministrativo, Busta 33 C).

2. Il fervido lavoro per la creazione del Centro di Studi Pedagogici

Subito dopo il Congresso Internazionale di San Remo, Maria Montessori venne invitata, dal Rettore dell'Università per Stranieri, il senatore Carlo Sforza, a tenere tre conferenze presso il medesimo ateneo nell'ambito dei Corsi di Alta Cultura.

Quarant'anni dopo, Perugia accoglie la scienziata tornata dall'esilio. La volta precedente era stata nel 1909, durante il primo corso per insegnanti che stava tenendo a Città di Castello, ospite nella Villa Montesca dei Baroni Franchetti-Hallgarten, luogo in cui pubblicò il primo dei suoi libri *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*.

Il 10 settembre 1949, in apertura della prima conferenza intitolata *La formazione dell'uomo*⁷, alla presenza delle maggiori autorità della Provincia di Perugia, di professori e insegnanti venuti da tutta l'Umbria, studenti stranieri e rappresentanti di oltre trenta nazioni, il Prorettore Carlo Vischia, durante il saluto dell'Università e della città di Perugia esprime l'augurio che: «al più presto possa realizzarsi la creazione di un “centro di studi pedagogici”, come è stato auspicato in occasione del Congresso Internazionale di S. Remo, “centro” che, in questa città, sede internazionale di studi, ricca di tradizioni storiche e culturali, troverebbe il suo più degno ambiente»⁸.

Tuttavia l'esigenza di riportare Maria Montessori in Italia era nata nel 1947. A testimoniare alcuni scambi di lettere tra il 1947 e il 1948 tra l'on. Jervolino e i vertici dell'Università per Stranieri di Perugia.

Nella lettera indirizzata al Rettore dell'Università, il 3 dicembre 1947, l'on. Maria Jervolino propose un *Ciclo di lezioni sui principi pedagogici di Maria Montessori* che potesse suscitare interesse per la realizzazione di un *Centro di Studi Montessoriani* presso il medesimo Ateneo. In merito a ciò, così scriveva la Commissaria Jervolino:

I ministeri degli Affari Esteri e della Pubblica Istruzione hanno rivolto premure a questo Ente perché si faccia promotore dell'istituzione in Italia di un centro di studi e di lezioni per stranieri sui principi della pedagogia di M. Montessori, che

7. La conferenza si svolse nell'Aula Magna dell'Università per Stranieri di Perugia alle ore 18:00. L'ASUSP conserva le sintesi delle conferenze del 10, 12 e 14 settembre 1949.

8. ASUSP, sintesi della conferenza *Maria Montessori all'Università Italiana per Stranieri*, 10 settembre 1949.

tanta risonanza hanno suscitato in tutti i paesi civili. Io ho pensato di accogliere la richiesta ma di procedere per gradi nella sua realizzazione. Nel corrente anno penserei di limitare l'iniziativa a un ciclo di lezioni illustrative da inserire nei Corsi di Alta Cultura di codesta Università che potrebbe in seguito diventare la sede del progettato Centro⁹.

A distanza di soli sei giorni il Rettore Carlo Sforza accoglie favorevolmente la proposta di programmare un «ciclo di lezioni illustrative sui principi della pedagogia di M. Montessori, da inserire nei Corsi di Alta Cultura» dell'Università per Stranieri di Perugia per l'anno 1948¹⁰, con l'augurio che: «tale esperimento possa portare alla creazione di un Centro di Studi Montessoriani per Stranieri»¹¹ presso il medesimo Istituto.

Per definire sempre più l'iniziativa, il 22 dicembre dello stesso anno l'on. Jervolino scrive al Prorettore Carlo Vischia comunicando quanto segue:

1) Codesta Università dovrebbe determinare le modalità di esecuzione, invitare i docenti prescelti, ottenere il loro consenso e formare, conseguentemente, il calendario. 2) Per la spesa, l'Ente ha chiesto all'on.le Ministero della P.I. un contributo di £ 250.000, a favore di codesta Università. Unisco, alla presente, una copia della domanda all'uopo presentata¹². 3) Fisserà codesta Università la misura del compenso ai docenti, secondo le regole consuete. Per i docenti non residenti a Perugia, bisognerebbe provvedere anche al rimborso delle spese di viaggio e soggiorno. Unisco l'elenco dei docenti con i rispettivi indirizzi. 4) Codesta Università dovrebbe acquistare una serie del materiale didattico Montessori, per l'esposizione prevista nel programma. Il costo di una serie è di £ 50.000. Per l'acquisto, codesta Università può rivolgersi a questo Ente che interverrebbe presso la Cooperativa, proprietaria del materiale. 5) Per la forma da dare al Centro permanente, proporrei l'immediata costituzione di una Commissione di studio, comprendente un rappresentante dell'Ente, un rappresentante di codesta Università, un rappresentante del Ministero della P.I. ed un rappresentante del Ministero degli Affari Esteri¹³.

Tra il 5 gennaio e il 5 giugno 1948 si colloca il carteggio tra l'on. Jervolino e il Prorettore Vischia, finalizzato all'organizzazione del Corso sui principi pedagogici di Maria Montessori.

9. Ivi, lettera dattiloscritta di Maria Jervolino, su carta intestata ONM, Prot. n. 154, 3 dicembre 1947. In merito a tale iniziativa e al rientro della Montessori in Italia: Trabalzi "Il ritorno di Maria Montessori".

10. Ivi, lettera dattiloscritta di Carlo Sforza, 9 dicembre 1947.

11. *Ibidem*.

12. Ivi, *Richiesta di finanziamento per organizzare un ciclo di lezioni sui principi pedagogici di Maria Montessori, presso l'Università per Stranieri di Perugia*. Maria Jervolino, lettera dattiloscritta al MPI, 22 dicembre 1947.

13. ASUPS, Serie Corsi di Alta Cultura, Busta 21, lettera dattiloscritta di Maria Jervolino su carta intestata ONM, Prot. n. 219, 22 dicembre 1947.

In particolare, il Prorettore Vischia, dichiarandosi “compiaciuto” per il programma del corso che veniva proposto dall’ONM, puntualizza alcuni aspetti relativi al periodo dello svolgimento del corso stesso, ai compensi da attribuire ai conferenzieri, alle risorse economiche necessarie per i materiali didattici e per le spese di stampa e diffusione. Inoltre, propone la propria candidatura, presso la “Commissione di studio per la realizzazione del Centro di Studi Pedagogici”, in rappresentanza dell’Università per Stranieri.

Il 12 gennaio 1948, a sua volta, Maria Jervolino prende nota della proposta di candidatura del Prorettore ed esprime l’auspicio di far pervenire quanto prima comunicazioni precise. Riguardo alla gestione degli aspetti economici rimanda alle esclusive competenze dell’Università per Stranieri. Scrive inoltre: «Ho ragione di credere che il Ministero della P.I. concederà il richiesto contributo di £ 250.000»¹⁴.

Come atteso, durante il mese di agosto dell’anno 1948, per iniziativa dell’ONM si tiene, presso Palazzo Gallenga, il ciclo di lezioni, definito anche Corso sui principi pedagogici di Maria Montessori, inserito nel programma dei *Corsi di Alta Cultura* che l’Ateneo svolgeva annualmente¹⁵.

Nell’elenco dei docenti, relatori del Corso, figurano personalità come: Guido Gonella, Carlo Sforza, Padre Vincenzo Ceresi, Maria Jervolino, Giovanni Ferretti, Giampiero Dore, Salvatore Valitutti, Giuliana Sorge, Roberto Mazzetti, Don Canzio Pizzoni, Francesco Marciandò¹⁶.

Dalla consultazione dell’*Elenco degli iscritti*, il Corso risulta frequentato da 7 studenti internazionali e 23 italiani.

Nella lettera con allegata la bozza del programma per il Corso vi è specificato che questo gruppo di lezioni doveva essere propedeutico alla costituzione di un centro permanente di studi e lezioni per stranieri sul Metodo Montessori, presso l’Università per Stranieri. Viene sollevata inoltre, anche la questione della forma da attribuire al Centro di Studi Pedagogici¹⁷.

Allo scopo di far sì che il Centro nasca a Perugia¹⁸, il 13 settembre 1948, il Prorettore Vischia, rivolgendosi direttamente alla scienziata, scrive:

14. Ivi, Lettera dattiloscritta con firma autografa di Maria Jervolino, carta intestata ONM, Prot. n. 218, al Prorettore dell’Università per Stranieri, Carlo Vischia, 12 gennaio 1948.

15. Tra i *Corsi* che l’Università per Stranieri proponeva durante il periodo estivo vi erano: *Corsi di Alta Cultura, di Etruscologia e di Antichità Italiche; Corso Superiore di letteratura, storia e arte; Corso medio di lingua, letteratura e storia italiana, sezione: Francese, Inglese, Greca, Tedesca; Corso Preparatorio di lingua, Corsi speciali di Fonetica, Metodologia grammaticale, Corrispondenza commerciale.*

16. Ivi, *Bozza del programma del Corso*, carta intestata ONM, agosto 1948.

17. Ivi, lettera dattiloscritta Maria Jervolino su carta intestata ONM, Prot. n. 219, 22 dicembre 1947.

18. Ivi, lettera al Presidente dell’Azienda Autonoma Soggiorno e Turismo di Perugia, 29 agosto 1949.

La professoressa Sorge ritiene che, per l'artistica e dignitosa sede di questa Università, per la fama che questo Istituto (già frequentato da oltre 13.000 studenti di 72 nazioni) ha ormai acquistato nel mondo, per la posizione geografica centrale dell'Umbria, per una organizzazione scolastica e propagandistica già in atto, Perugia si presti meglio di S. Remo quale sede del Centro di Studi Montessoriani¹⁹.

Nella stessa lettera, inoltre, il Senatore chiede i compiti e gli oneri dell'Università, una previsione del numero degli studenti interessati e delle aule, ecc.²⁰.

Il 4 ottobre 1948, in risposta, Maria Montessori rinvia il dettaglio del progetto all'anno successivo, in occasione del suo rientro in Italia per l'VIII Congresso Montessori Internazionale²¹. A ridosso del Congresso, la scienziata viene invitata a tenere tre conferenze, di cui si è detto²², nell'Ateneo perugino rinnovando ben presto gli antichi entusiasmi. In effetti, nel 1949, il processo di istituzione del Centro di Studi Pedagogici nel capoluogo umbro entra nel vivo e si arriva alla consapevolezza che l'Università per Stranieri possa essere proprio il luogo più opportuno per offrire una cattedra alla studiosa marchigiana.

In tal senso, il 18 gennaio 1950, Carlo Vischia si rivolge al MPI chiedendo *la nulla osta*²³ per l'istituzione del Centro di Studi Pedagogici, la cui Presidenza sarebbe stata affidata alla Dottoressa. Quale segretario per l'organizzazione del Centro è proposto il professor Francesco E. Marcianò²⁴.

Con una nota ministeriale del 22 febbraio 1950, il MPI dichiarava di accettare e approvare l'istituzione del "Centro di Studi Pedagogici" presso l'Università per Stranieri e ne autorizzava il funzionamento per l'anno 1949-50, come corso di studi pedagogici²⁵ che conservasse per l'anno in oggetto un "valore esclusivamente culturale"²⁶.

19. Il 5 novembre 1947 era stata istituita a San Remo una sezione dell'Opera Montessori. Tra i suoi scopi, anche quello di organizzare in città un Centro Internazionale di Studi Montessori, che potesse indurre la scienziata di Chiaravalle a stabilire la sua residenza in Italia. Trabalzini, "1949-2019: Maria Montessori," 70.

20. Ivi, lettera dattiloscritta da Carlo Vischia a Maria Montessori, 13 settembre 1948.

21. Ivi, lettera dattiloscritta con firma autografa di Maria Montessori (carta intestata AMI) indirizzata a Carlo Vischia, ottobre 1948, Kodaikanal, India.

22. La proposta delle tre conferenze era dell'on. Maria Jervolino. Ivi, lettera dattiloscritta, Prot. n. 169 indirizzata al Prorettore Vischia, 13 luglio 1949.

23. Ivi, lettera dattiloscritta di Carlo Vischia al MPI, 18 gennaio 1950.

24. *Ibidem*.

25. Ivi, lettera dattiloscritta di Carlo Vischia a Maria Montessori, 24 marzo 1950.

26. Ivi, nota del MPI, Prot. n. 318, Div. II, pos. 2 p.g., DGIS, del 22/02/1950. Dell'amministrazione, struttura e organizzazione del Centro di Studi Pedagogici, prof. Marcianò riferisce in una relazione del 20 marzo 1950.

3. L'apertura del "Centro"

Con Maria Montessori che accettava la proposta di diventare Presidente, si apriva presso l'Università per Stranieri di Perugia, il Centro di Studi Pedagogici²⁷. Il 20 luglio 1950, durante l'inaugurazione fu la scienziata stessa a precisarne lo scopo e il valore:

Se noi vogliamo educare l'uomo nuovo per un mondo migliore, bisogna cominciare col bambino, fin dalla nascita. [...] Ecco, quindi, delinearsi l'importanza e il valore di questo centro di ricerche che dovrebbe indirizzare gli educatori nella loro alta missione. Dobbiamo valerci di questo centro di ricerche per individuare i poteri reali del bambino e le sue possibilità attraverso le esperienze e lo studio. Ci deve guidare in questo lavoro l'amore per la verità e la volontà di portare un aiuto agli uomini. [...] È questo lo scopo del programma che ci proponiamo di svolgere in questo ciclo di lezioni organizzato dal Centro di Studi Pedagogici, al quale tutti quanti s'interessano di questi problemi sono liberamente ammessi, perché possano trovare luce di conoscenza e di verità da una grande maestra: l'anima del fanciullo²⁸.

Una sezione del "Centro" si doveva occupare in maniera particolare degli studi montessoriani, curando, a tale scopo, «l'attrezzatura di una scuola "tipo" per le opportune esercitazioni». Un'altra sezione avrebbe provveduto a «studi di psicologia pedagogica e all'istituzione di un laboratorio di psicologia sperimentale»²⁹.

Per l'anno 1950 le attività del Centro Studi Pedagogici avvennero parallelamente al XXIX Corso Internazionale Montessori, che ebbe inizio il 10 luglio dello stesso anno, diretto, come il Centro, dalla scienziata di Chiaravalle e promosso dall'ONM.

Il programma del Centro di Studi Pedagogici, per il periodo 1° luglio-30 settembre 1950, prevedeva per la Sezione «teoria e storia della pedagogia» una serie di conferenze dedicate a temi quali: la scuola nella società democratica, famiglia e l'educazione, la scuola e la cultura, illustrati dai professori Antonio Banfi, Salvatore Valitutti, Luigi Volpicelli, Roberto Mazzetti, Francesco Marciandò, Roberto Neri, Luigi Stefanini, Aldo Testa,

27. Ivi, lettera dattiloscritta di Maria Montessori, carta intestata AMI, indirizzata a Carlo Vischia, 4 aprile 1950. Nei documenti consultati il "Centro" è ora citato come Centro di Studi Pedagogici, Centro Studi Pedagogici o Centro Internazionale di Studi Pedagogici.

28. Ivi, *Discorso di Maria Montessori* durante l'Inaugurazione del Centro di Studi Pedagogici presso l'Università per Stranieri di Perugia, 20 luglio 1950.

29. AUSP, Serie Carteggio amministrativo Corsi vari 1947-1967, 33 c, Centro Studi Pedagogici e Corso Montessori.

ecc³⁰. La Dottoressa Montessori svolse, nella sua qualità di Presidente del “Centro”, una serie di conferenze su *La psicologia infantile*, trattando – tra gli altri – i seguenti argomenti: *Il bambino, La mente assorbente, I periodi sensitivi, La normalità, Le deviazioni psichiche, L'importanza del movimento, L'istinto del lavoro, Lo sviluppo attraverso l'attività, L'adulto, La preparazione morale del maestro*³¹. La tassa di iscrizione al “Centro” era versata all'Università.

Il Corso Internazionale Montessori si svolgeva per la parte teorica presso i locali dell'Università, per la parte metodologica presso la Casa dei Bambini della scuola Santa Croce³². Gli iscritti al Corso Internazionale frequentarono le sopracitate conferenze di Maria Montessori tenute presso il “Centro”. Inoltre, assisterono alle lezioni, tenute sia dalla Dottoressa sia dalle sue assistenti, sui seguenti argomenti: educazione dei movimenti, educazione sensoriale, educazione indiretta e diretta alla scrittura, lettura, linguaggio (esattezza nella pronuncia, studio di parole, ecc.), introduzione all'insegnamento della matematica (aritmetica e geometria), introduzione all'insegnamento della storia, geografia, biologia, educazione religiosa, educazione musicale (lezioni di Anna Maria Maccheroni). Dai documenti consultati emerge che gli studenti iscritti al Corso Internazionale potevano seguire gratuitamente le lezioni del “Centro”, non solo quelle tenute da Maria Montessori, e gli iscritti all'Università potevano accedere alle lezioni del Corso Internazionale.

Il XXIX Corso Internazionale fu seguito da 65 studenti italiani e 23 studenti internazionali³³. Tra i nomi italiani ricordiamo alcune delle figure

30. Le conferenze nel tempo sono raccolte sotto varie definizioni: “Corso di Pedagogia e Psicologia” (1951), “Corso di Studi Pedagogici” (1952, 1953, 1954), “Corso di Pedagogia” (1955, 1956, 1957), “Corsi del Centro di Studi Pedagogici” (1958), “Corso di didattica degli insegnamenti integrativi e per la conoscenza delle riforme e delle differenziazioni didattiche (1959), “Corso di differenziazione didattica con particolare riferimento alla scuola elementare come scuola dell'espressione” (1960), “Corso di Didattica degli insegnamenti integrativi” (1961, 1962, 1963, 1964) con particolare riferimento a seconda degli anni a specifici ambiti, ad esempio nel 1961 all'educazione degli adulti nella società contemporanea, nel 1962 all'educazione civica per insegnanti elementari, nel 1963 alla educazione nazionale e internazionale, nel 1964 all'educazione scientifica nella scuola contemporanea.

31. ASUSP, Serie Centro di Studi Pedagogici, Fascicolo 1, Busta 1, 1950-1953 Corsi Centro.

32. L'aula messa a disposizione presso la scuola Santa Croce sarà dedicata a Maria Montessori nel giorno del suo ottantesimo compleanno. Lo stesso giorno Perugia, per voce del Sindaco Aldo Manna, le offrì la cittadinanza onoraria con una solenne cerimonia nella gremiissima Sala dei Notari.

33. Archivio dell'Opera Nazionale Montessori (AONM), Serie Corsi di specializzazione didattica.

più rilevanti del movimento montessoriano: Sara Concas, Gianna Gobbi, Flaminia Guidi, Marsilia Palocci, Maria Clotilde Pini. Tra le corsiste anche Delfina Tomassini ed Elvira Businelli, che continuano a testimoniare quella fondamentale esperienza. Tra gli internazionali troviamo iscritti da Belgio, Libano, Argentina, Francia, Brasile, Svizzera, Egitto, Olanda, Venezuela.

Nel 1950 gli iscritti al Centro di Studi Pedagogici, citato nei documenti consultati come “corso pedagogico”, sono 13: 9 nazionali e 4 internazionali. Una studentessa spagnola frequentò anche il Corso Internazionale Montessori³⁴.

Si avviava così a Perugia, a partire dal 1950, una formazione montessoriana non soltanto nazionale ma anche internazionale, frutto di un'intensa cooperazione tra l'Università per Stranieri – con il suo Centro di Studi Pedagogici – l'ONM e successivamente con l'AMI. Un ruolo importante di raccordo tra queste Istituzioni e di organizzazione dell'attività montessoriana ebbe Maria Antonietta Paolini che, nella primavera del 1950, si stabilì a Perugia³⁵. Dopo aver seguito i lavori di segreteria del Congresso di San Remo, Paolini si occupò anche della preparazione pratica del Corso Internazionale Montessori e del “Centro” presso l'Università per Stranieri. Inoltre, aiutata dall'allora Provveditore agli Studi di Perugia, Salvatore Valitutti, organizzò i locali per svolgere la parte metodologico-didattica e le osservazioni presso la Scuola Santa Croce³⁶.

È con l'anno 1951 che il “Centro” conosce un maggiore impulso. Guardando il programma, comprendente 42 lezioni, si intuisce una maggiore strutturazione e ampliamento dell'offerta formativa. Le conferenze fanno parte del “Corso di pedagogia e psicologia” e sono tenute, oltre che dai docenti già citati per l'anno 1950, anche, tra gli altri, da Maria Montessori stessa³⁷, da Aldo Agazzi, Giovanni Calò, Ernesto Codignola, Giovanni

34. ASUSP, Serie Centro di Studi Pedagogici, Fascicolo 2, Busta 2, 1950-1963 Corsi Pedagogici ed Elenchi Iscritti e Archivio ONM, Serie Corsi di specializzazione didattica.

35. Honegger Fresco, “Il Centro Internazionale di Studi Pedagogici e l'Asilo “Santa Croce” (Montessori) di Perugia,” 94.

36. L'apertura della Scuola dell'Infanzia Santa Croce è datata 14 settembre 1861, con sede, come a tutt'oggi, nei locali dell'ex Convento del Carmine edificato dal 1291 al 1337.

37. Delle dieci conferenze tenute nel 1951 da Maria Montessori, solo di tre si conserva traccia presso l'ASUSP. Esse furono tenute rispettivamente il 12, 14 e 27 settembre. Leggendo i vari documenti presenti presso l'archivio risulta che l'Università per Stranieri per le lezioni di Alta Cultura, tra le varie attrezzature, si era fornita, anche di un registratore marca “Webster” (probabilmente a filo magnetico). Il registratore Webster viene riportato, durante gli anni, come “voce” (insieme alle trascrizioni delle lezioni) tra le spese di funzionamento del bilancio finanziario del Centro Studi Pedagogici e, per l'anno 1951, molte delle lezioni verranno trascritte da un “dattilografo incaricato”. Anche nel 1964

Gozzer e Cesare Pignocco. Tra i temi trattati: individualismo e collettivismo nell'educazione, la psicologia sperimentale e l'educazione, il pensiero pedagogico in Italia, l'organizzazione scolastica e l'educazione e la psicologia del bambino, ecc. Gli studenti sostenevano un esame finale³⁸. Gli iscritti risultarono essere 79, di cui 7 internazionali; tra i nazionali ritroviamo l'insegnante Elvira Businelli, che nel 1950 aveva frequentato il XXIX Corso Internazionale³⁹.

Il superamento dell'esame, in base al *Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*, dava diritto ad un *Certificato di Studi*. Il Certificato aveva valore come *titolo di preferenza* nei concorsi degli insegnanti italiani e corrispondeva a mezzo punto nella valutazione dei punteggi degli insegnanti stessi.

Nel programma veniva ribadito il funzionamento della Scuola Sperimentale per l'educazione del bambino secondo il metodo Montessori, diretta da personale specializzato e la possibilità che tale scuola potesse essere visitata da coloro che avessero interesse a conoscere il metodo montessoriano. Nello stesso anno, presso la Scuola Santa Croce si aprì la prima classe di scuola primaria, affidata a Sara Concas.

Nel 1952, Maria Montessori venne invitata a tenere presso il "Centro" due conferenze, nel mese di agosto, ma purtroppo morì il 6 maggio 1952.

Dopo la sua morte, l'importante lavoro di formazione e di divulgazione sarà portato avanti da Maria Antonietta Paolini che continuò a occuparsi dell'organizzazione dei corsi presso il Centro dell'Università e assunse la direzione dei corsi nazionali dell'ONM nel capoluogo umbro. Nello stesso anno per sua iniziativa venne istituita a Perugia la Sezione dell'ONM⁴⁰.

Dal 1° luglio al 30 settembre del 1952 fu tenuto, per iniziativa dell'ONM, in collaborazione con il Centro di Studi Pedagogici, il corso nazionale di differenziazione didattica Montessori al quale parteciparono 80 studenti italiani⁴¹. La domanda d'iscrizione doveva essere indirizzata alla

ritroviamo questa "voce" nel Bilancio del Centro Internazionale di Studi Pedagogici. Si può ipotizzare che i testi dattiloscritti del 12, 14, e 27 settembre 1951 siano le trascrizioni integrali delle lezioni che Maria Montessori tenne nelle aule dell'Università per Stranieri, anche se non sempre le date coincidono.

38. ASUSP, programma dell'anno 1951.

39. ASUSP, Serie Centro di Studi Pedagogici, Fascicolo 2, Busta 2, 1950-1963 Corsi Pedagogici ed Elenchi Iscritti.

40. Tralbalzini, "1949-2019: Maria Montessori da San Remo a Perugia," 75; ASUSP, Serie Carteggio amministrativo 33 ABC, Corsi vari 1947-1967, Centro Studi Pedagogici e Corso Montessori. Le Sezioni dell'ONM potevano istituire propri centri di studio. Dal 1954 circa nella corrispondenza con l'ONM e l'Università, Maria Antonietta Paolini, come vedremo meglio più avanti, utilizzava carta intestata "Centro Montessori", precedentemente carta intestata "Corso Montessori".

41. AONM, Serie Corsi di specializzazione didattica.

sede romana dell'OMN, mentre il diploma era riconosciuto dal MPI. Della sua organizzazione si occupò sempre Paolini, perché, come affermerà in seguito: «bisognava continuare la sua [di Maria Montessori] opera perché non andassero perduti i suoi insegnamenti».

Contemporaneamente, nel 1952, si svolgeva presso il Centro dell'Università per Stranieri anche il consueto “corso” trimestrale estivo, chiamato Corso di studi pedagogici⁴², con 43 iscritti, di cui 7 stranieri.

Si può affermare che nei primi tre anni di attività, durante le oltre 150 lezioni impartite, si fossero formati presso il Centro dell'Università per Stranieri di Perugia oltre 300 studenti stranieri e italiani interessati ai problemi pedagogici.

Nell'archivio dell'ONM e nell'archivio dell'Università per Stranieri non ci sono riscontri a oggi in merito ai Corsi Internazionali Montessori tenuti a Perugia dopo 1952 (per trovare un primo riscontro dobbiamo arrivare all'anno 1961). Dal 1952 in avanti l'ONM organizza nel capoluogo umbro corsi nazionali di differenziazione didattica per la Casa dei Bambini autorizzati dal MPI e il Centro di Studi Pedagogici continua l'organizzazione del suo corso riguardante tematiche di teoria e storia della pedagogia e psicologia.

4. La concessione dei “contributi straordinari” del MPI

Per dare incremento e sviluppo al Centro di Studi Pedagogici e garantirne il buon funzionamento, il MPI, oltre ai consueti contributi ordinari, iniziò a erogare, a partire dal 1950, un importante contributo straordinario di 3.000.000 lire. Oltre il MPI, altri Enti elargivano sovvenzioni, tra cui il Ministero del Turismo, l'Azienda Autonoma Turismo Perugia, il Comune di Perugia, l'amministrazione della Provincia di Perugia, la Camera di Commercio Industria e Agricoltura di Perugia, la Banca d'Italia, Cassa di Risparmio di Perugia, il Ministero degli Esteri, l'Amministrazione Provinciale di Terni, la Società Dante Alighieri.

Per quel che concerne l'amministrazione interna, essendo il “Centro” alla diretta dipendenza dell'Università, troviamo scritto che tra il Centro e l'Università non vi è separazione «ma l'amministrazione è unica, cosicché il contributo dato è per l'Università Italiana per Stranieri, che a sua volta deve provvedere a tutte le spese del centro sul suo bilancio. Le lezioni che vengono svolte per il “Centro” non vengono ad essere altro che lezioni di Alta Cultura (Sezione Studi Pedagogici)»⁴³.

42. Vedi nota 30.

43. ASUSP, Serie Carteggio amministrativo 33 ABC, Corsi vari 1947-1967, 33 c, Centro Studi Pedagogici e Corso Montessori.

L'addentrarsi nei bilanci finanziari del Centro Studi Pedagogici ci offre delle interessanti chiavi di lettura nel comprendere le fattive motivazioni della “temporanea sospensione” del “Centro” stesso. Nel bilancio preventivo, relativo all'anno 1963, viene rilevata la mancanza del contributo straordinario del MPI. Nasce una sempre più crescente preoccupazione per lo “svolgimento regolare” delle lezioni presso il Centro. All'Ateneo oltre al contributo straordinario fu tolto «il più importante cespite d'entrata, costituito dal “Rimborso degli aumenti di stipendi al personale, avvenuti per Legge”, rimborso che dal 1936 veniva regolarmente corrisposto»⁴⁴. Nonostante le ripetute richieste i contributi non corrisposti erosero la disponibilità ordinaria dell'Istituto.

Senza poter contare più sul contributo straordinario, la difficile situazione finanziaria dell'Università per Stranieri diventa sempre più cronica e, in seguito alla lettera del 7 dicembre 1962, foglio Prot. n. 3740, indirizzata al Rettore dell'Università, si comprende chiaramente che “l'inizio della fine si avvicina”: «si comunica che il Ministero non può assumere impegni finanziari con carattere di continuità»⁴⁵.

Considerando che il MPI aveva previsto «un continuo ridimensionamento del contributo ordinario annuo», concesso al medesimo Ateneo, i problemi finanziari si acutizzano sensibilmente quando, nel 1964, a causa dell'avvenuta revoca, da parte del Ministero⁴⁶ e, non riuscendo l'Ateneo a superare la “momentanea gravissima difficoltà” – nonostante un mutuo bancario richiesto alla Cassa di Risparmio – il Consiglio Direttivo dell'Università arriva alla spiacevolissima determinazione di sospendere provvisoriamente le lezioni dell'anno 1965 del “Corso di Studi Pedagogici” del Centro di Studi Pedagogici. Dal 1950 al 1952, come abbiamo già rilevato, circa 303 studenti nazionali e internazionali avevano frequentato le lezioni, e dal 1953 al 1964 risultarono iscritti circa 354 studenti di cui 150 erano internazionali.

Come detto, a Perugia nel 1952 venne istituita la Sezione Montessori dell'OMN di cui fu presidente la dott.ssa Vincenza Losito Baldasserini⁴⁷, ben nota per il suo costante impegno nei riguardi dell'infanzia, e che avrebbe a lungo collaborato con la direttrice Antonietta Paolini⁴⁸.

44. Ivi, *Mancato finanziamento a favore del Centro di Studi Pedagogici dell'Università per Stranieri, da parte del MPI*; lettera dattiloscritta del Rettore Carlo Vischia all'on. Salvatore Valitutti, 2 agosto 1963.

45. Ivi, copia della lettera Prot. n. 3740 del MPI, DGIU indirizzata al Rettore dell'Università per Stranieri, 7 dicembre 1962.

46. *Mancata approvazione del bilancio Preventivo 1964 da parte del Consiglio Direttivo dell'Università Italiana per Stranieri*, On. Avv. Carlo Vischia, 18 agosto 1964.

47. Dalla consultazione dei documenti dell'ASUSP, la stessa risulta essere presidente della medesima Sezione anche nel 1959.

48. Concas, *Maria Montessori in Umbria e nel mondo*.

Se si leggono le comunicazioni epistolari di Maria Antonietta Paolini all'ONM e all'Università per Stranieri, si può notare che la carta intestata dal 1954 al 1964 riporta la dicitura “Centro Montessori, Via dell’Asilo 1” oppure “Centro Montessori, Via Abruzzo 2”, e dal 1964 al 1967 riporta la dicitura “Centro Internazionale ‘Maria Montessori’, Via Abruzzo 2”. In entrambi i casi la direttrice risulta quindi essere Maria Antonietta Paolini.

Nel 1989, Sara Concas fa riferimento sia all’esistenza del “Centro Montessori”, sia a quella del “Centro Internazionale Maria Montessori”. Scrive infatti che:

sono 34 i corsi nazionali e internazionali che il Centro Montessori ha organizzato e svolto finora [1989]. Vi hanno preso parte 1095 educatori umbri, lombardi, veneti, siciliani... e di tutte le altre regioni. Gli stranieri, 867, appartengono a ben cinquanta nazioni⁴⁹.

Inoltre, con Giuliana Pittavini apprendiamo che:

Nel 1961 iniziano i *Corsi Internazionali Montessori per la Scuola Materna*, a carattere annuale, riconosciuti dall’Associazione Montessori Internazionale (AMI), sotto la direzione della signorina Paolini e Direttore degli Studi Mario M. Montessori⁵⁰.

In effetti, nel 1961, l’AMI con sede ad Amsterdam, apportava dei cambiamenti al proprio statuto, e il nuovo «portava la durata minima dei corsi [da tre] a nove mesi»⁵¹. Questi dati, confrontati con quelli forniti recentemente dall’AMI, permettono di affermare che è l’anno 1961 a dare inizio ai Corsi Internazionali Montessori riconosciuti dall’AMI presso il “Centro

49. Concas, *Maria Montessori in Umbria e nel mondo*; Honegger Fresco, “Il Centro Internazionale di Studi Pedagogici e l’Asilo “Santa Croce” (Montessori) di Perugia,” 96. Dall’Archivio dell’ONM risulta che dal 1950 al 2022 sono stati svolti 61 corsi, gli ultimi 3 ancora attivi. I 61 corsi sono così suddivisi: 3 corsi di specializzazione per educatori della prima infanzia, 31 corsi di differenziazione didattica per insegnanti di scuola dell’infanzia e 27, sempre di differenziazione didattica, per insegnanti di scuola primaria. In base ai dati disponibili, il totale dei diplomati è di 768. Per alcuni anni non è stato possibile recuperare il numero degli iscritti: dal 1961 al 1965, dal 1971 al 1981, per il corso del 1986-1987 e del 2006. Dal 1981 al 1983 non risulta siano stati svolti corsi; così anche dal 1991 al 1998. Nel 1993 il Ministero della P.I. con un’ordinanza sospese a livello nazionale le autorizzazioni a svolgere detti corsi in quanto le autorizzazioni erano state concesse anche ad Enti non specializzati nella formazione montessoriana. Si ringrazia l’ONM, nella persona della vicepresidente Elena Dompè, per la consultazione dei documenti e le informazioni fornite.

50. Pittavini, *Il Centro Internazionale di Perugia*.

51. Nel 1983 invece, come scrive Paolini, «i corsi internazionali hanno la durata di dieci mesi» (Paolini, “Il centro internazionale Montessori”).

Montessori” di Perugia⁵². Come riportato nel Regolamento, a partire dal 1° luglio 1961, ha inizio il primo Corso Internazionale Montessori, organizzato dall’AMI e dall’ONM, in collaborazione con il Centro di Studi Pedagogici dell’Università per Stranieri. Detto corso dà diritto:

c) per gli studenti stranieri [a] un Certificato Internazionale che permette di frequentare il II corso teorico-pratico per il conseguimento del Diploma Montessori Internazionale; il II Corso Montessori [*di fatto la seconda parte del corso stesso*] che si svolgerà dal 1° ottobre 1961 al 30 marzo 1962 presso la Scuola Modello Montessori di Perugia avrà un carattere teorico-pratico con tirocinio quotidiano presso la Scuola⁵³.

La segreteria ha sede presso il Centro Montessori di Perugia. Da allora i corsi internazionali si ripeteranno con ritmo regolare presso il Centro Internazionale che, in breve tempo, diventerà «luogo dell’incontro e dell’unione, dove si è e ci si sente insieme in senso spirituale»⁵⁴ costituendo così «un ponte fra Perugia, l’Umbria e il mondo»⁵⁵.

La ricerca ha messo in evidenza la complessa e articolata vicenda della formazione montessoriana a Perugia, che ha visto l’azione concomitante dell’ONM, dell’Università per Stranieri con il suo Centro di Studi Pedagogici, frequentato da studenti italiani e internazionali, e dell’AMI. Corsi

52. Si ringrazia l’AMI, nella persona di Joke Verheul, Head of Legacy and AMI Managing Editor, per le informazioni fornite riguardo lo svolgimento dei corsi internazionali. Il secondo corso internazionale si tenne nel 1963-1964, il terzo nel 1964-1965, il quarto nel 1967. Un ulteriore futuro confronto tra gli elenchi degli iscritti posseduti dall’AMI e quelli presenti presso l’Università per Stranieri potrà essere utile per verificare se prima del 1961 gli iscritti internazionali al Centro di Studi Pedagogici conseguivano il diploma AMI e a quali condizioni.

53. ASUSP, Programma e regolamento del Corso Internazionale Montessori, 1° luglio-30 settembre 1961. Nel 1961 avviò le sue attività il Centro Internazionale Studi Montessoriani a Bergamo (ufficialmente nel 1962), collegato sempre all’AMI. Tra i due centri è ipotizzabile uno scambio e un coordinamento, da verificare attraverso future ricerche, dato che l’opuscolo del Corso Internazionale per insegnanti di Casa dei Bambini del 1964-1965 a Perugia, riporta che i corsisti stranieri dopo aver seguito la prima parte dal 1° luglio al 30 settembre 1964 potevano seguire la seconda dal 15 ottobre 1964 al 15 aprile 1965 o iscriversi al corso internazionale di Bergamo per insegnanti di scuola elementare.

54. Concas, *Maria Montessori in Umbria e nel mondo*.

55. *Ibidem*. Dopo settant’anni, nel 2021 l’Università per Stranieri di Perugia, la Scuola dell’Infanzia Santa Croce e la Fondazione eLand hanno dato vita al Centro Internazionale di Studi Pedagogici Maria Montessori, quale luogo di confronto e raccordo tra l’educazione per l’infanzia e la formazione post universitaria. Attualmente i corsi Montessori nazionali per educatori e insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria sono organizzati dall’Associazione Montessori “Maria Antonietta Paolini”, affiliata all’ONM ed erede della Sezione dell’ONM stessa, e dal Montessori Training Center Perugia “Maria Antonietta Paolini”, che organizza corsi internazionali AMI per insegnanti di Casa dei Bambini.

nazionali promossi e organizzati dall'ONM, e in parte svolti presso l'Università, e corsi AMI, si sono tenuti spesso insieme – gli enti promotori dai documenti risultano in effetti tre: ONM, AMI, Università – rilasciando, dal 1952, rispettivamente l'ONM il titolo Montessori nazionale e l'AMI quello internazionale.

Se l'obiettivo principale dell'istituzione del Centro di Studi Pedagogici, nel 1950, ossia di trattenere Maria Montessori stabilmente in Italia, fallì, il movimento di idee, azioni, collaborazioni, a cui esso diede avvio, fu fondamentale per lo sviluppo della formazione montessoriana negli anni a venire.

Bibliografia

- Archivio dell'Opera Nazionale Montessori, Serie Corsi di specializzazione didattica, Roma.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, Serie Centro Studi pedagogici e Corsi di Pedagogia, Busta 1950-1964 [fasc. 1. I, 1950-1953, Corsi Centro Studi Pedagogici o Corsi di pedagogia, 2. 1950-1964 Centro Studi Pedagogici e Corsi di Pedagogia, 3. II, 1954-1957, Corsi Centro Studi Pedagogici o Corsi di Pedagogia 4. III, 1958-1961, Centro Studi Pedagogici, Corsi 5. (IV) 1962-1964, Corsi di Pedagogia].
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, serie Carteggio amministrativo, Busta 33, fasc. A, B, C, Centro Studi Pedagogici e Corso Montessori 1947-1967.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, serie Carteggio amministrativo, Busta 33, fasc. C, Corsi vari, Congresso nel centenario della nascita di Maria Montessori 1970.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, serie Carteggio amministrativo, Busta 19, fasc. M, Lezioni del Centro Studi Pedagogici 1951.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, serie Corsi di Alta Cultura ed Etruscologia, fasc. 3, Corso sul Metodo Montessori 1948.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, serie Corsi di Alta Cultura ed Etruscologia, Busta 21, Corso sul Metodo Montessori 1949.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, serie Gruppi studenti, Centro Internazionale Montessori 1967-1968.
- Celli Lydia, Gobbi Gianna, Montanaro Silvana. “Visita al Centro Internazionale Montessori di Perugia.” *Vita dell'infanzia* 30, n. 8, Roma (Maggio 1981): 32.
- “Centro di Studi Pedagogici.” *Vita dell'infanzia* 6, no. 5 (Maggio 1957): 27.
- Concas, Sara. *Maria Montessori in Umbria e nel mondo*. Perugia: Centro Internazionale Montessori di Perugia, 1989.
- “Corsi congressi e convegni.” *Vita dell'infanzia* 7, n. 6-7 (Giugno-Luglio 1958): 38.
- “Corso Internazionale Montessori Perugia.” *Vita dell'infanzia* 10, n. 4 (aprile 1961): 29.

- Grazzini, Camillo. *Nel centenario della nascita di Maria Montessori: Contributo per una biografia di Maria Montessori e per una storia del movimento montessoriano*. Bergamo: Centro Internazionale di Studi Montessoriani, 1970.
- Honegger Fresco, Grazia. "Il Centro Internazionale di Studi Pedagogici e l'Asilo 'Santa Croce' (Montessori) di Perugia." *Il Quaderno Montessori* 7, n. 26 (1990): 83-104.
- Honegger Fresco, Grazia. *Maria Montessori una storia attuale: La vita, il pensiero, le testimonianze*. Torino: Il leone verde, 2018.
- "Il Centro Internazionale di Studi Pedagogici." *Vita dell'infanzia* 12, n. 5 (maggio 1963): 32.
- Montessori, Maria. *Corso di pedagogia scientifica*. Città di Castello: ed Società Tipografica, 1909.
- "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia* 8, n. 2 (febbraio 1959): 36.
- "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia* 2, n. 1 (gennaio 1953): 23.
- "Notiziario scolastico e culturale." *Vita dell'infanzia* 11, n. 5-6 (maggio-giugno 1962): 48.
- "Notizie scolastiche e culturali." *Vita dell'infanzia* 10, n. 7-8 (luglio-agosto 1961): 46.
- "Ospiti del Centro Montessori di Perugia i professori della Columbia University." *Vita dell'infanzia* 12, n. 6-7 (giugno-luglio 1963): 30.
- Paolini, Maria Antonietta. "Il Centro Internazionale Montessori di Perugia." *Vita dell'infanzia* 32, n. 1 (settembre 1983): 37.
- Perusia. Rivista d'arte, cultura e turismo a cura dell'azienda autonoma di soggiorno e turismo di Perugia*, fasc. 1 (15 ottobre 1949).
- Perusia. Rivista d'arte, cultura e turismo a cura dell'azienda autonoma di soggiorno e turismo di Perugia*, fasc. 8 (agosto 1951).
- Pittavini, Giuliana. "Il Centro Internazionale di Perugia." In *Maria Montessori, oggi*, a cura di Marziola Pignatari, 184-186. Firenze: Giunti Bemporad Marzocco, 1970.
- Santucci, Giacomo. "*Bambini italiani e statunitensi al Centro Montessori di Perugia*." *Vita dell'infanzia* 7, n. 1 (gennaio 1958): 16-17.
- Santucci, Giacomo. "Centro di Studi Pedagogici a Perugia." *La vita scolastica* (agosto 1950).
- Squadroni, Sara. *L'archivio storico della Scuola dell'infanzia S. Croce Casa dei Bambini "Maria Montessori" di Perugia 1853-1998*. Perugia: Soprintendenza archivistica per l'Umbria, 2015.
- Trabalzini, Paola. "1949-2019: Maria Montessori da San Remo a Perugia." *Vita dell'infanzia*, n. 5/6-7/8 (2019): 65-78.
- Trabalzini, Paola. "Il ritorno di Maria Montessori in Italia nel secondo dopoguerra: 1946-1952. Incontri, progetti, corsi di formazione." *Educació i Història* (numero monografico *La internacionalització de la pedagogia Montessori*), n. 40 (luglio-dicembre 2022): in corso di pubblicazione.
- Valitutti, Salvatore. *Il Congresso Internazionale Montessori sul tema Maria Montessori in Umbria*. Perugia: Università per Stranieri di Perugia, 1970.

2. I quattro piani di sviluppo e il ritmo costruttivo della vita. La conferenza di Perugia del 10 luglio 1950

di *Raniero Regni**

Nel corso della sua lunga ricerca, Montessori ha approfondito, in tempi e modi diversi, le caratteristiche biopsichiche e i bisogni educativi delle varie tappe dello sviluppo. Alla fine degli anni Trenta del secolo scorso ha sentito il bisogno di presentare una visione d'insieme della vita umana, dalla nascita fino ai ventiquattro anni di età. Anche per questa ragione lei ha sempre rigettato l'identificazione del suo lavoro con il semplice metodo educativo applicato alla prima e alla seconda infanzia, perché quello che aveva scoperto riguardava tutta l'età dello sviluppo, e da questa forse l'intero ciclo della vita umana.

Nel 1938, ad Edimburgo, durante il VII Congresso Internazionale Montessori, tiene una conferenza dal titolo *The Four Planes of Education*¹. Nel 1939 a Londra tiene una serie di conferenze che poi verranno pubblicate in francese con il titolo *De l'enfant à l'adolescent*, che sarà poi pubblicato anche in italiano². E qui parla dei "piani successivi dell'educazione", presentando uno sguardo complessivo del secondo, terzo e quarto piano, ritenendo forse il primo, quello riguardante il bambino dai 3 ai 6 anni, completato dal suo precedente lavoro. Poi tornerà di nuovo su questo tema nel 28° Corso internazionale tenuto a Londra nel 1946, con una lezione il 10 settembre dello stesso anno, intitolata *I piani dello sviluppo*³. Ma è a Perugia, nelle lezioni tenute durante il Corso nazionale e internazionale, nel Centro di Studi Pedagogici, inaugurato presso l'Università per Stranieri, che Montessori espone la sua visione più completa, visione anche in

* Università LUMSA (Roma).

1. Grazzini, "I quattro piani dello sviluppo (I)," 93-106.

2. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*.

3. Montessori, *The 1946 London Lectures*, ci riferiremo alla traduzione italiana *Lezioni da Londra 1946*.

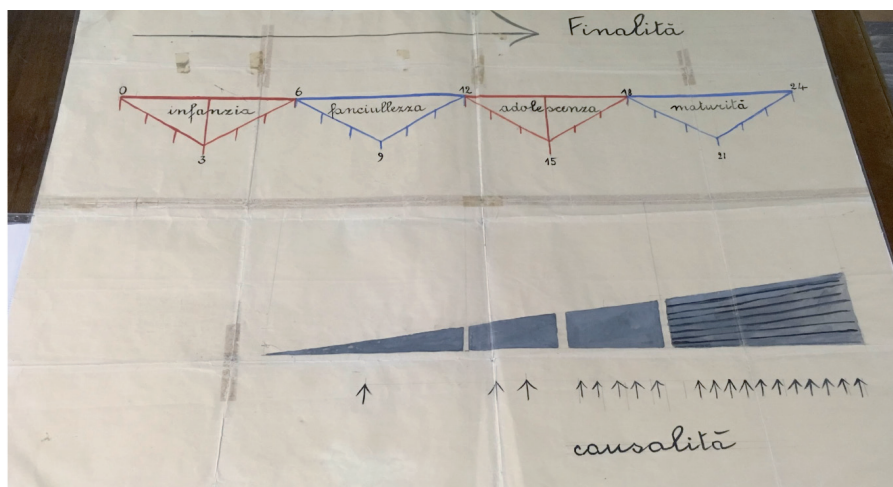


Fig. 1 - I quattro piani dello sviluppo e il ritmo costruttivo della vita

senso letterale perché si serve di un cartellone che illustra il 10 luglio 1950 (Fig. 1). Della lezione montessoriana esiste una trascrizione inedita così come esistono due quaderni di due allieve del corso controfirmati e corretti da M. Antonietta Paolini, la grande allieva che seguiva Montessori dal 1930 e che faceva da assistente alla Montessori anche nel corso di Perugia, città nella quale successivamente visse e lavorò fin quasi alla morte⁴. Quello che si proverà qui è una interpretazione del cartellone che rappresenta la sintesi efficace dell'Idea Montessoriana dello sviluppo e dell'«educazione come aiuto alla vita».

La formula montessoriana appare molto più utile e significativa di quella che poi è diventata dominante in ogni discorso di psicopedagogia, ovvero che l'educazione dovesse conoscere le modalità di sviluppo dell'essere umano dal punto di vista biologico, psicologico e neurofisiologico, per poter successivamente intervenire con gli aiuti educativi. È una visione legata all'attivismo che aveva già posto lo sguardo educativo più su quello che ogni bambino poteva imparare che su quello che l'adulto doveva insegnargli. Conoscere per poter meglio aiutare perché, come avrebbe teorizzato Vygotskij, anche sulla scorta delle scoperte montessoriane, ogni vero aiuto è quello che precorre di poco lo sviluppo. Ma la vita è un concetto che oggi appare molto più potente e comprensivo di quello di sviluppo. Sia su un

4. Su Maria Antonietta Paolini vedi Alatri, *Il mondo al femminile di Maria Montessori*; vedi anche *Il Quaderno*.

piano generale, perché siamo di fronte alla drammatica tensione che attraversa tutta la società umana, tra progresso qualitativo e sviluppo quantitativo. E poi perché oramai siamo di fronte ai sempre più vistosi limiti dello sviluppo umano illimitato, diventato impossibile in un ambiente naturale evidentemente finito. Le scienze della vita, che oggi studiano la biosfera non come una macchina ma come un gigantesco ecosistema complesso che si autoregola, rendono più attuale la formula montessoriana: guidati dalla natura, dobbiamo educare aiutando la vita. Come ha ricordato anche F. Capra, uno dei grandi studiosi di questa nuova sintesi interdisciplinare che ha cambiato il paradigma scientifico con cui la si affronta, in un suo recente intervento proprio in occasione del convegno per i centocinquanta'anni dalla nascita di Montessori, la vita è intelligente, «mente e materia non sembrano più appartenere a due categorie separate»⁵. Ecco che si può comandare alla natura solo obbedendo alle sue leggi, avrebbe detto Bacone, per cui si può comandare la vita solo obbedendo alla vita stessa: educare è aiutare la vita.

Questo aspetto è graficamente rappresentato da una freccia che sovrasta il grafico, che muove da sinistra a destra e porta la scritta «Finalità». È la vita che è in viaggio dall'inizio dell'universo, da 4,7 miliardi di anni ovvero dalla creazione della Terra. È un gigantesco processo evolutivo che viene da lontano e va lontano. La vita umana è parte di questa finalità, soprattutto l'infanzia e l'età dello sviluppo indicata dal grafico sottostante la freccia. Oggi la cosmologia contemporanea ci dice che l'universo non è una cosa ma un viaggio, l'universo è in espansione dal Big Bang ai nostri giorni, è un processo evolutivo e creativo continuo. Finalità: ma la scienza, metodologicamente atea, rifiuta l'idea di fine. Qual è il fine dell'universo e di tutte le sue componenti? La scienza è afinalistica. Il discorso riguardo ai fini dell'Universo, che pure nella sua etimologia indica l'unità e la finalità, ciò che va verso l'uno, riguarda la filosofia. Montessori allora si pone con questa idea di Finalità cosmica al di fuori del discorso scientifico? Si pone nell'ambito della speculazione filosofica? Oggi la cosmologia scientifica si pone queste domande e mostra quanto la visione cosmica di Montessori sia allineata con queste recenti visioni dell'universo.

Finalità vuol dire per Montessori che l'essere umano è un agente cosmico e il bambino è probabilmente il più potente agente cosmico presente sulla Terra ma esso deve partecipare della finalità armoniosa dell'universo. Finalità vuol dire, come aveva affermato l'anno prima a San Remo, «solidarietà nello spazio e nel tempo, significa interdipendenza e collaborazione cosmica dell'essere umano con tutte le opere del passato e del futuro, ma

5. Capra, "Le leggi di organizzazione della vita e dell'evoluzione," 62-65.

anche con tutto ciò che vive»⁶. Tutto collabora al tutto e segue un misterioso impulso che possiamo interpretare anche come spinta a mantenere l'equilibrio nell'ecosistema. Ogni essere vivente, pianta o animale, collabora con gli altri in un reciproco adattamento creativo ed evolutivo.

La visione del mondo e della vita di Montessori appare quindi come una visione finalistica ma non deterministica dell'universo perché comunque esiste una variabile affidata a se stessa che è la libertà umana. Ma anch'essa dovrebbe studiare e approfondire le leggi e le forze che governano la vita e collaborare con esse. Una visione finalistica che presuppone un'intelligenza sia essa Dio o la Natura, ma non deterministica nel caso dell'essere umano, perché appare libero, svincolato dagli istinti che spingono invece gli altri animali. L'umanità intera deve ritrovare questi vincoli attraverso la conoscenza e la libertà. In un cartellone che utilizzerà a Roma nel 1951 in un altro corso, inserisce una grande «X» che rappresenta l'incognita dell'universo. La grande incognita è la libertà umana, svincolata dagli istinti animali ma proprio per questo miracolosa e pericolosa. Ma la «X» rappresenta anche il bambino, l'incognita non ancora compresa, ma decisiva, la variabile capace di cambiare il destino dell'umanità⁷. Mentre tutti gli altri esseri viventi che compongono la biosfera collaborano gli uni con gli altri, l'essere umano deve capire la sua posizione nel cosmo e decidere del suo destino. Deve scegliere di collaborare.

Nella parte bassa del cartellone appare un'altra parola scritta a caratteri cubitali ed è «Causalità», non è sottesa da un'unica grande freccia ma da essa partono tanti piccoli vettori. Essi rappresentano le azioni e gli interventi educativi di adulti e insegnanti che pensano di essere i creatori del bambino e soprattutto la causa del suo sviluppo. Mentre la Finalità viene da Dio e dalla Natura, la Causalità viene dagli esseri umani. Gli insegnanti pensano di essere la causa dello sviluppo. Secondo questa prospettiva lo sviluppo dell'intelligenza e della personalità dipenderebbero dagli insegnanti, non da Dio e dalla natura. Ma mentre la grande freccia della finalità va verso l'infinito, la loro autorità sarebbe finita, molto limitata, e non illimitata e creativa come quella della vita che viene da molto lontano e va molto lontano. In questo modo è rappresentata la tradizione educativa caratterizzata dal fatto che l'insegnante insegna secondo la Causalità. È legata alle invenzioni umane, create dal pensiero e dall'immaginazione umana.

6. Montessori, "La solidarietà umana nel tempo e nello spazio," 195-208.

7. Per un'illustrazione di questo secondo cartellone del 1951, sempre dedicato ai quattro piani dello sviluppo, vedi Grazzini, "I quattro piani dello sviluppo (II) Il bulbo," 57-72.

1. Piani di sviluppo e piani dell'educazione, il ritmo costruttivo della vita

Al centro del cartellone campeggiano i quattro piani dello sviluppo organizzati di sei anni in sei anni, dalla nascita a ventiquattro anni – sia detto solo per inciso, il dibattito che si è sviluppato in Italia in questi ultimi anni sullo zero-sei appare veramente in ritardo di più di mezzo secolo rispetto a Montessori! –. Si tratta di quattro triangoli che anche graficamente rappresentano una sintesi efficace della teoria dello sviluppo montessoriano: abbiamo la linea che indica la continuità dello sviluppo.

È infatti sempre lo stesso essere umano che cresce ma la crescita non è solo continua ma anche discontinua. La discontinuità è indicata dai quattro triangoli che dicono come lo sviluppo 0-3 raggiunge un vertice e poi si consolida nei successivi tre anni. Ci sono teorie psicologiche che mettono l'enfasi sulla crescita continua della personalità, sulla continuità dello sviluppo – secondo un paradigma cumulativo, evolucionista –, e altre che enfatizzano la crescita discontinua, tumultuosa, la discontinuità dello sviluppo – secondo un paradigma “rivoluzionista” – così come esistono teorie dello sviluppo multiple che mettono assieme la crescita continua con quella discontinua e tumultuosa, punteggiata da momenti di crisi. Dove si colloca Montessori, rispetto a Freud, a Piaget, a Erikson, a Bruner? La sintesi montessoriana espressa a Perugia appare ammirevole. Lei parla di un ritmo costruttivo della vita. Ma che cos'è il ritmo? Secondo l'osservazione di una grande filosofa delle forme simboliche, la statunitense S. Langer, «l'essenza del ritmo è la preparazione di un nuovo evento, con la fine di un evento precedente... Il ritmo è la creazione di tensioni nuove con la risoluzione di tensioni precedenti»⁸. Certo la Langer si riferisce alla musica ma il concetto appare pertinente e suggestivo anche per il ritmo di sviluppo della personalità, che è continuo nonostante la discontinuità ed è discontinuo nonostante le continuità. È il ritmo costruttivo della vita con linee di progressione 0-3 e di regressione 3-6 e così via. Si chiude una fase e se ne apre un'altra.

Il periodo fondamentale, quello dello 0-3, rappresenta i primi mille giorni decisivi anche per la sinaptogenesi studiata dalle neuroscienze, è quello che Montessori chiamava «embrione spirituale», con la sua vita embrionale postnatale e il suo essere un creatore inconscio. Poi a tre anni è come se la vita ricominciasse, e questo vale per ognuno dei quattro triangoli che rappresentano le quattro fasi dello sviluppo.

8. Langer, *Sentimento e forma*, 147.

Questo è fatto di incubazioni e accelerazioni, di pause, di elementi latenti, apparentemente invisibili, che poi esplodono. Le pause, solo in apparenza passive, si rivelano invece periodi di preparazione per ciò che avverrà dopo. Ma non c'è sacrificio del presente nei confronti del futuro né sacrificio del futuro per soddisfare il presente. In ogni momento, la vita del bambino, del fanciullo, dell'adolescente o del giovane, è pienamente presente e l'unico modo per preparare il futuro è dare tutto il necessario a questo presente.

In ognuno dei quattro momenti di questo ritmo – infanzia, fanciullezza, adolescenza e maturità – si accendono quegli istinti guida, quei fari che illuminano, quelle intime vocazioni, che sono i periodi sensitivi. Quei periodi di crisi guidano lo sviluppo di cui oggi le neuroscienze hanno mostrato tutta la complessità. Sono periodi finestre evolutive che vengono aperti da certe molecole e chiusi da altre⁹. La mente è guidata dai periodi sensitivi. Quando l'organo è formato la sensitività scompare. Dopo di lei si è parlato di stadi o fasi di sviluppo, periodi sensibili, periodi critici, periodi finestra, finestre evolutive, finestre temporali sensibili. Lo sviluppo psichico non avviene a caso, né può essere attribuito agli stimoli del mondo esterno. Lo sviluppo è essenzialmente autorganizzazione. Gli stimoli diventano significativi solo per la presenza delle guide interiori.

Da qui l'immediata conseguenza educativa che, se non è possibile insegnare al bambino lo sviluppo, perché è lui che lo insegna a se stesso, è però possibile aiutare indirettamente lo sviluppo, favorendo l'integrazione dell'informazione necessaria nell'ambiente.

Lo sviluppo è una serie di nascite. «Si potrebbero paragonare queste diverse età alle metamorfosi degli insetti – scrive Montessori – ... sarebbe più esatto parlare piuttosto di rinascite... un essere in evoluzione, che è ogni volta un individuo diverso», lo sviluppo psichico è una successione di nascite¹⁰.

La parte che appartiene a Dio nello sviluppo è quella su cui riposa la fiducia: aver fiducia nel bambino. «Non si tratta di modificare i metodi educativi: si tratta di un problema di vita»¹¹. Il progetto educativo montessoriano riposa sui piani di sviluppo, il ritmo costruttivo della vita. Sono questi a dettare il metodo. Il bambino, con i suoi piani di sviluppo dettati dalla natura, è all'interno di un piano cosmico nel quale l'educazione si pone come educazione cosmica. La missione cosmica dovrà emergere come atto finale, conquista dell'uomo, percezione del suo compito nel cosmo.

9. Su questo mi permetto di rinviare a Regni e Fogassi, *Maria Montessori e le neuroscienze*.

10. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, 9-10.

11. Ivi, 17.

L'altra decisiva conseguenza educativa è che ogni piano dello sviluppo ha un suo ambiente educativo. «Anche il bruco e la farfalla sono tanto differenti nell'aspetto e nelle loro manifestazioni, eppure la bellezza della farfalla è conseguenza della sua vita allo stato di bruco e non può provenire dall'imitare l'esempio di un'altra farfalla»¹². Ogni bambino che si trova nei diversi piani dovrebbe avere un diverso ambiente educativo: il Nido montessoriano, la Casa dei Bambini, l'aula e le uscite della scuola primaria, la fattoria degli «Erdkinder», e così su a salire.

2. La mente del bambino è più forte dell'entropia?

Nello stesso corso di Perugia, forte anche del fatto che si era inaugurato il Centro di Studi Pedagogici presso l'Università per Stranieri, Montessori in una lezione successiva a quella a cui ci siamo riferiti fin qui, presenterà un altro disegno dove viene esplicitato ancor più il rapporto tra causalità e finalità¹³.

Secondo alcune ipotesi ancora più ardite, la mente umana in generale e la mente del bambino in particolare, possono rappresentare addirittura una forma di discontinuità nei confronti delle leggi della materia quali ce le presentano la fisica e la chimica. La mente, in contrasto con la materia, potrebbe essere un fattore di «negentropia», cioè una forza opposta all'entropia, capace cioè di ricreare l'ordine a partire dal disordine e di costruire sistemi a un livello energetico superiore.

L'entropia è la tendenza alla morte termica, alla degradazione, al disordine. Ma l'universo tende a essere più complesso, e deve quindi esistere una doppia tendenza: una verso l'ordine e una verso il disordine. Questa è l'ipotesi dell'universo entropico-sintropico proposta dal matematico italiano L. Fantappiè (1901-1956)¹⁴ nel 1942, alle cui teorie Montessori si riferisce esplicitamente nella lezione richiamata come risulta anche dal quaderno di una delle allieve allora presenti, Delfina Tomassini, che riporta un disegno in cui i fenomeni entropici vengono messi a confronto con quelli sintropici. I fenomeni entropici sono retti dal principio di causalità e tendono al livellamento e alla dispersione, possono essere riprodotti artificialmente nel rapporto causa-effetto e rientrano in una visione meccanicistica e materialistica dell'universo. Lo stato attuale dell'universo non dipende però

12. Montessori, *La mente del bambino*, 193.

13. Ci riferiamo al quaderno di appunti di una delle corsiste, Delfina Tomassini, corretto e firmato da Maria Antonietta Paolini.

14. Fantappiè, *Che cos'è la sintropia*, 53.

solo dal passato ma anche dal futuro e questo trova conferme anche nella visione relativistica e quantistica dell'universo. I fenomeni sintropici sono di tipo convergente e tendono ad una fine, sono prodotti da tendenze a una finalità e dipendenti da essa, non possono essere riprodotti artificialmente come accade per molti aspetti del vivente, e rientrano in una visione creazionista e spiritualista dell'universo. Il fine attrae come una causa finale ed essendo presenti entrambi nel cosmo le cause interessanti sono quelle che preparano e contribuiscono alla finalità.

Questa visione proposta dal matematico italiano è confacente alla visione che Montessori aveva del cosmo come guidato da una forma di finalismo non deterministico perché non tutti fenomeni causali umani sono intercettati dalla finalità. In ambito educativo la conseguenza è che la mente assorbente appare davvero come un fenomeno sintropico perché in essa la potenza organizzativa, tendente alla complessità, sembra dominare sulle tendenze entropiche. Lo stesso universo o la stessa biosfera sembrano confermare questa tendenza alla collaborazione tra tutti gli esseri viventi, una forma di convergenza e di differenziazione funzionale all'interno di uno stesso sistema. Sarebbe piaciuto a Montessori, e forse ne era al corrente, quanto scrive Fantappiè nel 1947, «la legge della vita è dunque una legge d'amore e di differenziazione, non va verso il livellamento, ma verso una diversificazione sempre più spinta. Ogni essere vivente, modesto o illustre, ha i suoi compiti e i suoi fini che, nell'economia generale dell'universo, sono sempre pregevoli, importanti, grandi»¹⁵. Allora l'educazione non può consistere nel pensare solo il metodo e l'azione del maestro come causa dello sviluppo, come pensano comunque ancora oggi le metodologie di pedagogia e didattica per obiettivi. Ma, al contrario, è necessario subordinare il metodo e l'azione dell'adulto come collaborazione alla finalità naturale situata e individuata nei suoi più intimi meccanismi come i periodi sensitivi presenti nel bambino. Montessori si è liberata da uno dei fondamentali errori che tengono prigioniera l'educazione scolastica di ieri ma anche di oggi, ovvero quello di partire da come si insegna piuttosto che da come si apprende, quella che può essere definita l'attuale prassi senza psicologia ed epistemologia di gran parte dell'educazione. Non solo Montessori non va né contro il funzionamento della mente né contro il funzionamento del cervello, come gli riconoscono le neuroscienze di oggi¹⁶, ma è convinta, forse a ragione, che nello sviluppo umano ci siano fenomeni sintropici. Lei aveva osservato tante volte che i bambini, grazie ai materiali di sviluppo, all'ambiente rivelatore e alla libertà di scelta, ritrovavano se stessi, trasformandosi e mostrando tutti gli aspetti migliori della natura umana. Connettendosi

15. Ivi, 55.

16. Mi riferisco a Dehaene, *Imparare*, 205.

di nuovo ai loro periodi sensitivi, alle loro più intime vocazioni, ritrovavano le finalità sintropiche?

3. Quando i piani dell'educazione non corrispondono ai piani di sviluppo: la scuola

Diamo ora uno sguardo alla parte inferiore del cartellone dove è collocato il piano inclinato della causalità che rappresenta l'istituzione scolastica. Intanto si nota che essa parte dai sei anni, avendo ignorato sino a poco tempo fa l'infanzia. È un piano che sale in progressione anche se ogni segmento è spezzato. Sono i diversi gradi dell'istruzione che pongono tanti problemi anche oggi: infatti, prima si segmenta lo sviluppo e l'insegnamento e poi lo si vuole collegare e si scopre il problema della continuità didattica ed educativa. Anche la scelta del colore è significativa e geniale. Non il rosso dell'energia turbolenta, del fuoco e del sangue, né il blu sereno dell'acqua e del cielo, ma il grigio. Mentre il nero è un colore, il grigio è un «anticolore», la negazione di ogni colore, il cemento e l'asfalto su cui non cresce nulla. Questo per indicare che l'ordinamento scolastico non corrisponde con lo sviluppo del bambino secondo natura, che l'educazione è ostile alla vita.

Oggi, almeno in Italia, si tende a inserire Montessori nella realtà scolastica statale e la si cerca in qualche maniera di "scolarizzare". Ma, da quanto Montessori ha scritto e fatto, è difficile far rientrare il genio montessoriano nella bottiglia istituzionale scolastica. Anche soltanto da quello che si può dedurre dal cartello che abbiamo provato a commentare, l'opposizione non potrebbe essere più radicale. Si guardi infatti l'enfasi progressiva del piano inclinato scolastico, più si va avanti nell'età degli studenti più aumentano gli insegnanti, le discipline, gli esami, le difficoltà ma anche la specializzazione di chi lavora nel sistema educativo, fino ai più alti livelli della formazione universitaria. La grandezza sta, in questa prospettiva, verso la fine, al culmine del sistema educativo rappresentato dall'università. Nel prospetto montessoriano la grandezza sta all'inizio, dove brilla la forza dell'infanzia e dove maggiori dovrebbero essere la cura e l'attenzione, nonché la specializzazione raffinata degli insegnanti. La verità è che il sistema educativo è una struttura burocratica formatasi nel passaggio dalla prima alla seconda rivoluzione industriale. Esso ha subito una specie di imprinting istituzionale che gli è rimasto attaccato e che si riproduce da più di cento anni. Come gli uffici dell'amministrazione, le caserme e le fabbriche, le scuole sono istituzioni fordiste che producono personalità in serie, con delle routine funzionali non allo sviluppo della natura del bambino ma alla natura dello sviluppo dell'istituzione. E questo perché la scoperta del bam-

bino non si è ancora compiuta. Quando questa ci sarà, lo schema montessoriano della finalità sostituirà quello della causalità. In una vera riforma dell'educazione conseguente alla scoperta del bambino la causalità deve essere messa al servizio della finalità come aiuto alla vita. Fino a quel momento ci dibatteremo nel tormento delle riforme e dei ritocchi della gabbia scolastica e comunque produrremo un insostenibile spreco di potenziale umano di cui abbiamo invece un disperato bisogno.

Come ha osservato K. Robinson, «i sistemi educativi non sono stati pensati per far fronte alle sfide a cui ora ci troviamo davanti. Sono stati sviluppati per rispondere alla necessità di un'epoca precedente. Non basta riformarli: occorre trasformarli»¹⁷. Si cerca di migliorare il sistema esistente e alzare gli standard. Ovvero c'è bisogno non solo di metodi e contenuti, di architetture istituzionali, ma soprattutto di cultura e di pensiero, una cultura ed un pensiero adeguati alla complessità. Un nuovo modo di guardare all'intelligenza più vicino a quello montessoriano. L'intelligenza umana è diversa e multiforme. Scoprire il proprio elemento: cose che amiamo fare e per cui

siamo portati, i nostri talenti e le nostre passioni. Tutti possediamo talenti e passioni particolari. Scrive K. Robinson: «Tutti i bambini cominciano la loro carriera scolastica dotati di un'immaginazione vivida, una mente fertile e la voglia di mettersi in gioco esprimendo i loro pensieri»¹⁸. Pensiamo di conoscere la risposta alla domanda “Quanto sei intelligente?”. In realtà la domanda è sbagliata. La domanda giusta è “Come sei intelligente?”.

Concludo questa veloce incursione sui ricchi materiali, ancora da esplorare, che sono legati alla presenza di Montessori a Perugia con il riferimento ad una lettera del 18 settembre 1951 (Fig. 2), indirizzata dal Centro

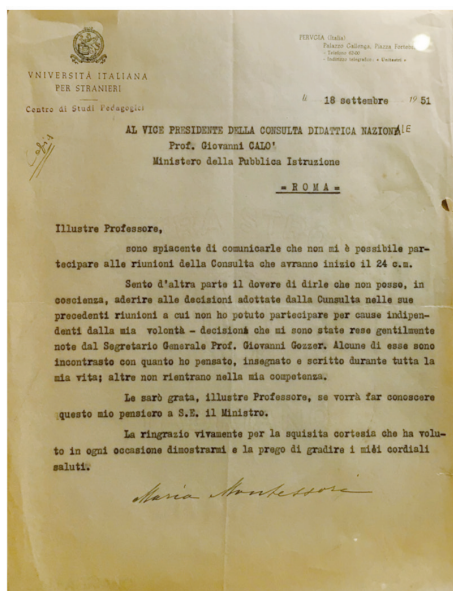


Fig. 2 – Maria Montessori, lettera dattiloscritta con firma autografa, Perugia, 18 settembre 1951, AUSP

17. Robinson, *Fuori di testa*, 55.

18. Robinson e Aronica, *The Element*, 28.

di Studi Pedagogici di Perugia, lettera che si trova nell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri (AUSP). Si tratta di una breve risposta rivolta al prof. Giovanni Calò, vicepresidente della Consulta Didattica Nazionale, che aveva invitato Maria Montessori, tornata nel suo paese dopo la guerra, a far parte di questo importante organismo da cui sarebbe dovuta nascere la nuova scuola italiana. Come si può vedere dal documento riprodotto qui di seguito, la risposta è durissima. Montessori scrive in riferimento alle decisioni prese dalla Consulta, comunicate alla Montessori da Giovanni Gozzer, segretario generale della Consulta, «alcune di esse sono in contrasto con quanto ho pensato, insegnato e scritto durante tutta la mia vita».

Montessori non diplomatizza il suo pensiero nelle sue opere ma neanche nelle sue lettere. Non conosco il documento di cui la lettera rappresenta una risposta critica. Sarebbe interessante fare un'ulteriore indagine per trovarlo e vedere che cosa avesse provocato una reazione così frontale e dura. Ma ho il sospetto, è solo un sospetto e per ora indimostrabile, che la sua risposta sarebbe la stessa anche di fronte all'invito che potrebbero farle ancora oggi le diverse commissioni ministeriali. Segno di quanto ancora il suo pensiero e la sua opera ci sfidino e ci aspettino al futuro.

Bibliografia

- Alatri, Giovanna. *Il mondo al femminile di Maria Montessori. Regine, dame e altre donne*. Roma: Fefè, 2015.
- Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, Serie Centro Studi Pedagogici, 1.
- Capra, Fritjof. "Le leggi di organizzazione della vita e dell'evoluzione." *Vita dell'infanzia* 71, n. 5/6-7/8 (maggio/giugno/luglio/agosto 2022): 62-65.
- Dehaene, Stanislas. *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina, 2019.
- Fantappiè, Luigi. *Che cos'è la sintropia. Principi di una teoria unitaria del mondo fisico e biologico e conferenze scelte*. Roma: Di Renzo, 1993.
- Grazzini, Camillo. "I quattro piani dello sviluppo (I)." *Il Quaderno Montessori* 13, n. 51 (autunno 1996): 93-105.
- Grazzini, Camillo. "I quattro piani dello sviluppo (II) Il bulbo." *Il Quaderno Montessori* 13, no. 52 (autunno 1996-1997): 57-72.
- Langer, Susanne. *Sentimento e forma*. Milano: Feltrinelli, 1965.
- Montessori, Maria. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti, 1974.
- Montessori, Maria. "La solidarietà umana nel tempo e nello spazio." In *La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale. Atti dell'VIII Congresso Internazionale Montessori*, 195-208. Roma: Ente Opera Nazionale Montessori, 1950.

Montessori, Maria. *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, 1980.
Montessori, Maria. *Lezioni da Londra 1946*. Torino: Il leone verde, 2021.
Regni, Raniero e Leonardo Fogassi. *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione*. Roma: Fefè, 2019.
Robinson, Ken e Lou Aronica. *The Element*. Milano: Mondadori, 2012.
Robinson, Ken. *Fuori di testa*. Trento: Erickson, 2015.

3. Il Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo: origine e sviluppo

di *Emma Perrone**

Introduzione

L'obiettivo della ricerca è ricostruire la storia e le attività del Centro Internazionale di Studi Montessoriani (CISM) di Bergamo, con particolare riferimento alla rete di relazioni, nazionali e internazionali, che lo hanno contraddistinto. Testimonianza della pluriennale attività del centro, si trova in articoli pubblicati prevalentemente nelle riviste montessoriane: *Vita dell'infanzia*, *Il quaderno Montessori*, *Communications*, *The NAMTA Journal*, *Informazioni Montessori*. Attraverso l'analisi degli articoli, integrata con ricerche d'archivio, in particolare riguardanti i documenti conservati presso l'Opera Nazionale Montessori (ONM), e con l'aiuto dell'attuale direttrice dei corsi del CISM, la dott.ssa Baiba Krumins, è stato possibile delineare un primo studio utile a definire la storia e le iniziative del centro lombardo stesso anche in relazione ai rapporti con il movimento montessoriano italiano.

1. L'impegno della famiglia Argliardi

Il fermento montessoriano bergamasco ha viaggiato principalmente su due binari destinati a incontrarsi: il costante impegno della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti (1889-1965) e la vocazione e dedizione di Eleonora Honegger Caprotti (1902-1992).

La rinascita del metodo Montessori nella provincia di Bergamo – e non solo – nel secondo dopoguerra, fu merito del «piccolo mondo moderno montessoriano», come lo definisce Fulvio De Giorgi¹. Capofila ne fu pro-

* Università LUMSA (Roma).

1. De Giorgi, "L'opposizione di Aldo Agazzi".

prio la famiglia dei Conti Agliardi, noto casato sensibile alle istanze di rinnovamento spirituale e sociale². Nello specifico, Myriam Gallarati Scotti – sposata, nel 1924, con il conte Giovanni Battista Agliardi (1891-1940) – e la sorella, Ludovica Gallarati Scotti – sposata con Gian Carlo Borromeo Arese, Conte di Arona (1880-1965) – rivestirono un ruolo fondamentale per la diffusione del metodo Montessori nel nord Italia durante e dopo la Seconda guerra mondiale. La contessa Myriam Agliardi riuscì, nonostante le difficoltà progressivamente incontrate dal movimento Montessori in Italia negli anni Trenta, a mantenere in vita la Casa dei Bambini da lei fondata nel 1930 a Sombreno di Paladina, piccolo centro agricolo del bergamasco³; la sorella Ludovica riuscì nello stesso intento con la sua Casa dei Bambini funzionante a Oreno dal 1925⁴, piccola frazione del comune di Vimercate.

Nella fase di ricostruzione dell'ONM, la contessa Myriam, estimatrice e amica della studiosa di Chiaravalle, compare nell'elenco dei primi soci dell'ente. Nel febbraio del 1948, a seguito della convocazione dell'Assemblea dei soci, rispondendo alla commissaria, l'onorevole Maria de Unterrichter Jervolino (1902-1975), propone una modifica dello Statuto dell'ente stesso (il primo risaliva al 1924, anno di fondazione, e non rispondeva più alle esigenze del secondo dopoguerra) al fine di regolamentare le votazioni del consiglio direttivo, ossia, offrendo la possibilità di votazione tramite lettera raccomandata ai soci non residenti nella regione Lazio. Sul finire della lettera anticipa alla commissaria la necessità di discutere circa le iniziative che avrebbe voluto curare a Bergamo tra cui l'organizzazione di un corso magistrale⁵. Ricorda, infine, l'esigenza di un «congruo sussidio Ministeriale» per la Casa dei Bambini di Sombreno in quanto il suo esclusivo sostegno economico non era più sufficiente. Fu proprio la contessa Myriam a proporre, inoltre, la costituzione di sezioni provinciali dell'ONM. Nel 1949, infatti, un esiguo gruppo di amici diede vita alla *Sezione Montessori di Bergamo*, la prima dell'ente, presieduta dalla stessa contessa fin dalla

2. De Giorgi.

3. Grazzini, "La Casa dei Bambini di Sombreno"; cfr. Redazione, "Movimento montessoriano in Italia".

4. L'inaugurazione dell'Asilo Infantile e il suo riconoscimento come Ente Morale risale al 1891 per opera del principe Gian Carlo Gallarati Scotti. Nel 1925 la scuola divenne funzionante a metodo Montessori e rimase attiva durante tutto il periodo della seconda guerra mondiale. La contessa Ludovica Borromeo Gallarati Scotti nel 1960 promosse la ristrutturazione e l'ampliamento della struttura affidando il progetto all'architetto Adalberto Borromeo, suo figlio. Alla morte della contessa, Adalberto Borromeo divenne presidente della scuola per i successivi quarantasette anni (cfr. Montessori, "In Memoriam").

5. Archivio ONM, fascicolo Corrispondenza 1948-1949.

sua istituzione⁶. Sede della primogenita sezione fu il Palazzo Agliardi, nel centro di Bergamo, in Via Pignolo n. 86.

Il corso magistrale al quale fa riferimento la contessa, nella lettera indirizzata a Maria Jervolino, sarà il terzo del dopoguerra, diretto da Giuliana Sorge, allieva di Maria Montessori sin dagli anni Venti. Il corso, svolto dall'11 marzo all'11 giugno del 1949 e rivolto agli insegnanti di scuola materna e di scuola elementare, fu autorizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione e godette dell'appoggio morale del vescovo Bernareggi⁷. Mediante tale corso si specializzarono due donne che entreranno a far parte, nel tempo, dell'intensa rete di relazioni del montessorismo bergamasco, Eleonora Honegger Caprotti e Antonia Trezzi⁸.

2. La Scuola “Maria Montessori” di Bergamo

Eleonora Honegger Caprotti e Antonia Trezzi in realtà avevano già avuto modo di collaborare prestando servizio di volontariato per il Comitato di supporto all'Opera Bergamasca per la Salute del Fanciullo⁹. Nello specifico si occupavano, con cariche e mansioni diverse, delle colonie marine e montane, estive e invernali, per i bambini poveri della città e della provincia¹⁰. Le colonie, situate a Celle Ligure (piccolo comune limitrofo a Varazze) e a Piazzatorre, furono fortemente sostenute e realizzate anche grazie alla determinazione di don Agostino Vismara¹¹. Grazie a questa esperienza, Eleonora strinse un forte legame con il sacerdote – nonostante

6. Grazzini, 71.

7. Cfr. *L'Eco di Bergamo*, “Note scolastiche”; *L'Eco di Bergamo*, “Un Corso ‘Montessori’ a Bergamo”.

8. Antonia Trezzi (1925-2005), maestra e instancabile formatrice. Ha dedicato la sua intera vita alla Scuola *Maria Montessori* di cui fu a lungo direttrice. Teneva lezioni di psicomatematica nei corsi di Bergamo del CISM; molto legata a Camillo Grazzini, passava molti weekend a lavorare con lui. Si ringrazia la sig.ra Luciana Bramanti, nipote di Antonia Trezzi, per le informazioni rese.

9. L'Opera Bergamasca per l'Assistenza al Fanciullo, poi Opera Bergamasca per la Salute del Fanciullo, sorse nel 1894 per gestire le colonie bergamasche aperte per volontà del “Comitato scrofolosi”, istituito nel 1862 da Giovanni Battista Camozzi Vertona, primo sindaco di Bergamo, con lo scopo di raccogliere le sovvenzioni pubbliche e private da destinare alle cure elioterapiche in località marine per l'infanzia colpita dalla scrofolosi (Curtrelli, *Don Agostino Vismara*; Tinaglia, “La storia della Colonia”; *L'Eco di Bergamo*, “La colonia bergamasca”).

10. Per un approfondimento: Grazzini, “Ricordando Eleonora Honegger”.

11. Cfr. Curtrelli. Don Agostino Vismara (1890-1967), prete bergamasco, antifascista, fu direttore della sezione bergamasca dell'Opera Bonomelli. Organizzò la Resistenza e fu deportato a Mauthausen e a Dachau.

la propria origine protestante – e non è difficile credere che sia stata proprio lei a coinvolgere don Vismara nel «piccolo mondo moderno montessoriano», come vedremo meglio più avanti.

Il movimento bergamasco, a questo punto, è pronto per iniziare il lavoro di diffusione e crescita del metodo Montessori.

Dal 22 al 29 agosto del 1949 la scienziata di Chiaravalle partecipò all'VIII Congresso internazionale Montessori svoltosi a San Remo; il mese successivo venne ospitata per qualche tempo nella Villa Agliardi Pesenti a Sombreno. Testimonianza è la famosa fotografia scattata da Sandro Da Re, il 22 settembre dello stesso anno, nel giardino della Villa. Il fotografo bergamasco ritrasse il nucleo originario del gruppo di amici e fautori del metodo che operarono nella città e nella provincia lombarda. Raccolti intorno a Maria Montessori, seduta al centro, accompagnata dal figlio Mario M. Montessori, con la moglie Ada Pierson, troviamo la contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti, con i figli Gian Paolo, Giacomo Bonifacio, Laura e Ajardo; la contessa Ludovica Borromeo Gallarati Scotti; l'allieva di Maria Montessori Giuliana Sorge; la signora Eleonora Honegger Caprotti con il figlio Silvio; la contessa Albani; la signorina Valagna; Bianca Melzi D'Eril (probabilmente cugina delle contesse Agliardi); l'ing. Luigi Pasinetti (professionista di fiducia della famiglia Agliardi); il prof. Virgilio Taramelli (direttore del Museo civico di Scienze naturali di Bergamo); il prof. Angelo Giavarini e il Prefetto di Bergamo, Giovan Battista Pontiglione con la moglie¹².

Nell'ottobre dello stesso anno, Eleonora Honegger Caprotti e Antonia Trezzi, sostenute dalla Sezione dell'ONM di Bergamo e spinte dal fervore suscitato in loro dalla direttrice del corso Giuliana Sorge, decisero di aprire una Casa dei Bambini. Fondamentale per questa iniziativa fu l'appoggio di don Vismara che riuscì a far ospitare la scuola nello stesso edificio della sede dell'«Opera Bergamasca», al numero 13 di Viale Vittorio Emanuele II, coprendone le spese di riscaldamento e luce, motivato e autorizzato dal fatto che la «Casa» fu aperta espressamente per accogliere bambini poveri¹³. Un'unica stanza dove lavoravano trentacinque piccoli dai tre ai sei anni. Nel 1950, alla Casa dei Bambini, seguì l'istituzione di una scuola elementare montessoriana. I locali a disposizione divennero quattro, ma le iscrizioni aumentavano e lo spazio non bastava più¹⁴. Eleonora Honegger investì molto in questo progetto, sia in termini finanziari che di impegno e dedizione. In qualità di direttrice, dopo pochi anni dall'avvio dell'esperi-

12. Cfr. De Giorgi, 246-247.

13. Curtrelli, 297.

14. Grazzini, «The International Center».

mento educativo, iniziò una corrispondenza epistolare con Mario Montessori – divenuto, nel 1952, Direttore Generale dell'Association Montessori Internationale (AMI) – poiché si rese conto che la formazione ricevuta dalla Sorge non era più sufficiente per le specifiche esigenze dei bambini del grado elementare¹⁵.

Mario Montessori in realtà aveva già un legame con Bergamo per la presenza della Sezione dell'ONM e dei conti Agliardi, ma, a partire dalla fondazione della scuola, i suoi soggiorni in città si intensificarono. Il 7 ottobre del 1953, a seguito della visita svolta l'anno precedente, Mario scrive alla Contessa Myriam Gallarati Scotti Agliardi per complimentarsi della scuola e aggiunge:

Nel dopoguerra Bergamo è stata all'avanguardia della ripresa del Metodo Montessori in Italia: oggi per ciò che riguarda le classi della Scuola Elementare è, in Italia, l'esempio più completo e più puro: e spero che possa divenire l'esempio anche per gli altri centri in formazione che troveranno lì una realizzazione pratica dell'opera alla quale essi si preparano. Ma mi permetta di dire, Signora, che il lavoro Suo e quello della Sezione Montessori di Bergamo non è compiuto. Non vorrei sembrare ingrato verso l'Opera Bergamasca per la Salute del Fanciullo, anzi come erede e successore spirituale di Maria Montessori desidero esprimere il mio apprezzamento e la mia gratitudine per il disinteresse e l'abnegazione dimostrata nell'ospitare la scuola che, cominciata con una sezione di Casa dei Bambini, si è ora talmente ampliata da occupare quasi tutti i locali. Nelle condizioni attuali – continua Mario Montessori – la scuola non può progredire: i bambini sono obbligati in uno spazio troppo ristretto. [...]. Io spero che loro, che tanto hanno già compiuto, possano trovare il modo di costruire una vera Scuola Montessori. So che in Italia si attraversa un periodo difficile: ma quando si tratta del bene dei bambini l'Italia è generosa e sa creare anche dal niente. Faccio appello a questo amore che è la ricchezza più grande che un popolo possa avere, perché sia possibile creare presto in Bergamo un centro che possa servire di modello al resto del paese¹⁶.

Dopo cinque anni di attività, era ormai chiaro che i locali gentilmente offerti dall'«Opera Bergamasca» non erano più adeguati. Il gruppo di sostenitori del Metodo Montessori, spinto dalle parole di Mario Montessori, pensò di far sorgere, nel centro della città, una nuova costruzione dove collocare la «vera Scuola Montessori».

L'idea, non certo priva di audacia, in un primo tempo spaventò tutti – come ricorda Grazzini – ma la fede nella riforma educativa montessoriana e la generosità dei

15. Intervista resa da Baiba Krumins Grazzini, 17 giugno 2022.

16. Redazione, «Notiziario dell'Opera Montessori».

48 soci della Sezione (tutti parteciparono alla sottoscrizione, parecchi dei quali con somme notevoli) unitamente alla Cassa di risparmio delle Province Lombarde, alla Banca Popolare di Bergamo ed alla Società Italcementi contribuirono alla realizzazione dell'iniziativa»¹⁷.

La nuova sede della scuola, a pochi passi da quella originaria, era in Viale Vittorio Emanuele II al civico 31/a. Il progetto, ideato dallo studio dell'Architetto Enrico Sesti e dell'Ingegnere Mario Sesti, constava di un fabbricato a tre piani, comprendente sei grandi e luminosi ambienti oltre i necessari servizi, dotato di vaste terrazze e di un giardino¹⁸. La Scuola Montessori di Bergamo risultava essere, nel 1954, l'unica scuola pareggiata in Italia.

L'11 dicembre dello stesso anno, durante una solenne cerimonia, l'on. Maria de Unterrichter Jervolino – Sottosegretaria di Stato alla Pubblica Istruzione e dal 1948 Presidente dell'ONM – inaugurò la nuova sede alla presenza di tutte le autorità della città¹⁹.

L'educazione e la formazione dei bambini bergamaschi era garantita dalle maestre, tutte qualificate, e dal Consiglio direttivo costituito da Eleonora Honegger Caprotti, da don Agostino Vismara – riconosciuto nel giorno dell'inaugurazione come uno «tra i più attivi promotori e realizzatori della nuova istituzione»²⁰ – e dalla contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti.

Mario Montessori, attento supervisore, seguiva con fiducia e speranza lo sviluppo della scuola e la formazione continua delle insegnanti. Seguirono altri otto anni di studio e sperimentazione per mettere a punto, grazie alla collaborazione fattiva, come sarà illustrato di seguito, di Mario Montessori con Camillo Grazzini, il programma di educazione cosmica²¹.

Come vicedirettrice della Scuola, intitolata “Maria Montessori”, fu nominata Antonia Trezzi. La nuova istituzione, negli anni, divenne sempre più un punto di riferimento per il mondo montessoriano italiano e non²².

17. Grazzini, “Il Centro Internazionale di Bergamo”.

18. Redazione, “Notiziario dell'Opera Montessori”, a. III.

19. Redazione, “Notiziario dell'Opera Montessori”, a. III, n. 12.

20. *L'Eco di Bergamo*, “Inaugurata la nuova sede”.

21. Grazzini, “Il Centro Internazionale di Bergamo”.

22. Nel dicembre del 1955 fu istituita, inoltre, per merito della Sezione di Bergamo e dell'Opera Bergamasca, la Casa dei Bambini “Salus” presso la Scuola Maria Montessori. La “Salus” accoglieva e curava, gratuitamente, una quarantina di bambini tra i tre e i sei anni, di famiglie tra le più povere e bisognose dei rioni della città. Il Lion's Club di Bergamo donò tutto l'arredamento e il materiale Montessori, così come riportava una targa di ringraziamento all'interno della scuola (cfr. Redazione, “Notiziario dell'Opera Montessori”, a. V; Redazione, “Notiziario dell'Opera Montessori”, a. V, n. 6-7).

Sul numero della rivista *Vita dell'Infanzia* – organo dell'ONM – del 13 marzo 1956, apparve un articolo di don Vismara riguardante una visita di Mario Montessori che definì la Scuola come «il più bel monumento in memoria della sua tanto venerata Estinta»²³; don Vismara precisa che il figlio della studiosa di Chiaravalle fu «assai lieto di riconoscere alla Scuola di Bergamo l'onore di “Scuola Guida” e si impegnò a farla centro di visite di delegazioni estere». Questo autorevole riconoscimento venne letto dal sacerdote come «ricompensa ai Montessoriani di Bergamo che a costo di duri sacrifici seppero far sorgere nel cuore della nostra città un Istituto destinato a sempre meglio illuminare una via in cui già tanta luce accese la grande Maria Montessori». Don Vismara concludeva l'articolo affermando che oltre duecento bambini frequentavano in quel momento la scuola.

Nel 1961, a seguito del suggerimento dei genitori di dar inizio anche ai corsi di scuola media, con altre importanti offerte, l'edificio venne sopraelevato di un piano e, nell'ottobre dello stesso anno, venne aperta la nuova scuola come sezione staccata della media statale Donadoni, «una moderna scuola a tempo pieno nella quale non è possibile riconoscere le ore di lezione da quelle di esercitazione e di altre attività collegate»²⁴. La scuola media raggiunse il suo completo sviluppo nell'anno scolastico 1963-1964²⁵. Da questo momento la Scuola Montessori di Bergamo accoglierà bambini a tre anni di età per lasciarli a quattordici anni. Sempre nel 1961, anno fiorente per il montessorismo bergamasco, ritenendo fosse ormai venuto il momento di consolidare in via definitiva l'istituzione, si costituì la *Fondazione Scuola Montessori*, poi eretta in Ente Morale nel 1969²⁶.

3. L'istituzione del CISM

Nel 1952 Maria Montessori si spegne lasciando in eredità al figlio Mario M. Montessori, tutto il lavoro della sua vita ma soprattutto il compito di *guida* per continuare a elaborare metodologie e strumenti, in modo particolare, per il secondo piano dello sviluppo (6-12 anni).

Camillo Grazzini (1931-2004), che ha dedicato gran parte della sua vita al movimento Montessori operando nel CISM, come vedremo, scrive nel saggio *Cosmic Education at the Elementary Level and the Role of the*

23. Don Vismara, “Una scuola guida”.

24. Grazzini, “Il Centro Internazionale di Bergamo”.

25. Per approfondimenti sulle scuole medie Montessori in Italia: Salassa, “Le scuole secondarie Montessori”.

26. Cfr. Redazione, “30 anni di sperimentazione”.

*Materials*²⁷, che Mario Montessori, «suo grande maestro», spinto dal bisogno di continuare a esplorare le potenzialità dell'*educazione cosmica* e la relativa modalità di applicazione nel secondo piano di sviluppo, dal 23 luglio al 15 settembre del 1956, tenne a Perugia *Il corso di perfezionamento Montessori per insegnanti elementari*, diviso in due cicli e dedicato agli insegnanti che già lavoravano presso scuole elementari. Tale corso, a cura dell'ONM, si tenne presso l'Università Italiana per Stranieri²⁸. Durante le sue lezioni Mario Montessori divise i partecipanti in gruppi di lavoro, dislocandoli in aree diverse della sala. Tanti gruppi quanti erano gli ambiti di studio del programma per la scuola elementare montessoriana: geografia e geologia, fisica e chimica, biologia, storia, lingua, aritmetica, geometria e algebra, musica e arte. Ogni gruppo, dopo aver ricevuto indicazioni, ebbe tutto il tempo necessario per documentarsi ulteriormente e per acquistare tutti i materiali utili al fine di preparare e allestire l'area relativa all'ambito di studio assegnato. Successivamente chiese ai partecipanti di collegare, con dei nastri colorati, i tavoli relativi ai diversi ambiti, e contenenti le attività educative, con il tavolo rappresentante la Terra. Mario Montessori

riuscì, così, a creare un'immagine concreta e tridimensionale di quanto affermava Maria Montessori, ovvero, che uno degli scopi dell'educazione è mettere in relazione le materie tra loro, intorno al Centro cosmico²⁹.

L'incontro di formazione si rivelerà fondamentale per la storia del Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo per due ragioni: l'ingresso all'interno della rete montessoriana bergamasca di Camillo Grazzini e la decisione della fondazione del Centro stesso.

Dal 1951 Camillo Grazzini insegnava in una scuola elementare pubblica di Brescia, sua città natale³⁰. Nel 1954, seguì il suo primo corso di specializzazione Montessori a Perugia, diretto da Maria Antonietta Paolini, spinto da un gruppo di genitori della scuola in cui insegnava. Il corso nazionale teorico pratico, svoltosi dal 1° luglio al 30 settembre, rivolto agli insegnanti di Casa dei Bambini e di scuola elementare, fu indetto per iniziativa dell'ONM, in collaborazione con il Centro di Studi Pedagogici della Università Italiana per Stranieri della città³¹. Probabilmente fu proprio a

27. Grazzini, "Cosmic Education at the Elementary Level".

28. Archivio ONM, Serie VII Corsi di specializzazione didattica – 1. Corsi per la scuola materna ed elementare.

29. Grazzini, "Cosmic Education at the Elementary Level".

30. Kahn, "An Interview with Camillo Grazzini".

31. Archivio ONM, Serie VII Corsi di specializzazione didattica – 1. Corsi per la scuola materna ed elementare.

Perugia, nell'estate del 1956, che Grazzini conobbe Eleonora Honegger Caprotti. I due seguirono lo stesso corso Montessori di perfezionamento per gli insegnanti già in possesso del diploma di specializzazione – tenuto da Mario Montessori – ma in gruppi diversi: il primo nel gruppo che si occupava di chimica e la seconda nel gruppo che approfondiva lo studio della storia³².

La riuscita del seminario e l'originale produzione di materiali da parte dei partecipanti, spinse Mario Montessori, per la prima volta senza la guida della madre³³, a tenere il corso per gli insegnanti di scuola elementare a Londra, nell'anno 1957-1958.

Negli anni successivi Mario Montessori tornò spesso a Bergamo a visitare la fiorente scuola e fu così che decise di dare vita a un Centro permanente per la formazione degli insegnanti di scuola elementare, un centro di studi e di documentazione, che fosse legato a quel perfetto «monumento» italiano.

Camillo Grazzini e il suo «miglior maestro» avevano già condiviso molto a partire dalla fine degli anni Cinquanta, in particolare convegni di studio in varie parti del mondo e la pianificazione e la realizzazione del corso nazionale per gli insegnanti delle scuole elementari svoltosi a Perugia nell'estate del 1961.

Mario Montessori chiese, dunque, a Eleonora Honegger Caprotti di diventare Direttrice dei corsi presso Bergamo. Nell'accettare tale responsabilità, Eleonora pose come condizione che Camillo si unisse a lei per guidare il nascente Centro³⁴. La Honegger Caprotti scelse Grazzini come suo fattivo e instancabile collaboratore in quanto aveva avuto modo di apprezzarne le qualità e la professionalità³⁵. Da scrupolosa formatrice quale era, selezionava in modo accurato le persone che l'avrebbero affiancata, così come aveva fatto con la maestra Antonia Trezzi per la scuola “Maria Montessori”.

Fu così che dal 1° ottobre del 1961 al 31 maggio del 1962³⁶ si tenne, per iniziativa dell'AMI, in collaborazione con la Scuola Montessori di Bergamo e l'ONM, il primo Corso Internazionale Montessori di Bergamo. Diviso in quattro moduli, come primo “Direttore degli Studi” compare Mario

32. Intervista resa da Baiba Kruminas Grazzini, 17 giugno 2022.

33. Il lavoro relativo all'educazione cosmica per la scuola elementare era iniziato a Kodaikanal, in India, nel 1943-1944 insieme a Maria Montessori.

34. Redazione, “Introduction”.

35. Intervista resa da Baiba Kruminas Grazzini, 17 giugno 2022.

36. Brochure conservata presso l'Archivio ONM, Serie XII Rapporti con Centri ed Associazioni Montessori – 1. Centri ed associazioni operanti in Italia – 1A1 CISM di Bergamo.

Montessori. I docenti erano: Rosy Josten (consulente pedagogica dell'AMI), Sofia Cavalletti (laureata in Storia Sacra, insegnante di religione secondo il Metodo Montessori), Flaminia Guidi (direttrice della Scuola Montessori di viale Spartaco a Roma), Maria Teresa Marchetti (direttrice della Scuola di Metodo di Roma), Marsilia Palocci (insegnante specializzata Montessori di Roma), Maria Antonietta Paolini (direttrice della Scuola Montessori di Perugia), Grazia Honegger Fresco (direttrice della Scuola Cardinal Massaia di Roma), Camillo Grazzini (insegnante specializzato Montessori presso la Scuola di Brescia), Maria Girotto (insegnante specializzata Montessori di Torino), Maria Clotilde Pini (direttrice della Scuola Montessori Villa Paganini di Roma). Le lezioni si svolsero tutti i giorni, dal lunedì al venerdì, dalle 16.30 alle 18.30, presso i locali della Scuola "Maria Montessori", in viale Vittorio Emanuele II.

Anche la Sezione dell'ONM di Bergamo si attivò per pubblicizzare il corso inviando la notizia a tutti i Provveditori agli studi d'Italia e chiedendo all'ONM di diffonderla presso i dipendenti delle Sezioni provinciali e a tutti gli Enti che avrebbe ritenuto opportuno³⁷. Grazzini insegnava ancora a Brescia durante il periodo del primo corso e viaggiava quotidianamente per tenere le sue lezioni a Bergamo nel pomeriggio.

Entusiasta dell'importante lavoro svolto, la rete, costituita ormai dalla Sezione di Bergamo dell'ONM, con la presidenza della contessa Myriam, dalla Scuola *Maria Montessori*, direttrice Eleonora Honegger Caprotti, dall'AMI, direttore generale Mario Montessori, e da Camillo Grazzini, ritenne fosse ormai arrivato il momento di costituire l'ente legale che si occuperà – fino ai giorni nostri – dei corsi internazionali Montessori per gli insegnanti delle scuole elementari, sulla scia dell'appena istituita *Fondazione Scuola Montessori*.

La data di nascita del Centro Internazionale di Studi Montessoriani di Bergamo viene convenzionalmente indicata nel 1961 dato che in questo anno venne tenuto il primo Corso di formazione per insegnanti di scuola elementare e per le molte attività avviate. Si tratta del primo centro dell'AMI – istituita nel 1929 da Maria Montessori – sorto grazie a una convenzione con il comune di Bergamo, guidato dall'Amministrazione Simoncini³⁸.

L'11 maggio del 1962, Gian Paolo Agliardi, figlio della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti, inviò una lettera all'on. Maria de Unterrihter Jervolino, presidente dell'ONM e Vice Presidente dell'AMI, comunicandole che

37. Ivi, lettera del 9 agosto 1961 della contessa Myriam Agliardi Gallarati Scotti indirizzata alla segreteria dell'ONM.

38. Redazione, "Attività Centri internazionali".

si è costituito in Bergamo un Comitato Promotore per l'istituendo Centro Internazionale di Studi Montessoriani. Questa iniziativa è sorta per venire incontro a un desiderio che il Dott. Mario Montessori ci ha espresso in occasione della sua ultima visita a Bergamo, iniziativa che ha riscosso l'entusiastico appoggio dell'Autorità Comunale che ha assicurato sostanziali aiuti e, di intesa con essa, detto Comitato ha tracciato il Piano di Lavoro. L'iniziativa ha avuto anche pieno appoggio della locale Sezione dell'Ente Opera Montessori. Il Comitato è così composto: Conte Dr. Gian Paolo Agliardi – Presidente, Sig.ra Eleonora Honegger, M.R. don Agostino Vismara, Avv. Enrico Vivona, Dott. Emilio Zanetti; Arch. Mario Frizzoni, Prof. Angelo Giavarini. Sono molto onorato di essere stato chiamato a presiederlo e spero, nei limiti delle mie possibilità, di dare la massima collaborazione per il raggiungimento dello scopo³⁹.

L'atto di costituzione dell'Associazione "Centro Internazionale di Studi Montessoriani" avvenne il 25 ottobre del 1962 presso lo studio notarile del dott. Mario Leidi. Risulta che

scopo della associazione è:

- di indire e organizzare corsi di specializzazione didattica Montessori e di aggiornamento per insegnanti, al fine di adeguare la loro preparazione professionale e culturale alle esigenze della applicazione del metodo Montessori;
- di promuovere la conoscenza del metodo Montessori mediante conferenze, pubblicazioni e qualunque altro mezzo che si riterrà opportuno per la sua illustrazione e diffusione;
- di curare la collaborazione con la Scuola *Maria Montessori* di Bergamo e di mantenere i rapporti con l'AMI, con l'Opera Nazionale Montessori, con la locale sezione di questa e, in genere, con tutte quelle istituzioni che hanno per scopo lo studio e la divulgazione del metodo Montessori⁴⁰.

Per il primo Consiglio direttivo, il numero dei consiglieri venne determinato in sette⁴¹; vennero nominati, inoltre, fino al 30 settembre 1963, come Presidente il Conte Gian Paolo Agliardi, come Vicepresidente Enrico Vivona e come Segretario Angelo Giavarini.

39. Archivio ONM, Serie XII Rapporti con Centri ed Associazioni Montessori – I. Centri ed associazioni operanti in Italia – 1A1: CISM di Bergamo.

40. Copia dell'atto è conservata nell'Archivio ONM. All'atto erano presenti: Elsa Sestisi, Eleonora Honegger Caprotti, l'architetto Mario Frizzoni, l'avvocato Francesco Speranza, il conte Gian Paolo Agliardi, il ragioniere Emilio Zanetti, l'architetto Sandro Colombi, don Agostino Vismara, il ragioniere Giacomo Bertacchi (direttore di banca), l'avvocato Enrico Vivona, Matilde Tschudi (insegnante di inglese presso la Scuola *Maria Montessori*), l'insegnante Angelo Giavarini, l'avvocato Lorenzo Suardi, e il perito industriale Luigi Barzanò.

41. I consiglieri erano: Gian Paolo Agliardi, Eleonora Honegger Caprotti, Mario Frizzoni, Angelo Giavarini, don Agostino Vismara, Enrico Vivona ed Emilio Zanetti.

La Convenzione tra il comune di Bergamo e il CISM è datata, invece, 4 gennaio 1964, sulla base della quale il Comune mette a

disposizione gratuitamente del Centro Internazionale Studi Montessoriani i locali siti nell'immobile di Piazza Cittadella, [...] s'impegna a corrispondere, a partire dal 1964 al Centro Internazionale di Studi Montessoriani, un contributo annuo ad integrazione del bilancio, non superiore al massimo di £ 3.000.000 da versarsi in due rate semestrali [...]. La durata della presente convenzione è stabilita in 5 (cinque) anni decorrenti dal 1° gennaio 1964 e s'intende senz'altro rinnovata per uguale periodo⁴².

Come si legge nel primo articolo dello Statuto, il CISM pose come suoi fini lo studio, l'elaborazione e la divulgazione della pedagogia montessoriana, mediante corsi di specializzazione e seminari di studio e di aggiornamento nazionali e internazionali, la formazione dei docenti dei corsi, la consulenza didattica a scuole montessoriane, lo studio e l'ideazione di materiali didattici e la compilazione di testi montessoriani⁴³.

Il 4 febbraio del 1963 venne ricordato il decimo anniversario della morte di Maria Montessori, presso il salone della Borsa Merci di Bergamo, alla presenza delle autorità, di rappresentanti delle organizzazioni culturali e scolastiche e di Enti cittadini. Durante il suo discorso commemorativo, l'on. Maria de Unterrichter Jervolino diede atto che Bergamo costituiva un esempio per tutte le città italiane,

perché ha dato vita ad una scuola Montessori [...] e soprattutto ad un Centro Internazionale di Studi montessoriani che sfata, senza possibilità di equivoci, il luogo comune secondo cui proprio in Italia sarebbe stato meno che altrove compreso e applicato l'insegnamento montessoriano⁴⁴.

Il 26 maggio del 1963, durante la pianificazione del terzo Corso Internazionale, viene ufficialmente inaugurata la prima sede del CISM⁴⁵. Dopo i saluti istituzionali tenuti dall'assessore, professor Mora, Mario Montessori tenne a ringraziare la ormai fitta rete che, seguendo le sue indicazioni, era riuscita a dar vita al primo Centro italiano unico nel suo genere⁴⁶.

Inizì così, tra numerosi riconoscimenti e apprezzamenti, il pluriennale e importante lavoro del CISM, sorto in Bergamo come naturale sviluppo

42. Copia della convenzione è conservata presso l'Archivio ONM.

43. Redazione, "Notizie"; Redazione, "Centro internazionale studi montessoriani".

44. Redazione, "L'On. Jervolino commemora Maria Montessori".

45. Redazione, "Centro internazionale di studi montessoriani"; *Il Popolo*, "Un Centro di studi montessoriani a Bergamo".

46. *Giornale di Bergamo*, "Inaugurato ieri alla Cittadella".

della scuola “Maria Montessori”⁴⁷, divenuta sede di osservazione, sperimentazione e tirocinio per gli studenti dei corsi internazionali.

4. Gli sviluppi di un lavoro comune

I legami tra le persone impegnate nelle tre istituzioni montessoriane bergamasche – Sezione dell’ONM, Fondazione Scuola Montessori e CISM – si irrobustirono negli anni. In particolare, Eleonora Honegger, Antonia Trezzi, Camillo Grazzini e Matilde Giudi (insegnante di inglese presso la scuola) costituirono un vero e proprio gruppo di amici che si sostenevano a vicenda. A testimonianza di tale sodalizio è utile ricordare che Grazzini – membro inoltre del Comitato Pedagogico dell’AMI – quando ideava e costruiva un nuovo materiale montessoriano, ne produceva sempre tre esemplari: uno per il CISM, uno per la Scuola e uno per Mario Montessori⁴⁸.

Un ulteriore passo importante per il Centro avvenne nel 1980 quando fu trasformato in *Fondazione* (Decreto Presidenziale n. 931 del 27 settembre 1980) con riconosciuta personalità giuridica (V. Gazzetta Ufficiale, n. 8, parte prima, Roma, 9 gennaio 1981)⁴⁹. Al momento della trasformazione, il Consiglio di Amministrazione aveva cambiato assetto: presidente Enrico Vivona, vicepresidente Angelo Giavarini, consiglieri Gian Paolo Agliardi – divenuto dalla morte della madre presidente della Sezione dell’ONM⁵⁰ – Angiola Maria Bonicelli (in rappresentanza del Comune di Bergamo), Camillo Grazzini, Mario M. Montessori jr. e Mario Zappa (in rappresentanza del Provveditorato agli Studi di Bergamo). Il ruolo di ricercatrice del Centro era ricoperto da Baiba Krumins.

Il CISM ha beneficiato della supervisione costante di Mario Montessori dall’anno di fondazione fino alla sua morte avvenuta nel febbraio del 1982.

Nei periodi in cui egli era assente, Grazzini ricorda che avevano realizzato un timbro da apporre in cima alle loro lettere, con spazi da riempire indicando ciò che doveva esser fatto, e un’altra serie di righe per l’approvazione e i commenti di Mario Montessori, compresa la data in cui quest’ultimo avrebbe dovuto rispondere alla corrispondenza di Camillo Grazzini⁵¹.

47. Grazzini, “Il Centro Internazionale di Bergamo”.

48. Intervista resa da Baiba Krumins Grazzini, 17 giugno 2022.

49. Redazione, “Centro Internazionale Studi Montessori”.

50. Redazione, “Dalle sezioni Bergamo”.

51. Kahn.

La prima sede del Centro fu in Piazza della Cittadella numero 4; la seconda, dal 1989 al 2018, fu in Via Pignolo al numero 73 (di fronte a Villa Agliardi)⁵², dal 2018 a oggi in Via Clara Maffei, 16.

Attualmente il Centro ha raggiunto sessantuno anni di attività durante i quali si sono susseguiti tre direttori dei corsi: negli anni 1961-1972, la carica fu ricoperta da Eleonora Honegger Caprotti; dal 1972 al 1985, furono condirettrici Eleonora Honegger Caprotti e Camillo Grazzini; dal 1985 al 1992, rivestì il ruolo Camillo Grazzini, dal 1992 al 2003 condirettrici Camillo Grazzini e Baiba Krumins; dal 2003 a oggi Baiba Krumins⁵³.

Il 9 gennaio del 1986, il CISM celebrò, nella Sala Grande di Piazza Cittadella, i venticinque anni di attività e i cinque dalla *Fondazione*. Camillo Grazzini, per l'occasione riportò i dati statistici più significativi relativi al venticinquennio 1961-1986: gli studenti in totale erano stati 737, dei quali l'88% stranieri e il 79% di sesso femminile. Venivano da 30 Paesi, fra cui: 8 Paesi del continente americano, 5 Paesi asiatici e 14 Paesi europei. Degli 86 studenti italiani, il 66% era bergamasco. Fra gli studenti 24 erano religiose. I corsisti provenienti dagli Stati Uniti rappresentavano il 51% del totale. Gli stranieri risiedevano in Bergamo con 230 familiari, di cui il 75% costituito da bambini. La media degli iscritti risultava di 29 studenti per anno⁵⁴.

Nel giugno del 2022 è terminato il sessantunesimo Corso Internazionale. La festa di fine anno, con consegna dei diplomi agli allievi, solitamente si tiene presso Villa Agliardi – con l'eccezione del 2022, per motivi organizzativi della famiglia stessa. Dagli ultimi dati forniti dal CISM, gli studenti iscritti nel tempo ai corsi provengono da 49 Paesi diversi: 24 europei e 25 di altri continenti; 1328 studenti hanno frequentato i corsi e, di questi, 76 coppie di sposi e 27 suore. Oltre agli studenti, 280 bambini e 101 familiari hanno vissuto a Bergamo e 6 bambini sono nati nella città.

In conclusione, da questa prima ricognizione si evince che il CISM è frutto di una fitta rete di collaborazioni che sono andate via via costituendosi attorno all'“idea Montessori” a partire dal finire degli anni Venti. Ha coinvolto le autorità amministrative locali e personalità eminenti a livello internazionale del movimento montessoriano, le quali hanno dato avvio a importanti istituzioni di carattere sociale ed educativo nel bergamasco. Tali istituzioni hanno contribuito alla fondazione del Centro stesso, che nel suo sorgere si è avvalso anche dell'impulso culturale proveniente dall'altro luogo montessoriano internazionale: Perugia. Qui la fattiva collaborazione dell'ONM con il Centro di Studi Pedagogici, istituito presso

52. Cfr. *L'Eco di Bergamo*, “Nel quarantennio della fondazione”; Grazzini, “Storia di una realizzazione”.

53. Cfr. Redazione, “Fondazione ‘Centro Internazionale Studi Montessoriani’”.

54. Urbani Cittadini, “Centro Internazionale Studi Montessoriani”.

l'Università Italiana per Stranieri, con la direzione di Maria Montessori, e le capacità organizzative e didattiche di Maria Antonietta Paolini, crearono le condizioni per lo svolgimento di corsi nazionali e internazionali per la formazione degli insegnanti di Casa dei Bambini. Collaborazione, scambio, confronto sostenuti da Mario Montessori impegnato nello studio del curriculum per la formazione degli insegnanti di scuola elementare con il sostegno puntuale di Camillo Grazzini. Ancora oggi il CISM, con i suoi corsi internazionali e con le sue costanti ricerche riguardanti il secondo piano dello sviluppo, è testimonianza delle solide fondamenta costruite dal piccolo mondo moderno montessoriano.

Bibliografia

- Archivio Opera Nazionale Montessori (ONM).
- Curtrelli, Barbara. *Don Agostino Vismara*. Milano: Edizioni Glossa, 2021.
- De Giorgi, Fulvio. "L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, n. 27 (2020): 243-257.
- Don Vismara, Agostino. "Una scuola guida. 'La Montessori' di Bergamo." *Vita dell'infanzia*, a. V, n. 3 (1956): 7-8.
- L'Eco di Bergamo*. "Inaugurata la nuova sede della 'Montessori' parificata". 12 dicembre 1954.
- L'Eco di Bergamo*. "La colonia bergamasca di Varazze. Un viaggio nel tempo". 11 settembre 2015.
- L'Eco di Bergamo*. "Nel quarantennio della fondazione della scuola. Una grande riunione di famiglia l'incontro dei montessoriani". 3 ottobre 1989.
- L'Eco di Bergamo*. "Note scolastiche". 26 febbraio 1949.
- L'Eco di Bergamo*. "Un Corso 'Montessori' a Bergamo sui problemi del bambino". 1 marzo 1949.
- Giornale di Bergamo*. "Inaugurato ieri alla Cittadella il Centro internazionale Montessori". 27 maggio 1963.
- Grazzini, Camillo. "Cosmic Education at the Elementary Level and the Role of the Materials". *Communications*, Journal of the Association Montessori Internationale, special issue dedicated to the work of Camillo Grazzini, (2010): 55-68.
- Grazzini, Camillo. "Il Centro Internazionale di Bergamo." In *Maria Montessori, oggi*, a cura di Marziola Pignatari, 181-183. Firenze: Giunti, 1970.
- Grazzini, Camillo. "La Casa dei Bambini di Sombreno e l'opera di Myriam Agliardi Gallarati Scotti." *Il Quaderno Montessori*, a. XV, n. 57 (1998): 65-80.
- Grazzini, Camillo. "Ricordando Eleonora Honegger Caprotti nel decennale della morte." *Il quaderno Montessori*, a. XIX, n. 75 (2002): 67-80.
- Grazzini, Camillo. "Storia di una realizzazione." *Vita dell'infanzia*, a. XXXIX, n. 3 (1990): 25-26.

- Grazzini, Camillo. "The International Center for Montessori Studies Foundation." *Communications*, Journal of the Association Montessori Internationale, n. 2. (1975): 17-18.
- Kahn, David. "An Interview with Camillo Grazzini. Celebrating Fifty Years of Montessori Work." *Communications*, Journal of the Association Montessori Internationale, special issue, 2010: 113-122.
- Montessori, M. Mario. "In Memoriam." Foglietto allegato a *Communications*, Journal of the Association Montessori Internationale, n. 1 (1965).
- Il Popolo*. "Un Centro di studi montessoriani a Bergamo". Roma: 28 maggio 1963.
- Redazione. "Attività Centri internazionali." *IM Informazioni Montessori*, a. V, n. 1 (1990): 38-39.
- Redazione. "Centro internazionale di studi montessori." *Vita dell'infanzia*, a. XII, n. 5 (1963): 32.
- Redazione. "Centro Internazionale Studi Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. XXXI, n. 8 (1982): p. 7.
- Redazione. "Centro internazionale studi montessoriani." *Vita dell'infanzia*, a. XXXVII, n. 11-12 (1988): 78-79.
- Redazione. "Dalle sezioni Bergamo." *Vita dell'infanzia*, a. XIV, n. 7-8 (1965): 35-36.
- Redazione. "Fondazione 'Centro Internazionale Studi Montessoriani' Bergamo. Quarant'anni di storia." *Il Quaderno Montessori*, n. 65 (2000): 55-57.
- Redazione. "Introduction." *Communications*, Journal of the Association Montessori Internationale, special issue, 2010: 1-3.
- Redazione. "L'On. Jervolino commemora Maria Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. XII, n. 2 (1963): 35.
- Redazione. "Movimento montessoriano in Italia." *Montessori*, Rivista bimestrale dell'Opera Montessori, a. I, n. 4 (1932): 253-255.
- Redazione. "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. II, novembre, n. 11 (1953): 26.
- Redazione. "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. III, n. 3 (1954): 17-18.
- Redazione. "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. III, n. 12 (1954): 35-36.
- Redazione. "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. V, n. 1 (1956): 26.
- Redazione. "Notiziario dell'Opera Montessori." *Vita dell'infanzia*, a. V, n. 6-7 (1956): 47-48.
- Redazione. "Notizie." *IM Informazioni Montessori*, a. II, n. 1 (1987): 23.
- Redazione, "30 anni di sperimentazione e di attività." *Vita dell'infanzia*, a. XXVI, n. 3 (1977): 29.
- Salassa, Monica. "Le scuole secondarie Montessori in Italia." In *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*, Centro Studi Montessoriani, Annuario 2004, direzione scientifica di Clara Tornar: 75-92. Milano: FrancoAngeli, 2005.
- Tinaglia, Fabrizio. "La storia della Colonia di Celle Ligure – Varazze." *L'Eco di Bergamo*, 19 settembre 2009.
- Urbani Cittadini, Giuseppina. "Centro Internazionale Studi Montessoriani. Una significativa cerimonia." *Vita dell'infanzia*, a. XXXV, n. 7 (1986): 3-4.

4. La storia delle “Montessorine” custodita negli archivi

di *Barbara De Serio**

1. Breve premessa

Il contributo intende ricostruire la storia delle istituzioni montessoriane preposte alla cura dei bisogni dei bambini a partire dalla nascita, ovvero alla formazione di genitori ed educatori impegnati nel sostegno del processo di crescita dei bambini di età compresa tra zero e tre anni. Nello specifico verranno approfondite le fasi più importanti dell'istituzione e dell'evoluzione della Scuola Assistenti Infanzia Montessori e del Centro Nascita Montessori, entrambi fondati da Adele Costa Gnocchi, collaboratrice di Maria Montessori, tra la fine degli anni Quaranta e la fine degli anni Cinquanta del Novecento, e si ricostruiranno i rapporti delle suddette istituzioni con altri enti e associazioni montessoriane, in modo particolare con l'Opera Nazionale Montessori¹.

Ferma restando la consapevolezza dell'esistenza di una cospicua letteratura scientifica e divulgativa sull'argomento, nel presente contributo verranno analizzati e presentati soprattutto documenti inediti, conservati nella biblioteca dell'ONM, che hanno contribuito a fare chiarezza relativamente al vasto panorama delle istituzioni educative e formative montessoriane per la fascia zero-tre anni².

* Università di Foggia.

1. D'ora in poi “ONM”.

2. Per l'approfondimento di quanto riportato nel contributo si rinvia, oltre che ai numeri 8-9 [agosto-settembre XIII (1964)], 2 [febbraio XV (1966)], 9 [settembre XV (1966)], 11 [novembre XVI (1967)], 5-6-7 [maggio-giugno-luglio XVIII (1969)], 2 [novembre XX (1970)] della rivista mensile dell'ONM *Vita dell'Infanzia*, a due fondi, di seguito rispettivamente numerati e intitolati: VIII – Rapporti esterno – fascicolo 1B) Centro Nascita Montessori; XII – Rapporti con Centri ed associazioni Montessori – fascicolo 1C-I) Montessori Assistants to Infancy – Roma, fascicolo 1C-IV) Centro Nascita Montessori – Roma.

2. La Scuola Assistenti Infanzia Montessori³

2.1. *Organizzazione e funzionamento didattico della Scuola AIM*⁴

Numerose le fonti inedite conservate nel fondo relativo alla Scuola AIM, che descrivono scopi e obiettivi della suddetta istituzione. Spesso si tratta di pieghevoli pubblicitari, talvolta senza indicazioni di data, pubblicati quasi certamente per raccogliere iscrizioni, infatti in alcuni opuscoli vengono riportate innanzitutto le informazioni necessarie per accedere ai corsi di formazione erogati. Tra queste, in particolare, il titolo minimo per l'ammissione, che coincideva con la licenza di scuola media o d'avviamento, la durata dei corsi, pari a due anni⁵, con avvio, per entrambi gli anni

Si precisa che il fondo XII contiene documentazione relativa anche ad altri Centri Studio e Associazioni Montessori, nazionali e internazionali, in questa sede non approfonditi.

3. D'ora in poi "Scuola AIM". Per l'approfondimento di quanto riportato nel paragrafo si rimanda al fondo XII – Rapporti con Centri ed associazioni Montessori – fascicolo IC-I) Montessori Assistants to Infancy – Roma, nonché ai numeri 9 [settembre XV (1966)], 11 [novembre XVI (1967)], 5-6-7 [maggio-giugno-luglio XVIII (1969)] della rivista *Vita dell'Infanzia*.

4. Diverse le denominazioni con cui si fa riferimento alla Scuola AIM nei documenti consultati: Scuola "Assistenti Infanzia Montessoriane", "Scuola per Assistenti Sociali all'Infanzia", "Scuola Nazionale Assistenti all'Infanzia", "Scuola Nazionale Assistenti all'Infanzia Montessoriane" o "Montessorine". Di Scuola "Assistenti Infanzia Montessoriane" si parla in una lettera scritta a mano da Adele Costa Gnocchi a Salvatore Valitutti il 26 ottobre del 1952, nella quale la stessa gli parlava della necessità di nominare un nuovo presidente del Comitato della scuola, facendo trapelare l'ipotesi che la presidenza potesse essere affidata proprio a lui, come confermato in una successiva lettera inviategli il 20 novembre dello stesso anno da Giorgio Molino, presidente dal Consiglio di Amministrazione della scuola nel primo triennio, cui Valitutti rispose a distanza di un mese, il 27 dicembre, ringraziando della fiducia accordatagli e assicurando la reggenza del Comitato fino alla nomina del nuovo presidente, non potendo accettare per lungo tempo l'incarico. La seconda denominazione viene riportata nell'intestazione di una lettera senza data, presumibilmente del 1952, perché si fa riferimento al compimento del primo triennio della scuola, inviata da Giorgio Molino a Maria Jervolino, presidente dell'Ente Opera Montessori dal 1947 al 1975. La terza denominazione compare, invece, in una lettera del 6 marzo del 1968, inviata alla Costa Gnocchi da Marziola Pignatari, segretaria generale dell'ONM, mentre la variante che riporta l'appellativo "Montessoriane" è presente in un'altra corrispondenza avvenuta tra la Costa Gnocchi e la Pignatari il 9 settembre del 1966. Infine, di "Scuola Nazionale Assistenti all'Infanzia Montessorine" si parla in una lettera inviata dalla Jervolino alla Costa Gnocchi il 18 novembre del 1959. Il termine "Montessorine" veniva frequentemente utilizzato per evidenziare la specifica qualificazione della assistenti all'infanzia montessoriane, che venivano formate ad utilizzare il metodo Montessori con bambini al di sotto dei tre anni.

5. Il percorso formativo erogato dalla Scuola AIM si articolava in due corsi, uno prevalentemente teorico, l'altro più pratico. Dei sei mesi di ogni anno di corso, due mesi venivano dedicati alle esercitazioni pratiche.

di corso, nel mese di gennaio e chiusura nel mese di giugno, la frequenza quotidiana, sia mattutina sia pomeridiana, i costi, pari a quindicimila lire totali, suddivise in tre rate (mille lire per l'iscrizione, seimila lire per la quota annuale e duemila lire per l'esame finale e la consegna del certificato), infine l'età per l'ammissione, compresa tra i sedici e i trentacinque anni. A seguire, nei pieghevoli consultati, si fa presente che per poter completare l'iscrizione era necessario consegnare presso la segreteria della scuola il certificato di nascita, quello di studio e quello di sana costituzione fisica rilasciato da un medico provinciale. Si chiarisce, inoltre, la disponibilità della segreteria a supportare le corsiste fuori sede nella ricerca di pensioni «serie ed economiche» e ad assegnare borse di studio o premi di rendimento ad allieve particolarmente meritevoli e bisognose⁶. Infine, probabilmente per evidenziare la serietà della scuola e dei corsi ivi erogati, si sottolinea la facoltà del direttore di espellere eventuali allieve non ritenute idonee a svolgere la professione dell'assistente all'infanzia, ovvero di ammettere alla frequenza di un terzo corso semestrale di perfezionamento le allieve che avessero concluso il corso biennale con votazione non inferiore a ottanta/centesimi. Tra i criteri di cui tener conto nella valutazione, a parità di merito, vi erano un titolo di studio superiore al minimo richiesto per l'accesso, un diploma Montessori conseguito nell'ambito di enti autorizzati, la correttezza del comportamento tenuto durante la frequenza del corso, la particolare predisposizione a ricoprire il ruolo di assistente all'infanzia e il risultato conseguito negli esami del secondo anno di corso.

Sempre a scopo informativo, in tutti i pieghevoli pubblicitari viene presentata la storia della Scuola AIM, istituita nel 1948⁷ a Roma, in corso

6. Un servizio per il quale la Scuola AIM chiedeva a sua volta supporti. Il 24 luglio del 1952 Maria Righetti Faina, vice-presidente del Consiglio di Amministrazione della scuola, scriveva, infatti, all'Amministrazione Aiuti Internazionali (Servizio Assistenza) per ottenere un contributo economico, da lei descritto come necessario per sostenere le numerose spese, tra cui i compensi per i docenti e per i dirigenti delle esercitazioni pratiche, pari, per quell'anno, a 1.805.500 lire (dei quali si chiedeva un sostegno di 1.203.666 lire, equivalente a due terzi della somma spesa), quattro borse di studio per le allieve del secondo anno, per una spesa totale di 40.000 lire, tre premi di rendimento per le allieve del primo anno, corrispondenti a 150.000 lire totali, nonché libri, abbonamenti a periodici e pubblicazione dispense, per un totale pari a 500.000 lire.

7. Circa la data di istituzione della Scuola AIM i documenti che ripercorrono la sua nascita e la sua evoluzione nel corso degli anni non sono concordi. In un articolo di rivista conservato nel fondo, in realtà più simile all'insero di un periodico, del quale non si riportano i riferimenti bibliografici, l'istituzione della scuola viene fatta risalire al 1947, anno in cui la Costa Gnocchi si impegnò a dar vita al progetto, da tempo maturato, di formazione di personale specializzato nello studio e nella cura del bambino di età compresa tra zero e tre anni, nella consapevolezza della centralità e dell'imprescindibilità dei primi tre anni di vita ai fini di un corretto ed equilibrato sviluppo dell'essere umano. Nello stesso documen-

Vittorio Emanuele n. 116, con lo scopo di promuovere una concezione diversa dell'assistenza all'infanzia, ovvero di divulgare le più moderne norme di igiene fisica e favorire lo sviluppo autonomo delle facoltà psichiche del bambino, e vengono presentati gli sbocchi occupazionali dell'assistente all'infanzia, una nuova figura professionale «autorizzata dalle competenti autorità scolastiche», che dopo il conseguimento del titolo avrebbe potuto trovare impiego nei nidi, nelle famiglie e presso qualunque ente o comunità di assistenza all'infanzia⁸. Tali impieghi professionali furono confermati

to si ricorda, inoltre, il passaggio della direzione della scuola ad una delle allieve più brillanti della Costa Gnocchi, Gabriella Bartoli Bosco, avvenuto nel 1956. Dopo quattro anni – concludeva l'autore anonimo dell'informativa – la scuola ottenne il riconoscimento statale diventando una sezione dell'Istituto Professionale Femminile “Armando Diaz” di Roma, con la denominazione di Scuola Coordinata per Assistenti all'Infanzia “Maria Montessori”. La stessa data di istituzione viene riportata in un articolo di Vera Cavatorta, pubblicato nella rivista *Vita dell'Infanzia* [“La scuola Montessori per Assistenti all'Infanzia”, 5-6-7, maggio-giugno-luglio XVIII (1969): 18-20], nonché in un articolo di Liliana Barchiesi, pubblicato nella stessa rivista [“La «scuoletta» di Palazzo Taverna”, 11, novembre XVI (1967): 9], nel quale si fa riferimento a un ciclo di conferenze tenuto a Palazzo Taverna nel 1947, esattamente un anno prima rispetto all'istituzione della scuola. Il corso fu intitolato “Il bambino: guida per il suo armonico sviluppo”. Inequivocabili, invece, le informazioni relative alla sede: la Scuola AIM fu istituita al piano terra del Palazzo Vidoni, a Roma. La sede rimase la stessa anche dopo la sua statalizzazione; solo a partire dalla metà degli anni Sessanta del Novecento si cominciò a riflettere sull'opportunità di un trasferimento della scuola in una sede più idonea, con locali più ampi, visto il suo sviluppo nel corso degli anni e la numerosità delle allieve. Non vi è traccia precisa di questo trasferimento; la Cavatorta scrive semplicemente che nel 1969 era già avvenuto e che la nuova sede era una palazzina romana di tre piani, sita in via Gaeta n. 8, integralmente adibita ad accogliere i servizi necessari al corretto funzionamento della scuola. Nello stesso palazzo, al primo piano, fu istituita una Casa dei Bambini per l'attività di tirocinio delle allieve, diretta dalla stessa Bartoli Bosco, che già coordinava la sezione Montessori annessa all'Istituto Professionale Femminile “Armando Diaz”. Una conferma del trasferimento della scuola in via Gaeta, per quanto non si riesca a risalire alla data, si ricava da uno scambio epistolare, risalente agli anni Settanta del Novecento, tra l'Istituto Professionale Femminile “Armando Diaz” e l'Ente Opera Montessori. Dall'analisi dell'intestazione delle lettere si evince, infatti, che l'Ente Opera Montessori aveva sede in corso Vittorio Emanuele n. 116, l'Istituto Professionale Femminile “Armando Diaz” in via Arcireale n. 8 e la Scuola Coordinata per Assistenti all'Infanzia “Maria Montessori” in via Gaeta n. 8.

8. Gli sbocchi occupazionali dell'assistente all'infanzia vengono chiaramente descritti anche nella prima relazione esplicativa sull'attività della scuola, redatta dai membri del Consiglio d'Amministrazione dell'Ente Opera Montessori. Nella relazione non viene riportata la data, ma il suo contenuto fa riferimento al quinquennio compreso tra il 1948, anno ufficiale di istituzione della Scuola AIM, e il 1952, quindi la data di stesura del documento risale, presumibilmente, al 1952. Dopo aver chiarito che ad istituire la scuola era stato l'Ente Opera Montessori, nella relazione si mette in evidenza il consenso che la scuola ha ricevuto, fin dalla sua istituzione, non solo in Italia, tanto da assicurare alle assistenti all'infanzia neodiplomate un immediato impiego, che nel corso di pochi anni aveva portato a una discrepanza tra offerta e richiesta di questa figura professionale, sempre più diffusa perché fortemente rispondente al bisogno sociale delle donne lavoratrici di avere

anche dopo il riconoscimento statale della scuola, che come già detto avvenne nel 1960.

Dall'analisi del primo bilancio della scuola, redatto dai membri del Consiglio di Amministrazione della stessa a conclusione del primo triennio del suo funzionamento, è possibile ricostruire la distribuzione degli insegnamenti erogati per anno di corso: religione, psicologia e puericultura, biologia, anatomia e fisiologia, nutrizione e costituzione, igiene mentale e malattia, diritto e legislazione sociale, armonie e ritmi, cura del bambino (ambiente, oggetti, corredino) e addestramento professionale per il primo anno; consultorio (sviluppo del bambino), biologia, anatomia e fisiologia, psicologia e puericultura, nutrizione e costituzione, ostetricia, cura del bambino (ambiente, oggetti, corredino) e addestramento professionale per il secondo anno. Vi è, poi, un riferimento alla professionalità dei docenti, «tutti laureati», tranne nel caso del docente di religione, che era solitamente un prete, quello di armonie e ritmi e quello di addestramento professionale; tutti erano «specificatamente preparati sotto l'aspetto tecnico e spirituale al particolare tipo di studio e di ricerca». La relazione si conclude con la descrizione di un progetto di ricerca – proposto e avanzato dal direttore della scuola – che prevedeva la possibilità di istituire nella stessa «un centro internazionale di studio e di assistenza del bambino da zero a due anni, guidato da Maria Montessori», allora ancora in vita. Il suddetto centro avrebbe dovuto avere una sala parto con relativi servizi, camere per le gestanti e per le puerpere, con annessa camera per il neonato, camere per le madri nutrici, anche in questo caso con un luogo preposto per la cura del neonato, uno spazio per ospitare i bambini più grandi, fino ad un massimo di cinquanta bambini, con un giardino con fiori e animali, dei quali i

un valido sostegno nel processo di cura dei figli. Seguono i dati relativi alle iscrizioni, che effettivamente aumentavano di anno in anno, tanto che nel 1952 le allieve iscritte erano settanta, rispetto alle quindici del 1948 e alle venti, trenta e quarantanove nei tre anni compresi tra il 1949 e il 1951. Sulle differenti tipologie di occupazione professionale di questa nuova figura, nonché sull'opportunità, per le assistenti all'infanzia diplomate, di scegliere tra le diverse occupazioni, si era già espressa la Costa Gnocchi in un manoscritto del 1951 pubblicato da Grazia Honegger Fresco nella rivista *Vita dell'Infanzia* [“La figura dell'Assistente all'Infanzia”, 11, novembre XVI (1967): 11-14]. Scriveva la Costa Gnocchi: «l'assistente specializzata per il neonato è preparata a svolgere questi delicati compiti negli istituti sanitari e nelle famiglie, mentre le sue colleghe non interessate a questo tipo di lavoro (o in certi casi meno dotate al riguardo) operano nei “nidi” o presso le famiglie con il bambino dopo i dodici mesi». E più avanti, a proposito delle competenze dell'assistente all'infanzia, da non confondere con una «nurse» o con una «baby sitter», precisava che l'assistente all'infanzia ha il compito di «offrire ai genitori, dopo un periodo più o meno lungo di osservazione accanto al bambino, una diagnosi degli errori nel loro comportamento – diagnosi da esporre con estrema cautela e finezza psicologica – e di offrire al bambino una terapia sempre *indiretta* attraverso modifiche nell'ambiente domestico».

bambini avrebbero dovuto prendersi cura, due aule per le attività didattiche e locali per le attività di «internato», in grado di ospitare fino ad un massimo di cinquanta allieve. Più avanti si intuisce il significato attribuito alla parola “internato”, peraltro volutamente virgolettata nel testo, ovvero si fa presente che il delicatissimo compito al quale le future assistenti all’infanzia sarebbero state chiamate richiedeva un alto livello di concentrazione, per cui era necessario che per la durata dei corsi le allieve restassero a scuola, senza fare ritorno a casa, ambiente generalmente «causa di perenne dispersione», per imparare a relazionarsi e a curare «i rapporti umani e sociali nel vasto quadro del loro campo di lavoro». L’opportunità di una preparazione scientifica e tecnico-professionale approfondita e consona alla tipologia di professione intrapresa era evidentemente supportata da altri due importanti criteri, ben sottolineati dagli estensori del documento: la «nobiltà» del lavoro di cura nei confronti dell’infanzia – tanto che il lavoro con il bambino sembrava rianimare le allieve ed entusiasmarle – e la possibilità di un’immediata indipendenza economica:

allieve stanche e deluse dagli studi fatti e dalla loro inutilità pratica – chiara, seppur velata, la critica degli estensori del documento nei confronti delle scuole a metodo tradizionale – riprendono fiducia ed energia quando si vedono ricercate ed apprezzate e si sentono sicure di poter raggiungere in breve tempo l’indipendenza economica.

Segue, dunque, una forma di rassicurazione nei confronti delle future assistenti all’infanzia rispetto a un’immediata possibilità di collocazione professionale:

le poche allieve preparate dalla scuola – questo il dato registrato dalla relazione – lavorano, sotto forme diverse, tutte, ed è logico prevedere – coerentemente con una più diffusa attenzione nei confronti dell’infanzia e dei suoi bisogni di cura – che tale possibilità di lavoro si espanderà sempre più, via via che si estenderà e si approfondirà la coscienza della necessità di porre, sempre e dovunque, vicino al bambino piccolissimo persone scientificamente e spiritualmente preparate.

Infine una riflessione sulla specificità della professione dell’assistenza all’infanzia, che nella relazione viene descritta come un servizio: «servire la moltitudine di deboli creature sparse su tutta la terra, che non hanno possibilità di esprimersi né forza per difendersi, può essere il grande ideale sociale di oggi, il grande problema unico, nel quale i molti problemi particolari della vita associata troverebbero via via la loro naturale soluzione». Nel 1953 vi fu una prima riorganizzazione degli spazi destinati alla Scuola AIM, come testimoniato da una lettera inviata alla Costa Gnocchi da

Maria Jervolino, presidente dell'Ente Opera Montessori, il 3 novembre di quell'anno. Nella lettera la Jervolino precisava che l'Ente Opera Montessori aveva preso possesso di nuovi locali «al mezzanino del secondo piano di Palazzo Vidoni». In base agli accordi presi, la Scuola AIM avrebbe, dunque, avuto l'uso della prima sala a sinistra per tenere le lezioni nelle ore pomeridiane di tutti i giorni della settimana, escluso il mercoledì. In questo giorno l'Ente Opera Montessori aveva necessità della sala per lo svolgimento di un corso di aggiornamento delle insegnanti montessoriane.

2.2. Organizzazione e funzionamento didattico della Scuola Coordinata per Assistenti all'Infanzia "Maria Montessori"

Con l'inglobamento della Scuola AIM all'Istituto Professionale Femminile "Armando Diaz"⁹ vi fu una riorganizzazione delle attività didattiche per adattare all'ampliamento degli anni di frequenza da parte delle allieve, che passarono da due a tre: la mattina si svolgevano le lezioni pratiche, sorvegliate da un'assistente all'infanzia diplomata e specializzata, e nel pomeriggio quelle teoriche, della durata di quattro ore, che comprendevano lezioni di pedagogia, psicologia, igiene, nutrizione, anatomia, ostetricia, cultura generale, tecnica professionale, disegno, musica, canto, inglese, economia domestica, religione ed educazione fisica. Il terzo anno, che si aggiungeva ai due già esistenti, oltre a preparare le allieve in corsi aggiuntivi, precedentemente non erogati, veniva dedicato allo studio del neonato e del parto psico-profilattico, con lezioni e approfondimenti generalmente impartiti da formatori del Centro Nascita Montessori¹⁰. Le lezioni pratiche del terzo anno si svolgevano, infatti, nei reparti di maternità di ospedali e cliniche, comprese le sale parto e le neonatologie, mentre quelle del primo e del secondo anno si svolgevano nelle famiglie, nelle Case dei Bambini e nell'Istituto Provinciale Assistenza Infanzia¹¹ di Roma, dove dal 1957 era stato istituito un reparto Montessori¹², gestito dal CNM fino al 1970. I cor-

9. D'ora in poi "Istituto Diaz". Sulla storia dell'inglobamento della Scuola AIM all'Istituto Diaz cfr. la nota 7.

10. D'ora in poi "CNM". Del suddetto ente si parlerà lungamente più avanti.

11. D'ora in poi "IPAI".

12. A confermarlo è una lettera inviata alla Jervolino da Cesare Pignocco, pediatra e medico presso l'IPAI, il 22 dicembre del 1956. Nella lettera Pignocco scriveva che nel mese di gennaio del nuovo anno, in data da definirsi, nell'IPAI sarebbe stato inaugurato un reparto montessoriano per bambini di età compresa tra uno e tre anni. Nel suddetto reparto avrebbero prestato servizio quattro allieve diplomate nella Scuola AIM. L'arredamento

si iniziavano ad ottobre e terminavano a giugno, come in tutte le istituzioni scolastiche statali, e vi era la possibilità di iscriversi a tre diversi indirizzi: un corso biennale di qualifica, per allieve in possesso di licenza media inferiore, finalizzato al conseguimento del diploma di “Assistente all’Infanzia”, un corso di specializzazione, per allieve in possesso del diploma di qualifica, finalizzato al conseguimento dell’attestato di “Dirigente per l’Assistenza all’Infanzia”, e un corso di specializzazione per l’assistenza al neonato, sempre per allieve in possesso del diploma di qualifica, finalizzato all’acquisizione dell’attestato di “Assistente Specializzata per il Neonato”. Dieci le discipline di studio, che presentavano una lieve variazione di denominazioni e raggruppamenti disciplinari rispetto a quelle erogate dalla Scuola AIM¹³. Anche in questo caso la scuola si riservava la possibilità di intervenire nelle scelte future delle allieve, orientando verso altre specializzazioni quante, dopo il primo anno, non fossero state ritenute idonee a svolgere la professione di assistente all’infanzia, non potendo, in tal caso, per ovvie ragioni connesse alla nuova impostazione statale della scuola, espellerle definitivamente. Nessun riferimento a borse e premi di studio, mentre si ribadiva il supporto della segreteria d’istituto nella ricerca di sistemazioni serie ed economiche per le allieve fuori sede.

sarebbe stato fornito dalla scuola, che fece, invece, domanda all’Ente Opera Montessori «di voler provvedere per il nuovo reparto montessoriano dell’IPAI la prima serie di materiale montessoriano». L’anno successivo, il 20 febbraio, la Costa Gnocchi e Giuseppe Vitetti, pediatra e direttore della Scuola AIM, ringraziavano la Jervolino per aver offerto il materiale da loro richiesto per l’allestimento del reparto Montessori presso l’IPAI. Seguono, in ordine cronologico, due lettere della Jervolino. La prima, del 21 febbraio del 1957, inviata a Pignocco, per informarlo che la giunta esecutiva dell’Ente Opera Montessori, nella riunione del giorno 8 febbraio, aveva deliberato di accogliere la sua richiesta, accordando all’IPAI una serie di materiale sensoriale; la seconda lettera fu inviata all’Amministratore Provinciale di Roma per l’IPAI, per fornire la stessa comunicazione, precisando che la richiesta era giunta dalla Scuola AIM e che lei stessa aveva dato mandato alla ditta Castelli di Bologna perché provvedesse a spedire presso l’istituto «la cassa di materiale in questione». La corrispondenza si conclude con una lettera manoscritta inviata da Pignocco alla Jervolino, risalente al mese di marzo del 1957, senza indicazione del giorno, nella quale lo stesso ringraziava la presidente dell’Ente Opera Montessori per il dono del materiale e le comunicava che il reparto, arredato dalla Scuola AIM, era «prossimo ad aprirsi, dopo tanta attesa». Il reparto Montessori fu inaugurato nei tempi previsti e contò da subito la presenza di venti bambini di età compresa tra i sei mesi e i tre anni, seguiti da sei assistenti all’infanzia diplomate presso la Scuola AIM.

13. Nei programmi consultati non compaiono tra le discipline di studio la nutrizione e l’educazione fisica; il disegno, la musica e il canto vengono evidentemente annoverati nelle più generali «attività ricreative»; vi sono, però, l’educazione civica e la fisiologia, che in seguito scompariranno.

2.3. La Scuoletta e l'IPAI: un banco di prova per le assistenti all'infanzia

Tra le principali sedi di tirocinio delle future assistenti all'infanzia vi era la Casa dei Bambini istituita dalla Costa Gnocchi a Palazzo Taverna, a Roma, nel 1927. Riservata inizialmente a bambini di età compresa tra tre e sei anni, a partire dal 1948 cominciò ad accogliere bambini di età compresa tra quattordici mesi e tre anni, assumendo il carattere di un osservatorio sperimentale per la primissima infanzia, quindi luogo privilegiato per l'osservazione delle allieve del primo corso biennale per assistenti all'infanzia, istituito nello stesso anno, anch'esso in via sperimentale, prima della nascita della Scuola AIM. Svareti i documenti del fondo che descrivono le finalità e l'organizzazione della suddetta Casa dei Bambini, molto più nota come "Scuoletta"; tra questi una lettera inviata a Marziola Pignatari da Liliana Barchiesi, collaboratrice della "Scuoletta", il 12 ottobre del 1966. Manifestando stupore nei confronti della circolare inviata dall'Ente Opera Montessori a tutte le scuole Montessori di Roma il 5 ottobre dello stesso anno, «al fine di poter avere le notizie necessarie per rispondere alle richieste telefoniche e scritte [...] rivolte dalle famiglie» interessate a iscrivere i loro bambini in un nido o in una scuola dell'infanzia Montessori, e ricordando la lettera che la stessa Pignatari aveva inviato alla Barchiesi il 14 ottobre, per scusarsi di aver incluso tra le altre scuole per l'infanzia anche quella di Palazzo Taverna, da lei stessa considerata un servizio educativo d'eccezione, la Barchiesi precisava che

la signorina Costa Gnocchi, dal lontano inizio del suo lavoro, aveva sempre considerato Palazzo Taverna un luogo di studi, di esperimenti e di consigli e perciò non l'aveva mai considerato una scuola, come risulta anche dal suo contratto di affitto.

Andando avanti nella lettura si trova un riscontro dell'evoluzione della Casa dei Bambini di Palazzo Taverna:

durante i lunghi anni del suo lavoro [la Costa Gnocchi] ha cambiato varie volte l'età dei bambini fino a giungere a quella di un anno, per il bene non solo delle famiglie, ma anche delle allieve.

Un'altra sede importante tra quelle destinate alle attività di tirocinio delle future assistenti all'infanzia è sempre stato l'IPAI, che soprattutto dopo la statalizzazione della Scuola AIM ha rappresentato anche un grande e significativo bacino occupazionale delle allieve diplomate. A testimoniare vi sono due lettere inviate dalla Jervolino al presidente della Provincia

di Roma, Gerolamo Mechelli, rispettivamente il 25 settembre e il 10 dicembre del 1968, nelle quali la stessa chiedeva di rinnovare il contributo destinato all'amministrazione delle assistenti all'infanzia Montessori che prestavano servizio nell'IPAI per il biennio 1968-1970¹⁴. Il contributo per la gestione del reparto Montessori presso l'IPAI veniva versato dalla Provincia di Roma a partire dal primo anno di istituzione dello stesso, come evidenziato nella prima delle due lettere. Fino all'istituzione del CNM, avvenuta ufficialmente nel 1961¹⁵, il contributo veniva erogato in favore della Scuola AIM, poi in favore del CNM, che dalla sua istituzione cominciò ad amministrare le sei assistenti all'infanzia che prestavano, appunto, servizio nel reparto Montessori dell'IPAI. Contestualmente al rinnovo, la Jervolino chiedeva – «in nome e per conto dell'Ente Morale Centro Nascita Montessori» – un aumento da cinque a dieci milioni di lire. La richiesta era stata già avanzata due anni prima, come riportato dalla Jervolino nella stessa lettera, con identica motivazione: vi era, infatti, la necessità di mantenere gli stipendi delle assistenti all'infanzia a livelli base, tenuto conto del fatto che da cinque milioni di lire occorreva detrarre il necessario per le assunzioni temporanee di qualche supplente in caso di assenza per gestazione o per sostituzioni durante le ferie estive, «al fine di non far decadere, per penuria di personale, il livello dell'assistenza pedagogica». La richiesta di un aumento era, dunque, connessa al timore di «non aver più assistenti montessoriane disposte a rimanere in servizio o ad entrarvi», probabilmente per l'insufficiente remunerazione in rapporto al lavoro faticoso che le stesse erano chiamate a svolgere. Peraltro, come chiarito poco dopo, in virtù dell'aumento del numero di bambini ricoverati nel reparto Montessori dell'IPAI era aumentato «quantitativamente e qualitativamente» anche il lavoro delle assistenti e ciò richiedeva, ancora una volta, un evidente aumento di personale specializzato nel metodo Montessori. Infine, la Jervolino

14. Questa ed altre forme di corrispondenza tra l'ONM ed altri enti e istituti, citate nel presente contributo, confermano la gestione della Scuola AIM da parte dell'Opera stessa, che ha sempre interceduto con richieste di finanziamento tese a portare avanti le numerose iniziative di formazione che la scuola, evidentemente, non era in grado di reggere e supportare autonomamente. In una lettera inviata alla presidente dell'ONM da Giovanni Borromeo, presidente dell'Istituto di San Gregorio al Celio di Roma, il 24 gennaio del 1951, la Jervolino viene anche qualificata come «presidente della Scuola Nazionale Assistenza all'Infanzia». Il contenuto della lettera verrà approfondito più avanti nel testo.

15. Rispetto all'istituzione del CNM va detto che, al di là della registrazione notarile sopra riportata, le numerose ricostruzioni sulla nascita del suddetto ente fanno risalire l'avvio delle sue attività al 1958, quando un gruppo di ricercatrici decise di creare in via sperimentale un osservatorio sulla nascita presso la Scuola AIM. Ulteriori dettagli verranno forniti più avanti, in una sezione del contributo specificatamente dedicata alla storia e all'evoluzione del CNM.

sollecitava l'erogazione degli importi a partire dal mese di gennaio «e non, come molte volte [...] accaduto, molti mesi più tardi»; ciò in considerazione dell'impossibilità del CNM di erogare anche una piccola somma dei suoi fondi «per retribuire l'opera di un personale che presta[va] servizio nell'Istituto Provinciale», sottolineando l'opportunità che a farlo fosse, appunto, la Provincia.

2.4. La Scuola AIM tra difficoltà economiche e problemi gestionali

Richieste di questo genere erano evidentemente frequenti. Risale al 20 marzo del 1954 un promemoria inviato dalla Jervolino a Mario Pantaleo, direttore generale del settore dell'istruzione tecnica presso il Ministero della Pubblica Istruzione, che riporta in oggetto il riferimento al «contributo a favore della scuola nazionale per le assistenti all'infanzia montessoriane». In quella sede la Jervolino precisava che «a cura dell'Ente “Opera Montessori” funziona[va] da anni in Roma la scuola nazionale per le assistenti alla infanzia montessoriane», sussidiata, per tutti gli anni di vita dell'istituto, dal Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso il Consorzio Provinciale per l'Istruzione Tecnica, che erogava annualmente la cifra di cinquecentomila lire. Nella lettera si chiedeva un aumento pari al doppio della cifra per l'anno in corso, ovvero per l'anno 1953-1954.

Il 31 gennaio del 1955 la stessa chiedeva a Pantaleo un contributo straordinario per la vita e l'incremento della Scuola AIM. Seguiva, il primo giugno dello stesso anno, una nuova richiesta, o forse un sollecito del contributo già richiesto, probabilmente mai avuto, nella quale la Jervolino giustificava anche il motivo per cui il contributo veniva richiesto alla direzione generale del settore dell'istruzione tecnica, poiché la Scuola AIM – si legge nella lettera – aveva carattere di scuola professionale, in quanto orientata «alla preparazione di personale tecnico da adibire alle istituzioni di assistenza sociale per l'infanzia».

Un'ulteriore richiesta di assegnazione di un contributo di un milione e cinquecentomila lire alla Scuola AIM, «necessarissimo per la vita e l'incremento della suddetta scuola», venne avanzata il 15 febbraio del 1957. Nella lettera la Jervolino ricordava ancora una volta a Pantaleo che la scuola era stata istituita dall'Ente “Opera Montessori” e che aveva «carattere di scuola professionale, in quanto autorizzata dal consorzio provinciale per l'istruzione tecnica di Roma, con deliberazione n. 248, in data primo febbraio 1948».

Gli aiuti e le sovvenzioni di cui si parla nelle lettere citate pare venissero erogati più o meno annualmente e da più enti alla Scuola AIM, fin dalla sua istituzione, come si evince dal testo di una lettera inviata alla Jervolino da Enrico Cambi, direttore generale della Presidenza del Consiglio dei Ministri – Amministrazione Aiuti Internazionali, il 28 maggio del 1951¹⁶. Nella lettera, nonostante numerose osservazioni sulla difficoltà del suddetto ufficio a erogare il contributo a causa di una serie di difformità dei programmi della Scuola AIM rispetto alle tradizionali «scuole sociali», si chiarisce che per non creare difficoltà alla Direzione della stessa, «che avrebbe visto venire a mancare un contributo già corrisposto per i due anni precedenti», in via del tutto eccezionale la Scuola AIM sarebbe stata accolta tra quelle assistite dalla suddetta Amministrazione, con l'esortazione a «rivedere i programmi uniformandoli opportunamente a quelli delle altre Scuole di Servizio Sociale, introducendo in particolare lo studio delle materie specifiche del Servizio Sociale». Nel programma di studi, da quanto rilevato dall'ufficio competente in materia di amministrazione di aiuti internazionali, mancavano «gli insegnamenti riguardanti i problemi previdenziali», nonché «alcune delle materie di formazione (Economia, Statistica), i metodi del lavoro sociale e i programmi assistenziali». Fermo restando, si legge più avanti, facendo indirettamente riferimento alla specificità della formazione montessoriana, che

il tipo particolare di preparazione che la scuola in questione deve impartire alle sue allieve può far superare la mancanza degli insegnamenti relativi ai problemi previdenziali e, in parte, dell'economia e della statistica [...], non si può trovare analoga giustificazione per quanto riguarda le materie generalmente comprese sotto la voce “metodi di lavoro sociale”, che trovano la loro espressione principale nell'insegnamento della tecnica con cui deve essere condotta una inchiesta familiare.

La lettera prosegue poi con l'analisi dell'assistenza all'infanzia, «scarsamente sviluppata» per quanto riguarda i programmi assistenziali, e dell'organizzazione amministrativa della scuola, che dai documenti sembrava evidenziare una suddivisione di compiti e funzioni tra la figura del direttore, affidata a Giuseppe Vitetti, e quella del responsabile per le esercitazioni pratiche, affidata alla Costa Gnocchi, ma di fatto riunificate in una sola delle due persone, ovvero, presumibilmente, nella persona della Costa Gnocchi, anche perché, a seguire, si osserva come Vitetti

16. Alle sovvenzioni economiche erogate da questo ente si è già fatto riferimento precedentemente. Cfr., per approfondimenti, la nota 6.

avesse «altre mansioni impegnative oltre l'incarico affidatogli presso la scuola», che evidentemente non gli consentivano di «dedicarvisi sufficientemente».

La risposta della Jervolino arrivò a Cambi il 22 giugno del 1951. Nella stessa si ribadiva che la direzione della Scuola AIM sarebbe stata affidata a Vitetti, «la cui fama internazionale e il cui interesse alla vita della scuola stessa [davano] le più ampie garanzie per una sua futura organizzazione», e si chiariva che la stessa avrebbe tenuto conto «dei suggerimenti e delle considerazioni comunicati [...], al fine di dare alla scuola “assistenti all'infanzia montessoriane” un carattere sempre più precisamente delineato nel campo del servizio sociale».

Una settimana dopo, il 30 giugno, Cambi scrisse nuovamente alla Jervolino in riferimento al contributo finanziario per l'anno scolastico 1951-1952, prendendo atto di quanto comunicato dall'Ente Opera Montessori nella lettera del 23 febbraio dello stesso anno, a proposito della difficoltà «di uniformare il piano didattico della Scuola Assistenti Infanzia Montessoriane a quello delle altre Scuole di Servizio Sociale», nonostante nel promemoria stilato dalla Jervolino il 9 luglio del 1952 si legge che parte dei programmi erano già stati modificati¹⁷. Pur comprendendo-

17. Il promemoria cui si fa riferimento nel testo fu inviato dalla Jervolino a Ludovico Montini, presidente dell'Amministrazione Aiuti Internazionali, per descrivere l'organizzazione e le funzioni della Scuola AIM, che sembravano giustificare la sua dimensione “sociale”, a conferma dell'opportunità di considerare il fatto che anche la suddetta scuola potesse continuare a ricevere gli stessi sussidi economici concessi alle Scuole di Servizio Sociale. Nel documento la Jervolino ribadiva le difficoltà della scuola, pregando Montini di poter riammettere l'istituto al programma di benefici erogati dall'Amministrazione Aiuti Internazionali e, comunque, di poter ricevere per l'anno in corso l'intero contributo richiesto. Di seguito il testo del documento, con tagli: «L'Ente “Opera Montessori” ha istituito in Roma, fin dal 1948, nella sua sede di corso Vittorio Emanuele n. 116, una Scuola per la preparazione di Assistenti all'Infanzia, secondo i principi della moderna pedagogia scientifica. Tale scuola, che accoglie allieve dai 16 ai 35 anni già fornite di titolo di studio, si propone di formare personale femminile specializzato per la cura e l'educazione del bambino fin dalla nascita. Considerato il suo compito altamente sociale (perché le allieve diplomate ed esperte in educazione infantile prestano, poi, la loro opera nelle famiglie, nelle sale di maternità, nei nidi, negli ospedali ed in tutte le comunità che accolgono ed assistono bambini) tale Scuola fu ammessa, fin dal 1949, a beneficiare del programma di aiuti stabilito dall'AAI per tutte le scuole di servizio sociale [...]. Per consiglio dell'Ufficio III – Servizio Assistenza AAI [...] furono anche apportate ai programmi della scuola – compatibilmente alle sue finalità essenzialmente montessoriane ed ai suoi metodi di studio e di lavoro – delle modifiche che la rendessero, in certo modo, simile alle altre scuole che fruivano dei benefici. E così la Scuola “Assistenti Infanzia Montessori”, che effettivamente corrisponde ad una necessità sociale vivamente sentita e che ha avuto larghi consensi, sia in Italia che all'Estero, si è sviluppata di anno in anno, tanto che le sue iscrizioni – dal 1948 ad oggi – sono aumentate di ben sei volte. Ora, a distanza di quattro anni dall'ammissione al programma di

ne le ragioni, nella lettera si ribadiva l'impossibilità, per la Scuola AIM, di continuare a fruire dei contributi della suddetta Amministrazione per l'assenza «dei requisiti indispensabili per l'ammissione ai benefici previsti dal programma di aiuti per le Scuole di Servizio Sociale». L'intervento di Cambi si concludeva con la concessione del solo contributo spese da sostenersi per il compenso degli insegnanti. Veniva, dunque, bloccato il contributo per acquisto libri per la biblioteca, per la compilazione e tiratura delle dispense relative alle lezioni, distribuite gratuitamente alle allieve, per le quattro borse di studio alle migliori allieve del secondo anno di corso e per tre premi di rendimento per le migliori allieve del primo anno di corso.

Immediata, ancora una volta, la reazione della Jervolino, che rispose a Cambi sei giorni dopo, pregandolo di «esaminare con benevolenza la possibilità di concedere [anche per quell'anno già avviato] il contributo totale richiesto con domanda e documentazione inviate in data 18 gennaio 1952», dichiarando di impegnarsi «a far riesaminare la possibilità che la scuola – senza deformare le sue finalità essenzialmente montessoriane ed i suoi metodi di studio e di lavoro» – si mettesse in condizioni di beneficiare dei contributi concessi dall'Amministrazione Aiuti Internazionali alle Scuole di Servizio Sociale.

A latere di queste richieste di sovvenzioni vi erano poi i consueti rapporti della Scuola AIM con l'esterno, finalizzati a regolamentare forme più o meno realizzabili di collaborazione con altre scuole e altri enti. È questo il caso già citato dell'Istituto di San Gregorio al Celio, con sede in via di San Gregorio al Celio, n. 3. Come già detto, il 24 gennaio del 1951, Giovanni Borromeo, presidente del suddetto istituto, inviava una lettera alla Jervolino per informarla del fatto che la Commissione Nazionale Italiana per l'Appello delle Nazioni Unite a favore dell'Infanzia aveva concesso all'Istituto di San Gregorio al Celio un contributo, facendo presente che l'importo era stato volutamente elevato per facilitare gli accordi tra lo stesso istituto e la Scuola Nazionale Assistenza Infanzia. Borromeo concludeva

aiuti finanziari suaccennati, e ad anno scolastico già chiuso (e cioè quando la scuola si è già impegnata in spese non indifferenti), con lettera in data 30 giugno c.a., si è vista togliere i benefici fin qui concessi, e che sono essenzialmente vitali per il suo funzionamento ed il suo sviluppo. Si prega, pertanto, codesta onorevole Presidenza di un gentile ed autorevole intervento presso il competente Ufficio AAI, affinché venga riesaminata con benevolenza la possibilità di riammettere la Scuola "Assistenti Infanzia Montessori" al programma di benefici AAI, già concessi generosamente negli anni scorsi, e intanto di erogare, nel corrente anno, il contributo totale già richiesto, con domanda e documentazione – si ribadisce nel promemoria – già inviati in data 18 gennaio c.a.», domanda della quale non vi è traccia nel fondo.

dicendo di voler conoscere le intenzioni della Jervolino «in merito alla progettata e più volte richiesta collaborazione».

La risposta giunse il giorno 8 febbraio dello stesso anno, non direttamente dalla Jervolino, in quel periodo in missione in Brasile, come si legge nella lettera, ma da Salvatore Valitutti, che condivideva la necessità di «definire al più presto tali accordi per giungere ad una armonica intesa e precisare le modalità della collaborazione da stabilire tra i due enti». L'opportunità di una collaborazione e la necessità di precisarne le modalità nasceva probabilmente dal fatto che presso l'Istituto di San Gregorio al Celio aveva sede una scuola di puericultura, originariamente denominata "Scuola di Assistenza all'Infanzia", istituita nel 1911¹⁸.

L'ultimo documento di cui si dispone, in ordine cronologico, relativamente alla storia della Scuola AIM, allora già statale, è una lettera del 19 novembre del 1973, inviata alla Jervolino dalle ventitré docenti della scuola, nella quale le stesse chiedevano la possibilità di organizzare un corso di aggiornamento per la scuola superiore secondo il Metodo Montessori.

In questi ultimi anni – si legge nella richiesta – è andata sempre più maturando l'esigenza di ravvivare ed approfondire quello spirito montessoriano che fin dall'inizio aveva informato la scuola. L'aumentato numero delle allieve e la conseguente immissione di insegnanti non specializzate e nuove al metodo – questo il motivo principale della richiesta – hanno progressivamente alterato le caratteristiche didattiche [mentre] il delicato compito dell'assistente all'infanzia, che si occupa del bambino dalla nascita ai tre anni, rende necessaria una accurata preparazione, poiché è proprio in questo periodo che si costruisce la personalità.

18. Nata come scuola pratica di assistenza all'infanzia, per qualche anno la stessa fu annessa all'IPAI di Roma. Nel 1923, con Regio Decreto n. 31, la scuola fu eretta in Ente Morale. Suo scopo era quello di preparare profili professionali esperti nel settore dell'assistenza all'infanzia. La scuola, come si legge da una relazione conservata nel fondo della Scuola AIM, ospitava sia bambini di età compresa tra zero e tre anni, che venivano consegnati alla stessa dalla Prefettura, dall'Opera Nazionale Maternità ed Infanzia e da altri enti, sia madri nutrici, prevalentemente nubili, insieme ai loro bambini, purché da loro riconosciuti. Nella scuola vi era anche un ambulatorio medico gratuito per bambini di età compresa tra zero e sette anni. I finanziamenti per il suo funzionamento provenivano generalmente da privati o da enti pubblici, tra cui il Ministero dell'Interno, con particolare riferimento all'ufficio della Pubblica Assistenza, che elargiva, però, sussidi economici più bassi. Presidente del Consiglio di Amministrazione della scuola, nel periodo al quale risale la relazione citata, senza data, era Borromeo.

3. Il Centro Nascita Montessori¹⁹

3.1. Scopi e attività del CNM

Come già detto, il CNM ha iniziato la sua attività nel 1958 presso la Scuola AIM, in corso Vittorio Emanuele n. 116²⁰. L'atto costitutivo del CNM, che si compone di otto articoli, è stato però redatto il 28 giugno del 1961. Lo statuto era composto di dodici articoli, dei quali val la pena menzionare in questa sede i primi due, che chiariscono le finalità che, fin dalla sua costituzione, si è sempre proposto il CNM, sottoposto alla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione, come recita l'articolo 2. Tra i suoi scopi, ben chiariti nell'articolo 1, vi erano la promozione dell'assistenza alle madri durante il periodo gestazionale e in quello successivo alla nascita del bambino, per favorire il suo sviluppo psicologico, nonché il supporto alle famiglie nell'individuazione e nella scelta di assistenti all'infanzia idonee a prestare le prime cure alle madri e ai neonati.

Numerosi i documenti del fondo in cui vengono descritte le attività del CNM. Tra gli altri un volantino che pubblicizzava il calendario delle conversazioni destinate alle madri in gravidanza previste per l'anno 1965-1966, accluso a una lettera inviata, per conoscenza, al presidente dell'Ente Opera Montessori il 30 ottobre del 1965. Si trattava di conversazioni bisettimanali della durata di un'ora, che si ripetevano ogni mese, da settembre a luglio, da tenersi presso il Centro. Diversi i temi approfonditi: l'igiene della gravidanza, la preparazione del corredo, il parto, l'allattamento, gli orari di alimentazione dello sviluppo psicologico del neonato, il comportamento della madre e del nucleo familiare verso il bambino nei primi mesi di vita. A partire dal settimo mese di gestazione venivano organizzati corsi di preparazione teorico-pratica al parto psicoprofilattico, sempre con frequenza bisettimanale, da settembre a luglio.

A raccontare la storia dell'istituzione e dell'evoluzione del CNM è stata anche la rivista *Vita dell'Infanzia*. Interessanti due articoli di Elena Gianini,

19. Per l'approfondimento di quanto riportato nel paragrafo si rimanda al fondo VIII – Rapporti esterno – fascicolo 1B) Centro Nascita Montessori e al fondo XII – Rapporti con Centri ed associazioni Montessori – fascicolo 1C-IV) Centro Nascita Montessori – Roma, nonché ai numeri ai numeri 8 e 9 [agosto-settembre XIII (1964)], 2 [febbraio XV (1966)], 9 [settembre XV (1966)], 11 [novembre XVI (1967)] e 2 [novembre XX (1970)] della rivista *Vita dell'Infanzia*.

20. Anche il CNM, come si evince dalla consultazione di una serie di pieghevoli pubblicitari, avviò le attività a partire dall'anno precedente, quando la Costa Gnocchi manifestò il desiderio di approfondire il lavoro di ricerca e di sostegno alle famiglie già avviato dalla Scuola AIM. Il CNM nacque quindi, informalmente, nel 1957 come osservatorio di studio e di osservazione del neonato.

direttrice del CNM dal 1960 al 1980, pubblicati su due diversi numeri²¹, nei quali si chiarisce che le iniziative avviate dal CNM si concentravano essenzialmente nella fase propedeutica al parto: gli operatori avevano, infatti, il compito di fornire consigli agli ostetrici, di comunicare indirizzi, orari e tariffe di medici e ostetrici specializzati nella preparazione al parto, nonché di psicologi che potessero aiutare le donne in gravidanza a gestire eventuali problemi psicologici legati alla gestazione, di formare le madri nella scelta e nell'utilizzo di indumenti e accessori per i neonati, di organizzare visite a domicilio del personale impiegato nel Centro stesso per supportare le madri nell'organizzazione della stanza del neonato e del suo arredamento, di fornire alle madri un elenco di indumenti necessari per il soggiorno in ospedale, sia per loro sia per i neonati, di supportarle nella scelta dell'ospedale in cui partorire e di formarle sulla centralità dei bisogni del neonato e sulla necessità di imparare a rispettarli. L'assistenza a domicilio poteva durare da un minimo di otto giorni a un massimo di quaranta giorni successivi alla nascita del bambino e prevedeva la permanenza dell'assistente all'infanzia presso la famiglia che ne faceva richiesta. In ogni caso, durante il primo anno venivano assicurate alla famiglia alcune visite periodiche da parte della stessa assistente all'infanzia che aveva seguito la madre e il bambino nei primi giorni della nascita e che, pertanto, poteva meglio controllarne lo sviluppo e dare consigli alla madre per supportare adeguatamente la crescita del bambino. Infine, periodicamente, il CNM organizzava lezioni collettive per le madri in gestazione o con figli piccoli e conferenze con esperti sui particolari problemi avanzati dagli stessi genitori.

Nel 1963 si assistette, contestualmente, al riconoscimento della personalità giuridica, su proposta del Ministro per la Pubblica Istruzione²², e alla statalizzazione del CNM. Esattamente come era accaduto per la Scuola AIM tre anni prima, il CNM fu annesso all'Istituto Diaz, pur continuando a conservare la sua sede in corso Vittorio Emanuele n. 116. L'informazione viene confermata anche da una lettera inviata dalla Gianini alla Pignatari, il 20 gennaio del 1966. Lo stesso dato è, inoltre, reperibile dalla lettera di risposta inviata dalla Pignatari alla Gianini il 26 gennaio dello stesso anno.

La convenzione tra l'Istituto Diaz e il CNM fu stipulata il 30 marzo del 1965²³. A confermare tale data è una lettera inviata dalla direzione del

21. Cfr. Gianini, E. "Il centro nascita 'Montessori.'" *Vita dell'Infanzia* 8-9, agosto-settembre XIII (1964): 31; Ead., "Un Centro per la madre e per il bambino." *Vita dell'Infanzia* 11, novembre XVI (1967): 17-20.

22. Cfr. il decreto del Presidente della Repubblica del 23 dicembre del 1963, n. 2188, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 18 febbraio 1964, n. 42.

23. Nella premessa della convenzione stipulata tra l'Istituto Diaz e il CNM si fa presente che a partire dal primo ottobre di due anni prima il suddetto istituto effettuava

CNM alla presidenza dell'Ente Opera Montessori il 30 ottobre del 1965 per pubblicizzare le attività del Centro, che nell'intestazione viene, appunto, denominato Centro Nascita "Montessori" presso l'Istituto Professionale Femminile "Armando Diaz".

Una notizia sulla quale val la pena soffermarsi, ai fini della ricostruzione della storia del CNM e dell'analisi delle attività realizzate dal suddetto ente, è la richiesta avanzata da Lidia Panserani Celi, allora presidente del Centro, e condivisa dal Consiglio Direttivo nella riunione del 9 giugno del 1998, circa la possibilità, per il CNM, di assumere la qualifica di organizzazione non lucrativa di utilità sociale. Nel fondo vi è un documento del giorno 8 giugno 1998, firmato da Mario Miele, consulente fiscale di Roma, cui evidentemente la Panserani Celi si era rivolta per avere, appunto, informazioni. Di seguito il testo di Miele, che si preferisce riportare quasi integralmente per dovere di cronaca, da cui si evincono riferimenti ad alcune delle attività del Centro, non tutte solo ed esclusivamente con carattere culturale:

dall'esame della situazione patrimoniale del CNM si rileva che lo stesso esercita attività "commerciale" e precisamente gestisce un asilo nido e una scuola materna dal [giorno] primo settembre del 1997. Il decreto legislativo n. 460 del 1997, all'articolo 10, comma 1, lettera a), punti 4 e 5, riconosce la qualifica di ONLUS a coloro che espressamente svolgono attività nei settori di istruzione e formazione [...]. Il dipartimento delle entrate, direzione centrale per gli affari giuridici e per il contenzioso tributario, a chiarimento di alcuni dubbi sull'interpretazione del decreto, ha emesso la circolare n. 82/E/VI/13/1998/36996 del 12 marzo del 1998, dove ribadisce che la riconducibilità fra le ONLUS è subordinata all'attività di istruzione e formazione, ma a condizione che le stesse siano dirette ad arrecare benefici a: persone svantaggiate in ragione di condizioni fisiche, psichiche, economiche, sociali o familiari; componenti collettività estere, limitatamente agli aiuti umanitari [...]. Considerando, peraltro, che il Centro Nascita percepisce consistenti ricavi dall'attività svolta (superiori alle entrate istituzionali) – questa la conclusione del testo di Miele – ritengo che l'attività svolta non può essere considerata come: aiuto umanitario; - aiuto a persone svantaggiate economicamente; - aiuto a persone portatrici di handicap, ecc. Quindi, il Centro Nascita Montessori non può essere iscritto presso l'anagrafe ONLUS.

riscossioni e pagamenti per conto del CNM, concetto che viene ribadito nell'articolo 1, in cui si legge che il CNM, che aveva una propria personalità giuridica, riconosciuta con decreto presidenziale del 23 dicembre del 1963, n. 2188, affidava all'Istituto Diaz i servizi relativi alle riscossioni e ai pagamenti delle attività assistenziali effettuate dalle assistenti all'infanzia e dal personale dell'Istituto Diaz che prestava servizio anche per il CNM, previa autorizzazione del Centro stesso, come precisato nell'articolo 4.

3.2. Gli “intricati” rapporti tra il CNM e l’ONM

Interessanti anche i documenti che fanno riferimento ai rapporti del suddetto ente con l’ONM, conservati in uno dei due fondi dedicati alla storia del CNM²⁴. Dalla lettura dei carteggi, nella maggior parte dei casi costituiti da lettere di convocazione per la partecipazione alle riunioni dei rispettivi Consigli Direttivi, si evince che tali rapporti sono stati spesso molto tesi e per lo più formali²⁵.

Il primo grande diverbio risale al 1993²⁶. A confermarlo è una lettera inviata da Pietro De Santis, allora ancora presidente dell’ONM, a Grazia Honegger Fresco, presidente del CNM, il 18 marzo. Il tono della lettera appare indiscutibilmente acceso e mette in evidenza un chiaro rincrescimento di De Santis rispetto all’operato del Centro, a suo parere non conforme ai regolamenti. Scriveva, infatti, appellandosi alle norme statutarie del CNM, che lo stesso stava da tempo eludendo il proprio statuto, che prevedeva che del Consiglio Direttivo facesse parte un rappresentante dell’ONM:

rilevo con disappunto che, in riferimento al periodo della mia presenza all’Opera, la norma è stata disattesa, non essendo mai pervenuta all’Opera la richiesta di designazione di un rappresentante. Mentre, da un riesame degli atti d’ufficio, risulta che nel passato del Consiglio Direttivo di codesto Centro ha fatto sempre parte un rappresentante dell’Opera regolarmente designato. Chiedo pertanto alla S.V. gli

24. Cfr. il fondo XII – Rapporti con Centri ed associazioni Montessori – fascicolo IC-IV) Centro Nascita Montessori – Roma.

25. Pochi i documenti del fondo che prefigurano tentativi di collaborazione tra i due enti, come una lettera del 6 maggio del 1987, in cui Pietro De Santis, allora commissario governativo dell’Opera Montessori, scriveva al CNM per chiedere la collaborazione del Centro ai fini dell’aggiornamento del personale delle istituzioni montessoriane gestite dall’Opera stessa.

26. Vi è un documento che fa riferimento a un diverbio risalente a due anni prima, nel quale sono coinvolti sia l’ONM, sia la neonata Associazione Centro Nascita Montessori, istituita il 27 ottobre del 1987 quale erede diretta del CNM, entrambi impegnati ad affrontare e a gestire un problema con un ente esterno. Il 30 luglio del 1991 la Honegger Fresco, in qualità di presidente dell’Associazione Centro Nascita Montessori, scriveva a Pietro De Simone, presso la Segreteria Studi di Roma, per manifestare la sua contrarietà in riferimento all’utilizzo della figura di Maria Montessori «per sollecitare il risparmio stravolgendo l’insegnamento della Montessori che [...] ha dedicato tutta la sua vita al rispetto e allo studio dei bambini e non certo a quelli del risparmio». La lettera fu da lei inviata per conoscenza anche a De Santis, che il primo agosto, rivendicando il ruolo del suddetto ente nella valorizzazione e nella diffusione del metodo Montessori, scriveva: «per opportuna conoscenza si fa presente che è l’Opera Nazionale Montessori [...] istituzionalmente preposta alla tutela [...] dell’immagine di Maria Montessori. Pertanto codesto istituto avrebbe dovuto sottoporre a questo ente la proposta in oggetto. Comunque – questa la conclusione della lettera – condividiamo e confermiamo la posizione negativa assunta sulla questione dall’Associazione Centro Nascita Montessori».

opportuni chiarimenti in merito e contemporaneamente l'applicazione del dettato statutario²⁷.

In realtà la richiesta ferma e risoluta di De Santis fu preceduta da una lettera inviata dalla segreteria dell'ONM alla Honegger Fresco, e per conoscenza al Consiglio Direttivo del CNM, il 17 marzo del 1993²⁸. Nella lettera si dichiarava non valida l'assemblea che si era tenuta il 25 febbraio, in quanto non erano state rispettate le norme statutarie. In risposta a queste osservazioni la Honegger Fresco fece presente che avrebbe provveduto a convocare presto un'altra assemblea per esaminare i rilievi avanzati e adottare i relativi provvedimenti²⁹.

La situazione sembrò appiarsi nel corso degli anni³⁰. Il 7 gennaio

27. A conferma di quanto precisato da De Santis, nel fondo vi è una lettera di convocazione del Consiglio Direttivo del CNM, inviata da Salvatore Valitutti, allora presidente dello Centro, a Giulio Losavio, commissario governativo dell'Ente Opera Montessori, il 2 dicembre del 1976, con richiesta di individuazione e designazione di un rappresentante dell'Ente Opera Montessori nel Consiglio Direttivo del CNM. Nella lettera di risposta, del 14 dicembre, Losavio designava Luigi Morelli. Peraltro, nell'articolo 10 dello statuto del CNM, registrato, come già detto, il 28 giugno del 1961, si fa riferimento alla composizione del Consiglio Direttivo del suddetto Centro, del quale erano chiamati a far parte, oltre al presidente e ai due vicepresidenti, nonché ai membri eletti dall'assemblea dei soci, anche la preside della Scuola Assistenti Infanzia "Maria Montessori" – con un chiaro riferimento alla statalizzazione della Scuola AIM – e un rappresentante dell'Ente "Maria Montessori".

28. La lettera non è firmata, quindi non si riesce a risalire al mittente, che probabilmente è Maria Luisa Tabasso, segretaria dell'ONM, perché a lei è indirizzata la risposta della Honegger Fresco del giorno 8 aprile dello stesso anno, inviata, peraltro, al suo indirizzo privato e non a quello dell'ONM.

29. Provvedimenti che furono, evidentemente, presi, come dimostrano altre corrispondenze avviate nel corso dello stesso anno: il 25 ottobre del 1993, ad esempio, De Santis scriveva alla Honegger Fresco, in risposta alla lettera da lei inviata all'ONM il giorno 11 ottobre, per comunicare il suo nome quale rappresentante dell'Opera nel Consiglio Direttivo del CNM.

30. In realtà non vi sono altre corrispondenze che facciano riferimento a diverbi rispetto al suddetto problema, per cui non si esclude che possano essere state avanzate richieste similari da parte dell'ONM. In ogni caso, anche rispetto ad altre problematiche, la documentazione del fondo e i carteggi tra i due enti prefigurano sempre una situazione abbastanza tesa, sia tra l'ONM e il CNM, sia tra il primo e l'Associazione Centro Nascita Montessori. Solo a titolo esemplificativo, al 18 gennaio del 1996 risale una lettera inviata da De Santis ad Anna Maria Batti, allora vicepresidente dell'Associazione Centro Nascita Montessori, per segnalare l'incompatibilità di questa carica con quella di revisore dei conti dell'ONM, da lei rivestita a seguito dell'elezione del Collegio dei Revisori del 18 giugno dell'anno precedente, quindi sollecitando, su richiesta del Consiglio Direttivo dell'Opera, l'opportunità di rinunciare alla nomina di revisore dei conti «alla luce – scriveva De Santis – dei principi che costituiscono la base per una gestione e amministrazione corretta quale quest'Opera vuole perseguire». La risposta arrivò una settimana dopo: «in relazione alla sua lettera [...] – precisava con fermezza la Batti – non mi consta l'esistenza di motivi di incompatibilità fra la carica di membro del collegio dei revisori e quella di vicepresidente della Associazione Centro Nascita Montessori. Pertanto, non ravvisando alcun motivo fondato per rinunciare ad un

del 1998 la Panserani Celi, allora, come già detto, presidente del CNM, inviava una lettera a De Santis per informarlo circa il rinnovo degli organi statutari del Centro e per invitarlo a designare un rappresentante dell'ONM come membro del Consiglio Direttivo del CNM. Il 9 gennaio De Santis rispondeva designando ancora una volta se stesso.

A seguire, nello stesso anno, vi è un'altra lettera della Panserani Celi a De Santis, datata 29 ottobre, con la quale la stessa convocava il Consiglio Direttivo per il 17 novembre. Di fatto sembra strano che la presidente del CNM continuasse a inviare la convocazione delle riunioni del Consiglio Direttivo del Centro all'ONM dal momento che il nuovo statuto del Centro, modificato il 9 giugno del 1998, non prevedeva più la presenza, nel Consiglio Direttivo, di un membro dell'ONM³¹. A conferma di quanto appena detto, in risposta alla lettera di convocazione della Panserani Celi, del 16 novembre, quindi del giorno prima rispetto a quello della riunione, De Santis rispondeva immediatamente, avanzando domanda per essere ammesso quale socio del CNM. Anche quest'ultimo documento di cui si ha traccia, del quale in questa sede viene riportato il brano conclusivo, volutamente posto a chiusura del presente contributo, cela non pochi dissapori rispetto alle disattenzioni manifestate dal Centro nei confronti delle richieste avanzate dall'ONM, a dimostrazione di una collaborazione assai scarna tra i due istituti di ricerca montessoriani ancora in vita in Italia:

sono direttamente interessato – scriveva il Presidente dell'ONM – alle finalità statutarie del Centro e alle sue attività culturali e operative a favore del bambino e della madre [...]. Prego lei, gentile presidente, di voler portare la presente richiesta all'esame e alle decisioni del prossimo Consiglio Direttivo [...], tenendo anche conto che è *la terza volta*³² che presento la richiesta.

mandato ricevuto dalla assemblea dei soci del 18.06.1995, resto in attesa di essere convocata per tutto ciò che attiene alla mia carica di revisore dei conti dell'Opera Montessori, come previsto dall'articolo 12 dello statuto». Dopo circa due mesi un nuovo sollecito di De Santis, del quale non vi è però traccia nel carteggio. La sollecitazione a rassegnare le dimissioni dalla carica di revisore dei conti dell'ONM si evince dalla risposta della Batti, del 23 marzo dello stesso anno, nella quale, facendo riferimento alla lettera di De Santis del 6 marzo, la stessa ribadiva di non voler rinunciare alla carica di revisore dei conti e si metteva, anzi, a disposizione per tutti gli adempimenti collegati alla carica da lei ricoperta.

31. Diversamente da quanto indicato nel primo statuto, nonché nella copia autentica in conformità dell'originale, del giorno 11 luglio 1961, negli altri due statuti conservati nel fondo, rispettivamente del 9 giugno 1998 e del 31 gennaio 2001, è stato modificato l'articolo relativo alla composizione del Consiglio Direttivo, «genericamente» costituito, oltre che dal presidente e dai vicepresidenti, da «un numero variabile da quattro a sei membri, eletti dall'assemblea tra i soci». Ulteriori differenze rispetto allo statuto del 1961 sono rintracciabili soprattutto nello statuto del 1998, in cui scompare il rapporto di collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, che vigilava sulle attività del CNM, che ricompare, invece, nello statuto del 2001.

32. Il corsivo è mio.

Bibliografia

- Barchiesi, Liliana. “La ‘scuoletta’ di Palazzo Taverna.” *Vita dell’Infanzia* 16, n. 11 (novembre 1967): 9-10.
- Cavatorta, Vera. “La scuola Montessori per Assistenti all’Infanzia.” *Vita dell’Infanzia* 18, n. 5-6-7 (maggio-giugno-luglio 1969): 18-20.
- Gianini, Elena. “Il centro nascita ‘Montessori.’” *Vita dell’Infanzia* 13, n. 8-9 (settembre 1964): 31.
- Gianini, Elena. “Un Centro per la madre e per il bambino.” *Vita dell’Infanzia* 16, n. 11 (novembre 1967): 17-20.
- Honegger Fresco, Grazia. “La figura dell’Assistente all’Infanzia.” *Vita dell’Infanzia* 16, n. 11 (novembre 1967): 11-14.

Parte III

La Pedagogia Montessori: scenari e prospettive per la scuola oggi

1. Maria Montessori e il sistema integrato 0-6. Scenari e prospettive

di *Andrea Bobbio**

1. Il quadro normativo

La storia recente della scuola dell'infanzia italiana, per lo meno dall'emancipazione delle *Indicazioni Nazionali sul curricolo 2012*, è stata innervata da provvedimenti normativi che ne hanno modificato la fisionomia pedagogica ed organizzativa, per lo meno dal punto di vista formale. La legge n. 107, infatti, istituendo il *sistema integrato 0-6*, ha introdotto un nuovo *concept* pedagogico cui hanno fatto seguito documenti attuativi che, a cascata, ne hanno riconfermato la filosofia complessiva. In particolare, sono stati elaborati due corposi documenti dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), uno denominato *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* e l'altro *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Mentre il primo ha inquadrato all'interno di un profilo culturale più ampio la questione relativa allo 0-6 inscrivendola in un orizzonte europeo, il secondo ha offerto un robusto contributo per il rafforzamento in senso curricolare del segmento 0-3, implementandone le funzioni in una prospettiva più attuale. Ciò ha consentito una più consona ricomposizione dell'identità pedagogica dei servizi per l'infanzia concepita, dalla legge n. 1044, più in relazione con le esigenze della donna lavoratrice (e del sistema produttivo) che per il bambino (per inverare le sue attese e i suoi diritti)¹

* Università della Valle d'Aosta.

1. Pur con questi limiti, la legge 1044 «riconosce il valore sociale della maternità e quindi il diritto di tutte le madri, lavoratrici e no, di usufruire del servizio degli asili nido. Inoltre, sancisce ulteriormente, dopo l'istituzione della scuola materna, il dovere dello Stato a intervenire per la creazione dei servizi sociali di interesse pubblico, ponendo al contempo le basi per un nuovo rapporto tra Stato e cittadini, favorito tra l'altro dalla norma che prevede di affidare ai comuni e alle famiglie la gestione del servizio e alle Regioni la sua programmazione» (Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia*, 303).

e frammentata per quanto concerne gli enti che l'hanno promossa e configurata istituzionalmente. Si trattava, in particolare, di allineare il primo segmento del sistema integrato 0-6 alla scuola dell'infanzia dotandolo di *Orientamenti* capaci di definire gli obiettivi educativi, il curricolo e le metodologie più idonee per educare il bambino in età 0-3 nei servizi per la prima infanzia, tradizionali e di “nuova specializzazione”².

La composizione della Commissione che ha elaborato i due testi, per sua natura eclettica e la scelta «di non fare riferimenti espliciti a singole teorie socio-psico-pedagogiche, né citazioni di autori», decisione in linea con tutti i documenti che l'hanno preceduta nonché il richiamo «all'approccio europeo, che è sistemico, olistico e inclusivo, per cogliere la globalità dello sviluppo della persona»³, rendono l'individuazione dell'eventuale portato montessoriano realizzabile esclusivamente per via interpretativa: è quindi un tentativo che funziona più per assonanze, rimandi e interpolazioni che per espliciti richiami di carattere testuale. L'espedito, tuttavia, non ci pare inutile perché si tratta di confermare o meno, nei testi citati, il riemergere del montessorismo, fenomeno oggi attuale sul piano della più generale cultura educativa, all'interno dei documenti più recenti e innovativi che regolano il segmento 0-6 in Italia (assumendo come unitario un sistema che, a oggi, è ancora sostanzialmente “splittato”⁴). In caso positivo il riscontro proposto consentirebbe di confermare la presenza del pensiero montessoriano (eventualmente accanto a quella di altri autori, movimenti o approcci)⁵

2. Grange, *Qualità dell'educazione*.

3. *Linee pedagogiche*.

4. Rimangono sostanzialmente attuali le criticità denunciate già dal disegno di legge che ha incardinato la legge n. 107 nel dibattito parlamentare: «oggi noi abbiamo un sistema di educazione prescolare diviso in due segmenti separati secondo l'età dei bambini e delle bambine: quello dei servizi per l'infanzia per i bambini e le bambine sotto i tre anni e quello delle scuole dell'infanzia per i bambini e le bambine fino all'obbligo scolastico. I due segmenti differiscono per la rispettiva collocazione nel settore del sociale o dell'educazione ai diversi livelli di governo (nazionale, regionale e locale), le conseguenti competenze istituzionali regionale o nazionale, le normative distinte, le competenze professionali e le condizioni lavorative degli operatori, la riflessione pedagogica» (Legislatura 17^a – Disegno di legge n. 1260).

5. Il problema, oltre che legato all'analisi dell'intero panorama pedagogico che fa da sfondo ai documenti in esame, è interno allo stesso pensiero montessoriano: come rileva Laeng, infatti, «si ritrovano nella Montessori temi e problemi che erano “nell'aria” da molto tempo. La concezione di una didattica rispettosa della natura risale a Comenio, e la “scoperta del bambino” in particolare a Rousseau. La indicazione di fasi di sviluppo simili ai “periodi sensitivi” era presente in Claparède, ed è stata ripresa in Piaget e Bruner. L'esigenza di riconoscere nel metodo dei gradi formali era già sentita dallo Herbart. Ma soprattutto il *matematismo* delle strutture d'ordine della realtà era fortissimo in Froebel e in Pestalozzi. Altri dopo di lei ne hanno ripreso l'ispirazione, come Vygotskij, Cuisenaire e Dienes» (Laeng, “Premessa,” XV).

nel nostro panorama istituzionale pre-scolastico, segnando linee di continuità (o di rottura) nei confronti dei trend precedenti. Infatti, se gli *Orientamenti* del 1958 e 1969 possono essere definiti più che altro di ispirazione agazziana⁶, il contributo montessoriano emerge in una forma più marcata negli *Orientamenti '91*, in cui viene valorizzato anche quello che Baldacci definisce il modello a “nuovo indirizzo” con le sue ascendenze montessoriane⁷. Frabboni, a tal proposito, individua le radici montessoriane nell’attuale scuola dell’infanzia soprattutto nella sua propensione, ormai codificata anche normativamente, all’individualizzazione. Tale strategia

postula itinerari didattici ritagliati sulla singola bambina/o secondo percorsi di conoscenza *differenziati* quanto a registri linguistici e a strutture logico-concettuali, con un’articolazione dei tempi di apprendimento il più possibile personalizzata⁸.

Proprio questa cultura dell’individualizzazione oggi contrassegna il volto di una *pedagogia differenziale*, cioè attenta a cogliere, attraverso l’osservazione, le peculiarità di ciascun bambino ritagliando, sulla base di ciascun profilo soggettivo, una progettualità capace di situarsi nell’esatto intervallo in cui si collocano la maturazione dei dinamismi evolutivi dell’allievo e il fiorire dei suoi interessi vitali, stimolati dalla socializzazione e, in senso lato, dall’ambiente. Concetto pienamente riconosciuto anche dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”* quando riconoscono che

l’educazione infantile non deve fondarsi su un’idea generica di bambino, ma, al contrario, deve aver presente ogni bambino con le sue potenzialità, le sue risorse e le sue difficoltà, proponendosi come un aiuto competente alla sua crescita complessiva⁹.

L’attenzione alla personalizzazione, che nella Montessori scaturisce dall’osservazione pedagogica e dall’indagine anamnestica – pratiche che derivano dalla sua formazione di medico psichiatra – influenza anche il modo in cui la Marchigiana intende l’educazione in senso lato (oltre che quella speciale, “emendativa” o “riparatrice”¹⁰) con ricadute che influen-

6. Catarsi, *L’asilo e la scuola dell’infanzia*, 229.

7. Baldacci, *Prospettive per la scuola dell’infanzia*, 78.

8. Frabboni e Pinto Minerva, *La scuola dell’infanzia*, 153.

9. *Linee pedagogiche*.

10. Come scrive Raimondo «quando Maria Montessori parla di “pedagogia riparatrice” lo fa nei termini per cui riconosce l’importanza di percorsi di rieducazione mirati, in grado di far convergere “tutti quei mezzi che la medicina, l’igiene e la pedagogia scientifica ci offrono oggi nella trionfante completezza del metodo”, per compensare condizioni sfavorevoli di partenza; gli interventi che propone sono finalizzati non solo a risolvere i

zano tanto la didattica generale che quella delle discipline (si veda qui l'approccio alla psicogeometria¹¹ o alla psicoaritmetica¹²). Si trattava, nello specifico, di ridurre quelle discontinuità, che contrassegnavano tipicamente l'educazione tradizionale, tra la proposta culturale operata dai sistemi di istruzione e le direzioni dello sviluppo individuale, con le loro idiomatiche cronologie e i loro personalissimi stilemi. Mentre, tuttavia, la marchigiana individua tra queste due polarità il tramite del materiale di sviluppo, con le sue speciali caratteristiche che si confanno a esaltare lo sviluppo della mente assorbente, tanto gli *Orientamenti '91* quanto le *Indicazioni Nazionali 2012* pongono più genericamente l'ambiente, le architetture educanti e la didattica indiretta quali variabili, più o meno controllabili, che mediano il processo formativo. Del resto, non poteva che essere altrimenti, giacché il nesso tra autoeducazione e materiale di sviluppo¹³ è coesenziale al dispositivo metodologico montessoriano che, per la sua coerenza intrinseca, non si presta ad essere decostruito e meticciano in altri sistemi d'ispirazione olistica.

Il termine *individualizzazione*, invece, ricorre in senso stretto, svincolato dai portati montessoriani prima rilevati, nelle *Linee pedagogiche* recentemente approvate là dove la Commissione ha voluto segnalare il fatto che «le accelerazioni, le anticipazioni, i “salti” non aiutano i bambini nel percorso di crescita individuale, ma li inducono a rincorrere mete individuate per loro dagli adulti». Si tratta qui di una cautela probabilmente indotta dal timore che il nido si conformi eccessivamente alle logiche della scuola dell'infanzia, ripetendo una catena di omologazione già attiva tra quest'ultima e la scuola primaria.

2. Il core montessoriano e il confronto con l'oggi

Onde recuperare gli elementi portanti del sistema montessoriano – al di là del principio di personalizzazione prima enunciato – per rintracciarli o meno nella legislazione appena emanata, ci appoggeremo all'analisi con-

problemi contingenti, ma soprattutto a indagarne in profondità le cause, per risalire alle radici e impostare efficaci misure preventive» (Raimondo, “La ‘pedagogia riparatrice’ secondo Maria Montessori,” 192).

11. Montessori, *Psicogeometria*.

12. Montessori, *Psicoaritmetica*.

13. Come rileva Loschi «il materiale di sviluppo diviene così un materiale che mette in relazione il bambino con l'ambiente, con se stesso e con le proprie rappresentazioni della realtà, con i fondamenti del gruppo umano di appartenenza, con i sistemi simbolici della cultura» (Loschi, *Maria Montessori*, 156).

dotta da Baldacci¹⁴ che individua il *core* del pensiero di Maria Montessori nelle seguenti salienze concettuali:

- decisività delle prime esperienze psico-motorie compiute dal bambino, condizionate dalla ricchezza delle qualità sensoriali offerte dall'ambiente e scaturigine di tutti gli altri apprendimenti;
- importanza di un luogo extrafamiliare scientificamente costituito capace di razionalizzare gli stimoli offerti al bambino, ora deficitari, ora sovrabbondanti, ora caotici, ora impropri;
- ruolo decondizionante svolto dalle istituzioni prescolastiche in riferimento al tema delle povertà educative nell'ambito della prevenzione delle disuguaglianze¹⁵;
- ricchezza della dotazione genetica innata del bambino, regolata da leggi sue proprie che l'educatore è tenuto a rispettare nelle sue esatte sequenze evolutive;
- valore normativo del materiale di sviluppo, studiato per isolare singole qualità sensoriali degli oggetti per affinare l'attività percettiva del bambino attraverso tutte le afferenze che la veicolano (visiva, acustica, tattile, barica, termica, stereognosica).

Per quanto concerne il primo aspetto, occorre notare come la Montessori abbia elaborato una psicologia evolutiva articolata in 4 sessenni di cui il primo comprende proprio l'arco 0-6, coerentemente con quanto proposto dalle recenti politiche ECEC. Come rileva Rossini:

Si tratta di una successione di piani di sviluppo non intesi in un'ottica cumulativa o di assoluta continuità, perché rappresentano delle metamorfosi, delle vere

14. Una analisi simile a quella di Baldacci è quella di Leonarduzzi che rileva che il *Metodo della pedagogia* scientifica costituì una svolta effettiva del pensiero della Montessori, come risulta da una seppur sommaria elencazione delle novità ivi contenute: «delimitazione della figura e del ruolo del “nuovo educatore”; funzione “mediatrice” dell'ambiente e del materiale didattico strutturato; “concentrazione” e “ordine” legati alla pratica dell'autoeducazione; promozione dei processi cognitivi adeguati alla maturazione infantile; avvio alla socializzazione e accenno, pur fugace, all'educazione religiosa; infine, fiducia nel rinnovamento delle istituzioni educative e scolastiche con l'apporto della scienza (la psicologia in primo luogo) ma adeguandone e verificandone gli esiti in sede pedagogica» (Leonarduzzi, voce “Montessori” in Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, 7868).

15. Come riferisce Paola Trabalzini negli atti della *Montessori Centenary Conference* (1907-2007) che celebrava il centenario della fondazione delle Case dei Bambini, «Maria Montessori, nelle pagine de *La scoperta del bambino*, racconta che il quartiere sorse tra il 1884 e il 1888, durante una grande febbre edilizia, che portò ad edificare il più possibile in seguito ad ingenti sovvenzioni pubbliche. Quando ci si rese conto che si era costruito troppo, le sovvenzioni terminarono e gli edifici del quartiere di San Lorenzo rimasero incompiuti. Essi divennero il ricovero della classe più povera della capitale, che non poteva permettersi di pagare un alloggio e che spesso praticava il subaffitto al fine di poter disporre di un ulteriore introito» (www.lumsa.it/sites/default/files/UTENTI/u%5Btoken_custom_uid%5D/Trabalzini%20%20Maria%20Montessori%20scienza%20e%20società.pdf).

e proprie nascite e rinascite, che accendono nel bambino, rapidamente e a volte improvvisamente, nuove acquisizioni, lasciando l'adulto spesso impreparato ad accoglierle¹⁶.

Nel primo piano dello sviluppo, da 0 a 6 anni, particolare attenzione è attribuita «all'iniziarsi della deambulazione e al linguaggio»¹⁷. Tali traguardi sono correlati all'emancipazione dagli istinti, allo sviluppo delle autonomie personali e al dispiegarsi dell'intelligenza, fattori che, nella loro componente motoria, sfociano nella manualità fine che è alla base di quel fare operoso che contraddistingue un agire produttivo oggettivamente finalizzato. Proprio la manipolazione rappresenta il crocevia di movimento e cognizione rappresentando il primo coagulo dell'intenzionalità espressiva del bambino. Il linguaggio, invece, si costituisce come una funzione capace di estrarre significato generalizzando il senso attraverso i simboli e consentendo in questo modo l'emergere dell'esperienza "del pensare in comune".

Linguaggio e movimento rappresentano quindi per la Montessori le due principali fonti generative di un curriculum 0-6 organizzabile in un sessennio unitario e integrato. Effettivamente, negli *Orientamenti nazionali* possiamo cogliere gli elementi fino a qui analizzati nel loro reciproco intreccio: la propensione a valorizzare i percorsi di sviluppo individuale, il movimento e lo sviluppo del linguaggio colti nel loro imbricato rapporto dinamico. Il capitolo *La specificità del percorso educativo da zero a tre anni* sintetizza appunto tale quadro in sostanziale sintonia con gli studi montessoriani:

Nell'arco di questi pochi anni si attua una rivoluzione meravigliosa, nel corso della quale i bambini affrontano situazioni e maturano competenze: è nei primi mille giorni di vita che i bambini acquisiscono il senso della propria identità, imparano a comunicare con gli altri condividendo significati; è in questi mille giorni che apprendono ad apprendere. Questi sviluppi non avvengono contemporaneamente per ogni bambino e si riscontrano differenze anche grandi tra i bambini nel momento e nelle modalità della loro comparsa: c'è il bambino che impara prima a muoversi autonomamente nello spazio e solo dopo diversi mesi a usare il linguaggio, il bambino che per molto tempo si sposta gattonando e quello che preferisce farlo subito in posizione eretta, il bambino che comprende e produce un numero ampio di parole ma le compone in una frase solo dopo alcuni mesi e il bambino che combina in una frase significativa le pochissime parole che ha appena appreso a usare¹⁸.

16. Rossini, *Maria Montessori*, 76.

17. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 107.

18. Miur, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, D.M. 24 febbraio 2022, n. 43.

Come intuito dalla Montessori, e come rimarcano gli *Orientamenti* 0-3, in questa età assume un rilievo del tutto particolare l'attività manipolativa, elemento da cui origina, se adeguatamente supportato dall'ambiente, il gioco euristico:

Fin dai primi mesi i bambini appaiono impegnati in attività di esplorazione degli oggetti: li afferrano, li soppesano, li portano alla bocca, ne colgono le proprietà, le differenze e le somiglianze. Vuotare e svuotare, infilare e sfilare, caricare e scaricare, costruire sono tutte attività che i bambini compiono spontaneamente e con gioia perché dimostrano continuamente il loro potere sulle cose e permettono di scoprire l'ordine delle stesse. Nel tempo affinano le capacità di studiare le reazioni degli oggetti alle azioni che li coinvolgono: ad esempio come rotola una palla che viene spinta, qual è il suono di una torre di cubi fatta cadere, la consistenza di un frutto schiacciato tra le mani, ecc. Anche le posizioni e le relazioni tra le cose costituiscono oggetto di attenzione ed esplorazione: come un oggetto può essere collocato dentro uno più grande, come può passare attraverso la cavità di un altro, come può restare in equilibrio su una superficie orizzontale oppure cadere se posto su un piano inclinato¹⁹.

Il brano dell'estratto riportato sopra pone in un *continuum* evolutivo l'attività esplorativa propria del bambino con l'uso di oggetti che lo impegnano in un clima di serietà e di concentrazione che ricordano molto da vicino l'antropologia montessoriana tratteggiata da Bertin²⁰. Tale passo, in particolare, evidenzia indirettamente la radice genetica del materiale strutturato, riconducendo appunto le attività dell'inserire un'oggetto nell'altro (nella logica dell'autocorrezione e dell'autoeducazione) all'interno di un processo di manipolazione spontanea degli oggetti²¹. Tutto ciò, naturalmente, senza sancire la plausibilità di un materiale strutturato ad hoc per or-

19. Ivi.

20. Come rileva Bertin «[quello montessoriano] è il fanciullo *serio* per eccellenza, il fanciullo funzione di una società in ansia di costruzione, di riorganizzazione, in ansia di *impegno* etico e che riversa il senso di tale impegno nella propria infanzia al fine di ritrarne fede ed incentivo. L'intelligenza rivolta a costruire esige un atteggiamento severo da parte del fanciullo verso se stesso e, quindi, concentrazione e non distrazione, *silenzio* e non chiasso, *ripetizione* degli esercizi e non divagazione, *ordine* e non confusione, *calma* e non febrilità. Il fanciullo *normale* è un bimbo tranquillo concentrato e riflessivo» (Bertin, *Il fanciullo montessoriano*, 27).

21. Come rileva Trabalzirini: «Ciò che spesso è passato del lavoro montessoriano è stata la cosa più evidente, ossia il "materiale sensoriale di sviluppo" (considerato come materiale *standard*), che richiede uno specifico utilizzo in relazione all'obiettivo in esso contenuto. Si è invece tralasciato che esso è "vivo" solo tra le mani dei bambini, che esso "parla" alla mente del bambino, perché ha in sé il modo di operare della mente infantile, essendo liberamente scelto, provato, verificato e selezionato da quella stessa mente» (Trabalzirini, "Montessori e Piaget, un rapporto complesso," 76).

ganizzare l'intero setting della scuola dell'infanzia²². Ciò sposta il discorso sugli antecedenti teorici degli *Orientamenti* lungo una linea più vicina alla psicologia dell'io di Anna Freud che, appunto, al gioco con oggetti e alla sua funzione, ha dedicato pagine dense e significative²³.

L'altro aspetto che emerge da una lettura montessoriana degli *Orientamenti* è quello relativo allo sviluppo del linguaggio, che, superando le posizioni aportiane assume una funzione non soltanto denotativa, legata alla *nomenclatura*²⁴ da allenare attraverso un metodo *dimostrativo*²⁵, ma appunto di generalizzazione, ovvero di estrazione di significati, di forme pure, di algoritmi e di costanti logiche capaci di dare un ordine al mondo fenomenico, organizzando la percezione attraverso schemi mentali insieme duttili e coesivi. Tale funzione, in assonanza con il pensiero della Montessori, trova una adeguata trattazione anche negli *Orientamenti 0-3* che, appunto, riproducono l'intrigo tra manipolazione, esplorazione intelligente delle cose e sviluppo della parola in continuità con quanto già preconizzato dalla Dottoressa e poi, in modo ancora più esplicito, dal Vygotskij di *Pensiero e linguaggio* (1934), con la sua teorizzazione della funzione direttiva del linguaggio egocentrico:

I bambini trovano modi diversi di organizzare il mondo ricercando quali nuove relazioni si possono stabilire tra gli oggetti; possiamo vederli seduti per terra intenti a spostare gli oggetti attorno a sé in modo da dividerli in mucchi sulla base

22. Scrive invece la Maccheroni rispetto al materiale di sviluppo: «Gli incastrati della Dottoressa sono invece blocchi ognuno con 10 cavità cilindriche e 10 cilindretti che entrano ognuno nel suo incavo. Uno dei blocchi contiene 10 cilindretti, tutti della stessa altezza e col diametro che da mezzo centimetro cresce regolarmente fino a 5 cm. Nei libri della Dottoressa questo materiale è illustrato chiaramente. È la serie graduata che stimola il bambino a cercare dove mettere un cilindretto» (Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, 34).

23. La Freud identifica una precisa rispondenza tra le fasi di sviluppo psicosessuale e il gioco. A tal proposito teorizza nei servizi pre-scolastici l'esigenza di giocattoli dotati di specifiche caratteristiche funzionali: a) giocattoli che si prestano ad attività dell'io come aprire-svuotare, aprire-chiudere, introdurre, pasticciare...; l'interesse per questi giochi deriva dallo spostamento dell'interesse per gli orifizi del corpo e le loro funzioni; b) giocattoli mobili che permettono attività motorie piacevoli; c) materiale da costruzione che offre uguale opportunità di costruire e distruggere (in corrispondenza con le tendenze ambivalenti della fase sadico-anale); d) giocattoli che consentono l'espressione di tendenze ed atteggiamenti maschilini e femminili (Freud, *Normalità e patologia del bambino*, 79).

24. Morandi, "La riflessione pedagogica postaportiana".

25. Pensiamo qui al metodo aportiano che funziona appunto attraverso l'ostensione di oggetti con finalità didattiche. Scrive al proposito l'abate cremonese: «il metodo adottato per comunicare queste e tutte le altre cognizioni è il dimostrativo, cioè per mezzo dell'attuale mostramento degli oggetti o delle fedeli immagini loro, richiamando e dirigendo su essi l'attenzione dei piccoli alunni» (Aporti, "Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili," 657).

del loro colore o della loro forma, oppure allineare uno accanto all'altro oggetti simili, quasi a marcarne la somiglianza, o collocarli uno sull'altro in modo da comporre una torre ordinata per grandezza. Sono le prime esperienze di classificazione, seriazione, associazione, ordinamento. L'esplorazione, nel tempo, viene accompagnata dal linguaggio verbale che descrive e guida l'azione. Molti altri aspetti del mondo fisico, come ad esempio la luce, la fluidità dei liquidi, le ombre che il proprio corpo o altri oggetti proiettano, la forma e la dimensione delle tracce che si lasciano su una superficie, i suoni prodotti dal proprio corpo o ascoltati nell'ambiente, il movimento e il mutamento degli esseri viventi possono suscitare curiosità, diventare oggetto di osservazione e di conseguente indagine e di conversazione tra loro e con gli adulti²⁶.

Emerge, conclusivamente, all'interno degli *Orientamenti 0-3*, in una piena convergenza tra Piaget, Bruner²⁷, Vygotskij e la Montessori, la concezione che vede la mente come l'organo che costruisce significati intrecciando intelligenza e movimento all'interno di una negoziazione sociale della cultura che si fa processo costruttivo e di manipolazione simbolica:

lo sviluppo intellettuale si iscrive nella propensione infantile, presente fin dalla nascita, ad attribuire significati. Si tratta di una propensione inizialmente sviluppata in modo concreto, attraverso il corpo e il movimento²⁸.

Certamente, in Montessori il rilievo dell'esperienza sociale è meno marcato che negli autori di marca cognitivista, di qui le accuse di individualismo spesso avanzate alla pedagogista marchigiana²⁹.

26. Miur, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

27. Si veda, ad esempio, la consonanza tra il pensiero montessoriano e quanto Scurati riferisce a Bruner: «Il fenomeno percettivo si inquadra nello sfondo complesso dell'intera personalità del soggetto percepiente, apparendo come un processo attivo, collegato alle impressioni alle emozioni ed alle iniziative del soggetto stesso, il quale, di fronte al dato esterno, esplica un suo particolare atteggiamento pregiudiziale e preparatorio che assume una particolare importanza nel plasmare la sua esperienza percettiva» (Scurati, *Strutturalismo e scuola*, 81).

28. Miur, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

29. Scrive al proposito Frabboni: «due grossi punti oscuri galleggiano nella sfera intellettuale teorizzata dalla pedagogista italiana. *Il primo* è costituito dallo scarso spazio concesso alle categorie dell'immaginazione, della fantasia, dell'avventurosità; in una parola della creatività. *Il secondo* va ascritto ai ristretti confini sociali accusati dai processi cognitivi costretti nella camicia di forza di una concentrazione, di una serietà, di un impegno di marca prettamente individuale» (Frabboni, *La Scuola dell'infanzia*, 106).

3. I servizi 0-6 come ambienti specifici per l'infanzia

L'avvaloramento della filosofia architettonica che è alla base della Casa dei bambini e che, dalla Montessori in poi si è proiettata fino alle attuali concezioni pedagogiche (una su tutti quella di Malaguzzi), trova la sua più piena legittimazione anche negli *Orientamenti 0-3*, là dove essi auspicano un focus paidocentrico nella progettazione dello spazio educativo:

È necessario uno sforzo di creatività per pensare lo spazio dal punto di vista del bambino, tenendo conto della sua altezza, delle posizioni che assume – i piccoli sono spesso a terra o sdraiati – affinché tutti siano a proprio agio e possano essere attivi ed esplorativi ma anche concentrarsi o riposare in tranquillità³⁰.

Sembra qui riaccreditarsi una pedagogia – come quella che ispira le Case dei bambini – attenta alle qualità estetiche dell'ambiente, capace, da un lato, di attivare la curiosità e l'interesse del bambino e dall'altro di offrirgli un senso di sicurezza e di benessere estetico capaci di sostenerne lo sforzo e indirizzarne l'energia:

l'organizzazione dei contesti interni ed esterni è finalizzata ad accogliere il gioco lasciando liberi i bambini di esplorare, di muoversi per soddisfare curiosità, fare scoperte, provare e riprovare, incontrare le azioni degli altri, rispecchiarsi e riconoscersi³¹.

Dalle pagine sull'ambiente educativo degli *Orientamenti 0-3* (dagli spazi, agli arredi ai materiali), oltre che le radici montessoriane, emergono anche quelle agazziane (là dove si parla di personalizzazione dello spazio e del valore dei materiali informali), quelle winnicottiane (il ruolo delle esperienze e delle epistemologie morbide) e, soprattutto quelle legate al *Reggio Approach*, con la sua “pedagogia dello spazio”³². Traspaiuno, in modo altrettanto evidente, gli insegnamenti della Pikler in merito al rapporto tra autonomie motorie e ambiente di apprendimento, articolando un discorso che

sottolinea il valore del “dono” che il neonato o il bambino riceve dall'adulto che si prende cura di lui quando gli garantisce, fin dalla primissima età, spazio e tempo sufficiente per poter sperimentare, in completa armonia con il proprio livello di maturità, con i suoi interessi e le iniziative del momento, le proprie capacità di ap-

30. Miur, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

31. Miur, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, cit.

32. Bobbio, “Il Reggio Approach”; Rinaldi, “L'ambiente dell'infanzia”.

prendimento evidenti nei propri movimenti, provando anche tutto il piacere delle macro e micro tappe progressive, apprese autonomamente³³.

Ulteriori echi montessoriani che contrassegnano le pagine dei recenti provvedimenti normativi concernenti l'infanzia nel sistema 0-6 concernono il valore dell'osservazione, cui le *Linee pedagogiche* dedicano una sezione appositamente riservata; il rilievo delle esperienze outdoor, da poco riscoperte anche in ambito montessoriano³⁴ e l'importanza che assume un ambiente specializzato nel suscitare un orizzonte problematico, aperto, capace di valorizzare tutte le espressioni epistemofiliche che il bambino manifesta nei suoi agiti.

4. Considerazioni finali

L'approccio montessoriano, che troviamo ribadito nella struttura degli odierni documenti ECEC, attribuisce un valore cruciale alla lettura *complessa* del fatto educativo e ciò, nei termini più attuali del dibattito pedagogico, può essere riformulato attraverso la sintassi dell'intreccio tra cura e educazione³⁵. Tale nuova sensibilità ha permesso il fiorire di interpretazioni interdisciplinari plurali, a scavalco tra *bios* e *logos*, che esplorano le intersezioni tra maturazione, sviluppo e formazione. Le implicazioni di questa concezione pluralistica della pedagogia sono di lunga durata e sono a tutt'oggi attuali, come scrive Broccolini:

la Dottoressa è stata la prima voce a parlare del necessario coinvolgimento di antropologia, biologia, sociologia, psicologia, psicoterapia, psicoanalisi, nei processi formativi, dando così l'avvio alla pluralizzazione della problematica educativa, fino al costituirsi delle odierne scienze dell'educazione, e alla fondazione scientifica della stessa pedagogia quale fattore transdisciplinare³⁶.

Struttura interdisciplinare, del resto, hanno assunto tutti i recenti documenti sull'infanzia che, al loro interno contengono irrinunciabilmente l'intricato intreccio tra tutti i saperi che afferiscono alle diverse scienze

33. Tardos, "Prefazione".

34. Bertolino e Filippa, "The Pedagogy of Nature".

35. Scrivono al proposito le *Linee pedagogiche*: «alla cura del corpo del bambino va attribuita un particolare valore educativo per le sue implicazioni relative allo sviluppo psicofisico e alla promozione delle autonomie; l'intreccio tra cura e educazione permette pertanto di riconoscere pari dignità educativa a tutti i momenti della quotidianità vissuti all'interno dei servizi educativi e scolastici».

36. Broccolini, "Maria Montessori e la cultura contemporanea," 147.

umane, da quelli pedagogici a quelli clinici, da quelli antropologici a quelli genetici, sociali e culturali. Tutti campi ed ambiti variamente dissodati dai poliedrici interessi della Dottoressa, formatasi proprio tra quelle discipline che comporranno il moderno orizzonte delle scienze dell'educazione³⁷.

Le linee di convergenza tra il pensiero montessoriano e gli apporti di altri Autori (soprattutto di marca costruttivista) all'interno delle *Linee pedagogiche* e degli *Orientamenti 0-3*, rendono impossibile isolare il primo in termini assoluti e definitivi. Tuttavia, i concetti (anticipatori e proiettivi) di “mente assorbente”, “polarizzazione dell'attenzione”, “ordine interiore” hanno fatto della stessa Montessori una pedagogista “ultramoderna”, anticipatrice dell'intuizione fatta propria dal cognitivismo che l'educazione si situi proprio nell'intersezione umanizzante tra educazione e sviluppo, tra costellazione valoriale e costellazione psichica³⁸. Proprio alla luce di questo assunto, ad esempio, non possiamo non riscontrare come «tra Piaget e la Montessori i punti di contatto superino di gran lunga, per qualità ed importanza, quelli di divergenza»³⁹; anche Cives, riferendosi alle esperienze condotte da Vygotskij, Bruner, Piaget e Theberosky, sottolinea come queste, in qualche modo, possano essere conformi all'esperienza pedagogica montessoriana, accomunate da una simile concezione costruttivo-evolutiva⁴⁰. Pur con questo livello di contaminazione epistemica, conclusivamente, ci pare comunque possibile riscontrare la conferma dell'attualità del pensiero montessoriano anche all'interno dei documenti più recenti in materia di ECEC in Italia. Tale riscontro nasce dalla constatazione, fatta propria da tutta la pedagogia a Lei successiva

della visione costitutivamente e radicalmente energetica del bambino e del suo sviluppo, di cui l'espressione stessa usata dalla Montessori – quella di «carne psichica» – rivela di per sé la grandissima carica. Il bambino racchiude una profonda ed inarrestabile spinta alla crescita e alla propria realizzazione, che l'educazione ha il compito di rispettare e, soprattutto, di facilitare. Il bambino, quindi [...] tende alla propria pienezza vitale⁴¹.

Tale consapevolezza ha permeato l'espressione “il bambino al centro”, tipica di tutti i recenti documenti europei sull'educazione infantile, e ha

37. Come rileva Frabboni: «nessun dubbio sul fatto che la nostra connazionale sia l'epistemologia dell'educazione che con John Dewey fonda, nel primo Novecento, la Pedagogia come scienza: come “riannodo” vincolante tra teoria e prassi in ambito formativo» (Frabboni, *La grande bellezza*, 112).

38. Acone, *Antropologia dell'educazione*, 125.

39. Filograsso, “Nuovi Orientamenti,” 32.

40. Cives, “La cultura infantile nella ‘Casa dei Bambini,’” 114.

41. Scurati, *Profili nell'educazione*, 26.

restituito all'educazione un ruolo cruciale in riferimento ad obiettivi fondamentali dello sviluppo umano: la maturazione dell'identità, dell'autonomia e della competenza; l'educazione alla pace, alla partecipazione democratica, all'inclusione, ai diritti umani. Tutti portati che sovradeterminano i recenti documenti dell'infanzia e che, nello spirito montessoriano, conferiscono loro una portata universale.

Bibliografia

- Acone, Giuseppe. *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola, 1997.
- Aporti, Ferrante. "Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili." In Aporti, Ferrante. *Scritti pedagogici e lettere*. Brescia: la Scuola, 1976.
- Baldacci, Massimo. *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci, 2015.
- Bertin, Giovanni Maria. *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando, 1963.
- Bertolino, Fabrizio e Manuela Filippa. "The Pedagogy of Nature according to Maria Montessori." In *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 16, 2 (2021): 133-147.
- Bobbio, Andrea. "Il Reggio Approach." In *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, a cura di Andrea Bobbio e Cesare Scurati, 179-198. Roma: Armando, 2008.
- Broccolini, Giustino. "Maria Montessori e la cultura contemporanea." In *Maria Montessori: il pensiero e il metodo*, a cura di Opera Nazionale Montessori, 133-150. Teramo: Lisciani & Giunti Editore.
- Catarsi, Enzo. *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- Cives, Giacomo. "La cultura infantile nella 'Casa dei Bambini'." In "*Casa dei Bambini*" e nuova scuola degli Orientamenti, a cura di Augusto Scocchera, 103-124. Roma: Anicia, 1995.
- Filigrasso, Nando. "Nuovi Orientamenti: l'eredità di Maria Montessori e di J. Piaget." In "*Casa dei Bambini*" e nuova scuola degli Orientamenti, a cura di Augusto Scocchera, 21-38. Roma: Anicia, 1995.
- Frabboni, Franco e Franca Pinto Minerva. *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza, 2008.
- Frabboni, Franco. *La Scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia, 1974.
- Frabboni, Franco. "La grande bellezza. Maria Montessori e la Pedagogia al Femminile." *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil* 3, n. 3 (dicembre 2014): 109-116.
- Freud, Anna. *Normalità e patologia del bambino*, trad. it. Milano: Feltrinelli, 1969.
- Grange, Teresa, cur. *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*. Pisa: Edizioni ETS, 2013.

- Laeng, Mauro. “Premessa.” In Montessori, Maria. *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione Critica*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000.
- Laeng, Mauro. *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola, 1990.
- Loschi, Tiziano. *Maria Montessori. Il «progetto-scuola» nella visione ecologica dell’uomo e del bambino costruttori di un mondo migliore*. Cappelli: Bologna, 1991.
- Maccheroni, Anna Maria. *Come conobbi Maria Montessori*. Roma: Edizioni “Vita dell’infanzia”, 1956.
- Montessori, Maria. *Il segreto dell’infanzia*. Milano: Garzanti, 1999.
- Montessori, Maria. *Psicogeometria. Dattiloscritto inedito*. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2012.
- Montessori, Maria. *Psicoaritmetica. L’aritmetica sviluppata secondo le indicazioni della psicologia infantile durante venticinque anni di esperienze*. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2013.
- Morandi, Matteo. “La riflessione pedagogica postaportiana”. In Ferrari, Monica, Matteo Morandi e Enrico Platé. *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, 29-38. Parma: Edizioni Junior, 2011.
- Raimondo, Rossella. “La ‘pedagogia riparatrice’ secondo Maria Montessori: un ideale regolativo ed educativo.” *Rivista di storia dell’educazione* 16, n. 1 (2016): 191-202.
- Rinaldi, Carla. “L’ambiente dell’infanzia.” In *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l’infanzia*, a cura di Giulio Ceppi e Michele Zini, 114-120. Reggio Emilia: Reggio Children Domus Academy Research Center, 2001.
- Rossini, Valeria. *Maria Montessori. Una vita per l’infanzia. Una lezione da realizzare*. Cinisello Balsamo: San Paolo, 2020.
- Scurati, Cesare. *Strutturalismo e scuola*. Brescia: La Scuola, 1972.
- Scurati, Cesare. *Profili nell’educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero, 1991.
- Tardos, Anna. “Prefazione.” In Pikler, Emmi. *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*, trad. it. Bologna: Edizioni Scientifiche, 2015.
- Trabalzini, Paola. “Montessori e Piaget, un rapporto complesso.” In Cives, Giacomo e Paola Trabalzini. *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale*, 61-80. Roma: Anicia, 2017.
- Vygotskij, Lev Semënovič. *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Firenze: Giunti, 2007.

Sitografia

https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1052715/153514/CIRSE_1_2016_corretto_5_09_2016.pdf

2. Prospettive attuali del Montessori nella scuola primaria

di *Cristina Venturi**

1. Attualità pedagogica e neuroscientifica della proposta montessoriana

Il rinnovato interesse verso la proposta educativa montessoriana, riscontrata dall'aumento di scuole a Metodo¹, indica come essa soddisfi i bisogni espressi dal bambino nelle diverse fasi evolutive, ed i recenti studi condotti in ambito psicopedagogico e neuroscientifico confermano la validità della metodologia, quale risposta adeguata all'attuale società che esige un'educazione alla complessità a fronte delle rapide trasformazioni sociali, politiche e tecnologiche.

L'alunno che frequenta la scuola primaria desidera conoscere le regole che governano la natura e le opere che l'umanità ha costruito nel corso della storia. Per rispondere ai bisogni del periodo di sviluppo specifico, è necessaria una educazione dilatatrice che sostituisca l'acquisizione di un sapere appreso mediante i libri di testo, per evitare l'individualismo e favorire la costruzione della coesione sociale, stabilendo connessioni con la natura². La rivoluzione che Montessori conduce per il superamento del

* Università di Bologna.

1. I dati provengono dei recenti censimenti in Italia condotti dal CeSMon nel 2000, dall'Opera Nazionale Montessori nel 2013 e dalle indagini svolte all'interno del Progetto di Interesse Nazionale (PRIN, 2017-2023) "Maria Montessori. Tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla sua nascita", che hanno condotto alla realizzazione della mappatura storica-interattiva delle scuole a metodo nel nostro Paese dal 1907 ad oggi. Nello specifico, l'incremento di scuole primarie montessoriane in Italia è oggetto della ricerca "L'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia e i profili del corpo docente montessoriano" presso l'Università La Sapienza di Roma nel 2020/21, i cui dati hanno registrato 137 classi prime e 107 classi quinte (Scippo, "La recente crescita").

2. Cives, *L'educazione dilatatrice*.

modello scolastico trasmissivo appare quanto mai attuale, come si evince dalla lettura delle Indicazioni Nazionali del 2012³. Il cambio di paradigma educativo che la dottoressa propone per la scuola primaria è caratterizzato dal porre l'allievo al centro del processo di apprendimento-insegnamento, anticipando gli attuali modelli organizzativi flessibili e polifunzionali che favoriscono la partecipazione attiva ed autonoma per l'accesso alle informazioni ed il potenziamento delle competenze-chiave di cittadinanza.

Sebbene siano presenti molti elementi di continuità con l'organizzazione nella Casa dei Bambini, l'ambiente di apprendimento nella primaria aiuta lo scolaro a soddisfare il bisogno di esplorazione fisica e mentale che scaturisce dal cambiamento psichico e dall'emergere di quattro nuove sensibilità, quali la curiosità di sapere, l'immaginazione, la coscienza morale ed una maggiore socializzazione rivolta all'esterno. Ogni passaggio di crescita rappresenta per Montessori una metamorfosi in cui si attivano particolari condizioni di interesse verso l'acquisizione di determinate competenze e capacità per la crescita cognitiva e la costruzione psichica⁴, potenzialità che il bambino possiede fin dalla nascita e che sviluppa nel corso di «periodi sensitivi [...] ognuno con una propria collocazione e una propria durata»⁵, come dimostra la ricerca neuroscientifica in merito al «programma genetico che stabilisce una sorta di orologio biologico che fissa la maturazione e lo sviluppo di organi e le loro capacità»⁶.

L'alunno tra i sei e gli undici anni manifesta un cambiamento fisico e psicologico volto alla maturazione di una indipendenza intellettuale, avendo già assorbito la realtà circostante attraverso la conoscenza sensoriale durante i primi sei anni di vita, stabilendo rapporti tra gli oggetti e mettendo ordine al proprio sviluppo interiore. Emerge il bambino cosmico, che si orienta verso l'astrazione ed il giudizio morale, proteso verso la conoscenza della vita e delle sue leggi, al quale Montessori offre una educazione cosmica per condurlo ad assumere il proprio compito, esercitato con senso di responsabilità, all'interno della comunità «dove ogni cosa è collegata alle

3. «[...] il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno» (Indicazioni Nazionali. Nuovi Scenari, MIUR, aggiornamento del 2018, p. 4).

4. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 291.

5. Micheletti, *Il linguaggio del bambino piccolo*, 14.

6. Regni, “Cervello, mente, educazione,” 1.

altre e ha un suo posto nell'universo»⁷. La visione ecologica della scienziata anticipa pertanto la pedagogia ecosostenibile che caratterizza l'Agenda 2030, ove l'educazione rappresenta lo strumento di emancipazione umana e collettiva, fondata sul rispetto della diversità e sui valori di solidarietà, in direzione del raggiungimento della pace mondiale mediante la coesione sociale.

Il lavoro interdisciplinare attraverso l'esperienza favorisce la scoperta delle leggi che regolano la materia e lo sviluppo del pensiero divergente grazie alla creatività unita alla logica. Le attività non vengono concepite dagli studenti come opzioni, bensì una necessità per conseguire un obiettivo finale raggiunto con la collaborazione tra pari, che alimenta un sentimento di appartenenza al gruppo ed alla storia dell'umanità, in una «trama che tutto connette»⁸. La «chiave» che Montessori individua per realizzare il progetto cosmico e favorire il passaggio all'astrazione consente di aprire una duplice porta: della classe, per l'esplorazione esterna; dell'immaginazione, verso la cultura. «Poiché è necessario dare tanto al bambino, diamogli una visione dell'intero universo»⁹, afferma la dottoressa, che concepisce il mondo come luogo di pedagogia attiva, affinché l'alunno possa nutrire il sentimento verso la natura, contemplandola e studiandola. La pratica delle uscite esplorative è ritenuta un valido strumento didattico ed educativo dalle recenti indagini pedagogiche, che individuano nel viaggio il luogo privilegiato di apprendimento significativo, sia per l'approccio interdisciplinare attraverso l'esercizio sensoriale e la scoperta autonoma, sia per la risoluzione di problemi di realtà con modalità cooperative¹⁰.

Nel corso del quinquennio il bambino, posto al centro del proprio processo di apprendimento, scopre le interconnessioni ed i rapporti di interdipendenza¹¹ non solo attraverso le esperienze svolte all'esterno, ma anche all'interno dell'edificio scolastico, la cui architettura favorisce l'inclusione, la partecipazione attiva e la relazione spazio-tempi di apprendimento. L'ambiente predisposto diventa «maestro» per consentire l'armonioso sviluppo psico-fisico-relazionale, con una organizzazione, integrata da micro-ambienti tematici, in cui vengono svolte attività in piccolo gruppo, che favoriscono lo sviluppo di competenze sociali, come argomentare il proprio punto di vista, rispettare quello altrui e risolvere divergenze di opinioni. La disposizione dei tavoli e la presenza dei materiali permettono di agire

7. Ceruti, «La pedagogia di Maria Montessori», 141.

8. Ceruti, 141.

9. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*.

10. Gilardi *et al.*, *L'uscita didattica*.

11. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori*.

in autonomia ed esercitare la memoria muscolare per l'apprendimento di nuove abilità cognitive, emotive e relazionali, in linea con la definizione delle life skills individuate dall'organizzazione mondiale della sanità, che sollecita il loro quotidiano allenamento mediante «lavori di gruppo e sottogruppi, discussioni e confronti, educazione tra pari, brainstorming, role-playing»¹².

L'importanza psichica attribuita al movimento, tema centrale nella proposta formativa di Montessori, è un'ulteriore intuizione confermata dai recenti studi neuroscientifici che evidenziano come la percezione e l'azione siano strettamente correlate¹³. Lo sviluppo della motricità segue tappe precise e «basate su un susseguirsi di atti che dipendono da memorie procedurali» le quali «codificano sequenze di movimenti in grado di rispondere a situazioni specifiche»¹⁴. La complessità dell'elaborazione cerebrale, sollecitata da aree tra loro distinte e co-attivate dal movimento, permette al bambino di «incarnare l'ambiente» e di «ascoltare la voce delle cose», come afferma Montessori, comprendendo la funzione degli oggetti e dei materiali in esso presenti, un invito all'uso per compiere la corretta azione che i neuroscienziati denominano con il termine “affordance”¹⁵. L'ambiente montessoriano, pertanto, è concepito come un ecosistema educativo, un bioma psichico in cui interagiscono tutti gli elementi che lo compongono per consentire la crescita di abilità, competenze e conoscenze¹⁶, alimentare la scintilla dell'entusiasmo¹⁷ e l'atteggiamento positivo nei confronti della conoscenza.

I materiali di sviluppo, concepiti come “programmi di azione” guidando i movimenti e sollecitando l'autocorrezione¹⁸, sono chiamati anche astrazioni materializzate, perché accompagnano l'alunno dall'esperienza sensoriale al ragionamento astratto. Le lezioni tradizionali vengono sostituite dall'autoeducazione attraverso il libero utilizzo di materiali autocorrettivi che rispettano lo sviluppo psichico individuale e favoriscono lo sviluppo dei processi metacognitivi¹⁹. Il loro uso rappresenta il punto di partenza per la comprensione della regola, mediante la quale gli alunni ricevono un alto livello di conoscenza astratta e di pensiero creativo²⁰, per poi manifestare

12. Health Promotion Glossary, OMS, 1998 in OMS/HPR/HEP/98.1.

13. Rizzolati *et al.*, *So quel che fai*, 3.

14. Oliviero, “Neuroscienze e educazione,” 1.

15. Clark *et al.*, “The extended mind”.

16. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori*, 103.

17. Tornar, 110.

18. Oliviero, “Neuroscienze e educazione,” 71.

19. Salmaso, “Scienza e metodo”.

20. Lillard, *Montessori*, 80.

il desiderio di ragionare sui numeri e calcolare in modo astratto senza l'ausilio dei materiali, obbedendo ad una spinta interiore. Le attività proposte consentono di sviluppare una serie di abilità che, da quelle basiche come la numerazione-seriazione-discriminazione, prerequisiti per l'ingresso nella scuola primaria, conducono a quelle più specifiche inerenti ambiti disciplinari quali psico-grammatica, psico-geometria, psico-aritmetica. L'apprendimento di un principio viene così sollecitato da una serie di materiali differenti che concorrono alla scoperta del principio stesso.

La modernità della maestra montessoriana emerge dal duplice ruolo: «facilitatore dei processi e mediatore dell'interazione soggetto-ambiente»²¹. L'insegnante osserva ed ascolta lo studente, con pazienza ed umiltà²², scevra da pregiudizi, rilevando la relazione, soprattutto nell'età evolutiva, tra lo sviluppo cognitivo ed il desiderio di apprendere, rendendo la gestione organizzativa e relazionale flessibile, individualizzata, intenzionale.

Come scrive Montessori:

La maestra montessoriana deve essere creata ex-novo, dopo che si sia liberata da ogni pregiudizio pedagogico. Il primo passo è l'auto-preparazione dell'immaginazione, perché la maestra montessoriana deve vedere un bambino che non esiste ancora, materialmente parlando, deve avere fede nel bambino che si rivelerà per mezzo del lavoro²³.

La continua ricerca-azione, «in un rapporto di ricorsività ciclica»²⁴, contraddistingue il modus operandi dell'insegnante, che organizza l'ambiente per l'autoeducazione dell'allievo. La presentazione del materiale è caratterizzata da un doppio principio di scientificità: il primo riguarda l'aspetto propedeutico svolto dall'osservazione, il secondo è la sequenza di procedure che accompagna ogni presentazione, dagli esercizi di vita pratica ai materiali di sviluppo. Ogni azione viene suddivisa in passaggi minimi, consequenziali, la cui ripetitività sviluppa una memoria procedurale. I materiali proposti svolgono pertanto la funzione di palestra per una ginnastica mentale, favorendo lo sviluppo del pensiero cognitivo del bambino. È un aiuto, quello che propone Montessori, per entrare nella complessità della vita, rispettando al contempo «le particolari attitudini della mente infantile per la matematica, al lavoro astratto, alla tendenza naturale e spontanea ai calcoli mentali»²⁵.

21. Tornar, *La Pedagogia di Maria Montessori*, 132.

22. Montessori, *L'Autoeducazione*, 118.

23. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, 143.

24. Tornar, *La Pedagogia di Maria Montessori*, 12.

25. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, 642.

Le “grandi lezioni” presentate dall’insegnante hanno la finalità di suscitare l’interesse e l’immaginazione dello scolaro, evitando di fornire nozioni esaustive. «Dare il tutto presentando il particolare come mezzo»²⁶, affinché possa essere gettato il seme che germoglierà nel tempo, per una formazione permanente. «Se nel primo periodo la maestra doveva usare una grande delicatezza e intervenire il meno possibile nell’attività del bambino, ora la sua delicatezza deve rivolgersi al piano morale, in cui risiede il vero problema dell’età»²⁷.

I recenti studi nell’ambito delle teorie di simulazione incarnata, Embodied Simulation, hanno rilevato come il cervello dell’insegnante sia in grado di elaborare informazioni relativamente a ciò che lo studente sta «pensando e la conoscenza che sarebbe in grado di acquisire e accumulare»²⁸. Le ricerche neuroscientifiche, volte ad indagare sui corticali coinvolti nelle interazioni tra insegnante ed alunno nel corso di una conversazione “socratica”, hanno registrato che, in condizioni di ascolto attivo e di clima accogliente, si innesca «una correlazione positiva tra la giunzione temporo-parietale dell’insegnante e la corteccia prefrontale dello studente, dimostrando che il processo di apprendimento è sempre un trasferimento bidirezionale di conoscenza»²⁹. Il meccanismo di sincronizzazione avviato con l’alunno, influenza anche «la sintonizzazione implicita per adattare le proprie azioni a quelle degli altri»³⁰ nel gruppo classe, favorendo «la sensazione di “essere insieme”, di costruire quel rapporto di fiducia necessario affinché gli alunni si sentano liberi di esplorare anche dentro di sé e di articolare il loro pensiero in funzione della comprensione altrui imparando, ad un meta-livello, a decentrarsi»³¹, avvallando in modo indiretto la pratica dell’osservazione dell’insegnante montessoriana.

La proposta di Montessori appare pertanto ancora innovativa perché consente, attraverso lo sviluppo integrale delle dimensioni psichiche, la formazione di un pensiero flessibile, aperto al cambiamento, capace di mettere in discussione in modo critico le proprie conoscenze, valori e convinzioni per costruire nuovi modi di pensare e ristrutturare le esperienze cognitive in relazione alla complessità della rete di relazioni ed ai mutamenti che caratterizzano il nostro tempo in continua trasformazione, sapendo individuare «nel flusso degli eventi del mondo che cambia, percorsi

26. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, 59.

27. Montessori, 35.

28. Gola, “Conoscere l’insegnamento attraverso il cervello,” 67.

29. Liu *et al.*, “Interplay between prior knowledge and communication,” 102.

30. Balconi *et al.*, *Il neuromanagement*, 73.

31. Mignosi, “L’adulto come specchio,” 214.

di creatività, percorsi di innovazione, possibili però solo all'interno di un pensiero che si struttura, che si autocostruisce e si ristrutturata»³².

2. Implementazione tecnologica nell'ambiente montessoriano per una educazione alla complessità tra analogico e digitale

La proposta formativa montessoriana ha origine nel contrastare l'analfabetismo culturale che impedisce al bambino di far pienamente parte della società in cui è inserito. L'educazione intesa come "aiuto alla vita" rappresenta lo strumento che Montessori individua per favorire la costruzione interiore fin dalla nascita, determinata da tre fattori: la psiche del bambino in relazione ai bisogni specifici manifestati nel corso dei diversi periodi evolutivi; le qualità oggettive del mondo materiale il cui apprendimento sviluppa abilità e competenze necessarie per il loro utilizzo; la comunità culturale che accoglie il bambino e che gli consente «di raggiungere un'armonia interiore» in una continua crescita fisica e cognitiva³³.

Nell'attuale società "informazionale"³⁴, complessa e dominata dall'accelerato sviluppo tecnologico, quella digitale è indicata tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente nelle Raccomandazioni del parlamento europeo³⁵ e tra i traguardi da raggiungere nelle Indicazioni Nazionali. L'importanza attribuita a tale capacità è posta al centro del Piano Nazionale Scuola Digitale³⁶ per "l'innovazione epistemologica e culturale dell'educazione" volta a sviluppare una consapevolezza critica dell'utilizzo degli strumenti tecnologici e favorire l'inclusione e la partecipazione consapevole alla società della conoscenza. Il rischio di analfabetismo digitale comporta l'effetto Dunning-Kruger, una distorsione cognitiva nel sopravvalutare le proprie abilità tecnologiche, impedendo di mettere in atto una serie di strategie metacognitive con ricadute di tipo qualitativo nella vita sociale e lavorativa. L'attività educativa e didattica della "media education", pertanto, è finalizzata alla comprensione critica degli strumenti tecnologici, in ambienti collaborativi di apprendimento aperti, flessibili ed implementati da strumenti analogici e digitali.

L'attualità della proposta formativa montessoriana, caratterizzata dalla continua attenzione ai cambiamenti della società ed alle ricadute in ambito

32. Pinto Minerva, "Il bambino nella società complessa," 94.

33. Montessori Jr., *L'educazione*, 36.

34. Floridi, *La quarta rivoluzione*.

35. Raccomandazione 2006/962/ del Parlamento Europeo – 18/12/2006.

36. Documento di indirizzo del MIUR, pubblicato il 6 novembre 2015bb.

educativo, emerge anche dalla riflessione di Montessori in merito all'utilizzo delle tecnologie, come scrive nel 1947:

l'introduzione di ausili meccanici diventerà una necessità generale nelle scuole del futuro [...] Vorrei, però sottolineare che questi ausili meccanici non sono sufficienti per realizzare la totalità dell'educazione³⁷.

Nel panorama internazionale, l'American Montessori Society e l'Association Montessori International hanno assunto una posizione a favore delle tecnologie, incoraggiando il loro utilizzo nelle aule scolastiche³⁸ ed in ambito nazionale è in corso una sperimentazione denominata "Dall'utilizzo del materiale strutturato Montessori allo sviluppo del pensiero logico-procedurale" condotta dall'Opera Nazionale Montessori, in collaborazione con CampuStore e GAM³⁹.

Nel corso dell'ultimo decennio, sono state svolte esperienze di implementazione tecnologica in una classe montessoriana presso la Scuola Carducci di Bologna che, in linea con i principi educativi della metodologia, hanno consentito ai bambini di essere al centro del processo di apprendimento nell'ambiente preparato per svolgere in autonomia le attività, in collaborazione tra pari ed in un clima di autoeducazione ed autocorrezione, tale da favorire lo sviluppo cognitivo e meta-cognitivo.

Nel corso del primo anno, la presentazione dei materiali di psicoaritmetica, corrispondenti al primo piano della numerazione – aste della numerazione (Fig. 1), cifre smerigliate (Fig. 2), fuselli (Fig. 3) e gettoni (Fig. 4) – è proceduta parallelamente all'alfabetizzazione dei tasti di orientamento spaziale per programmare il robotino Doc sull'apposito tappeto (Fig. 5). Con il consolidarsi di abilità e saperi trasversali, gli alunni hanno partecipato in modo attivo alla realizzazione di una striscia costituita dalle cifre numeriche e dalle relative carte da gioco, misurando con riga e squadra la lunghezza dei lati per rappresentare graficamente i dieci quadrati su cui apporre i numeri e la forma rettangolare per le tessere. La collaborazione tra i compagni ha consentito la risoluzione di problematiche riguardanti la costruzione e l'assemblaggio del prodotto finale e, mediante l'uso dello strumento creato, il consolidamento dell'apprendimento delle caratteristiche di alcune figure geometriche, così come la consequenzia-

37. Montessori, "Introduction on the use," 5.

38. MacDonald, "Technology in the Montessori".

39. I dati di questa sperimentazione saranno oggetto della mia tesi di dottorato, dal titolo: "La pedagogia e metodologia Montessori in relazione allo sviluppo tecnologico-digitale", svolta presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna.

lità delle cifre in ordine crescente e decrescente (Fig. 6). Il desiderio dei bambini di creare ulteriori tappeti su cui programmare il robottino è sorto spontaneamente, a seguito dell'utilizzo dei materiali montessoriani, quali lettere smerigliate (Fig. 7), alfabetario (Fig. 8), nomenclature con appaiamento (Fig. 9), libretti per le prime letture e scritture (Fig. 10), materiale del sistema decimale (Fig. 11), tavole con asticine per la memorizzazione delle prime addizioni (Fig. 12) e sottrazioni (Fig. 13). Utilizzando la stessa tecnica di costruzione adottata per la striscia e riproducendo con creatività le astrazioni materializzate, i bambini hanno ideato un primo tappeto per proporre le nomenclature in modalità "coding" (Fig. 14), un secondo per appaiare correttamente i risultati alle operazioni aritmetiche (Fig. 15), un terzo per abbinare l'immagine alla descrizione corrispondente, ed un quarto per associare l'analogia fonica espressa in rima tra la parola letta ed una immagine sul tappeto. Le attività hanno coinvolto tutti i bambini, non solo nella progettazione e nelle pratiche organizzative, ma anche nella cura di ogni dettaglio, affinché il prodotto finale fosse il risultato del contributo di ciascun alunno, parte attiva dell'intero processo logico e creativo.

Nel corso degli anni scolastici, gli scolari hanno potuto utilizzare sia i materiali montessoriani, sia gli strumenti tecnologici e digitali, come makey makey (Fig. 16), ozobot (Fig. 17), scratch (Fig. 18), lego we do (Fig. 19), mbot (Fig. 20), modellazione e stampa in 3D (Fig. 21), kahoot, vasi per la coltura idroponica (Fig. 22), attrezzature per realizzare stop motion (Fig. 23 e Fig. 24), cortometraggi (Fig. 25), montaggio (Fig. 26) e podcast (Fig. 27), scoprendo nuovi interessi ed approfondendo quelli già in essere. I bambini hanno proceduto come se l'insegnante non ci fosse (Montessori, 1952: 183), intenti in un lavoro immaginativo e creativo, sperimentando con ogni strumento, analogico e tecnologico, pratiche al contempo artistiche e logiche, per essere inserite, come contributo volontario, nella vita comunitaria di cui riconoscono il senso.

L'esperienza sviluppata dagli alunni in completa autonomia, al termine del percorso quinquennale, ha avuto origine con la realizzazione dei quadri di civiltà (Fig. 28), specifica attività montessoriana. L'esposizione orale della loro presentazione è stata videoregistrata dagli alunni mediante l'uso del device e convertita in QR Code (Fig. 29). Il codice è stato abbinato a manufatti, realizzati con materiali di riciclo, il cui scopo era di rappresentare gli elementi distintivi di ciascuna civiltà (Fig. 30). A seguire, i bambini hanno ideato un quiz storico in modalità "realtà aumentata" con il meta-verso (Fig. 31) e hanno presentato l'intera esperienza nel corso della manifestazione School Maker Day organizzata dall'opificio Golinelli (Fig. 32).

Le principali difficoltà che emergono dalle riflessioni provenienti da insegnanti montessoriane, che hanno documentato le proprie attività nell'am-

biente implementato dalle tecnologie⁴⁰, riguardano principalmente due ambiti: l'alfabetizzazione e l'aggiornamento in merito alle TIC; la corrispondenza al paradigma della proposta formativa, il cui fine è la coesione sociale. L'importanza della formazione continua del corpo docente appare pertanto ancora attuale e, nel pensiero di Montessori, rappresenta il tema chiave per la complessità del ruolo che l'insegnante assume nella relazione educativa, esercitata con una continua osservazione «oltre ciò che si crede di aver capito»⁴¹.



Fig. 1 - Aste



Fig. 2 - Cifre



Fig. 3 - Fuselli



Fig. 4 - Gettoni



Fig. 5 - Tappeto con Doc



Fig. 6 - Striscia



Fig. 7 - Lettere



Fig. 8 - Alfabetario



Fig. 9 - Nomenclatura



Fig. 10 - Libretti



Fig. 11 - Sistema decimale

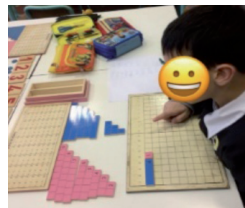


Fig. 12 - Addizione

40. Schneider, "Montessori teacher education".

41. Pironi, "Maria Montessori".



Fig. 13 - Sottrazione



Fig. 14 - Addizione con Doc



Fig. 15 - Sottrazione con Doc



Fig. 16 - Makey Makey

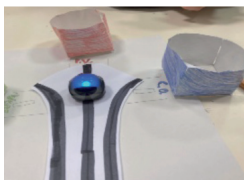


Fig. 17 - OzoBot

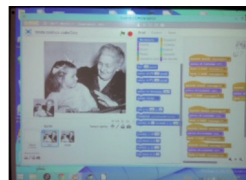


Fig. 18 - Scratch



Fig. 19 - Lego we do

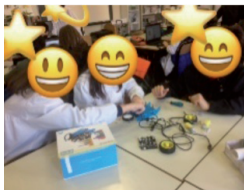


Fig. 20 - MBot



Fig. 21 - 3D



Fig. 22 - Idroponica



Fig. 23 - Stop Motion 1



Fig. 24 - Stop Motion 2



Fig. 25 - Cortometraggio



Fig. 26 - Montaggio

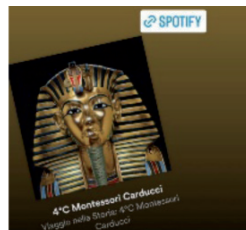


Fig. 27 - Podcast

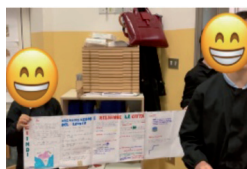


Fig. 28 - Quadri di civiltà



Fig. 29 - QRCode



Fig. 30 - Manufatti



Fig. 31 - Metaverso



Fig. 32 - Manifestazione

Bibliografia

- Balconi, Michela, Bruna Nava e Emanuela Salati. *Il neuromanagement tra cambiamento, tecnologia e benessere*. Milano: Led, Edizioni Universitarie, 2020.
- Birnbaum, Carol Shaffer. "Montessori and one teacher's use of technology." *Montessori life* 18, n. 2 (2006): 10.
- Bozzi, Gilda, Luisa Zecca e Edoardo Datteri. *Interazioni bambini-robot*. Milano: FrancoAngeli, 2021. <http://digital.casalini.it/9788835122098>.
- Brignone, Sandro, Renato Grimaldi e Silvia Palmieri. "Da ITS a ITR. I social robot come sistemi intelligenti di tutoraggio e di comunicazione." *Mondo Digitale* 20.92 (2021): 1-13.
- Campo, Enrico. *La testa altrove: l'attenzione e la sua crisi nella società digitale*. Roma: Donzelli Editore, 2020. Kindle.
- Caprara, Barbara. *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Roma: Armando Editore, 2020.
- Caruana, Fausto e Anna M. Borghi. *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino, 2017.
- Castellano, Ginevra *et al.* "Towards Empathic Virtual and Robotic Tutors." In *Artificial Intelligence in Education. AIED 2013. Lecture Notes in Computer Science*, 733-736. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Ceruti, Mauro e Anna Lazzarini. "La pedagogia di Maria Montessori nello specchio dell'epistemologia della complessità." *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* 23, n. 2 (2021): 139-156. <https://doi.org/10.13128/ssf-12014>
- Cives, Giacomo. *L'educazione dilatatrice di Maria Montessori*. Roma: Anicia, 2009.

- Clark, Andy e David Chalmers. "The extended mind." *Analysis* 58, n. 1 (1998): 7-19.
- Damiani, Paola e Filippo Gomez Paloma. "Educational ECS. Un approccio 'embodied cognitive' per le scuole." *Italian Journal of Educational Research* 21 (2018): 73-82.
- Dannecker, Achim e Daniele Hertig. "Facial Recognition and Pathfinding on the Humanoid Robot Pepper as a Starting Point for Social Interaction." In *New Trends in Business Information Systems and Technology: Digital Innovation and Digital Business Transformation*, 147-160. Berlin: Springer, 2021.
- Faggiano, Eleonora, Antonella Montone e Pier Giuseppe Rossi. "Tecnologie per la didattica ed educazione matematica con le tecnologie: dialogo tra prospettive di ricerca nell'era digitale." Relazione presentata al *XXXIV Seminario Nazionale di Didattica della Matematica "Giovanni Prodi"*, Rimini, 2017.
- Faggiano Eleonora, Antonella Montone e Maria Alessandra Mariotti. "Synergy between manipulative and digital artefacts: a teaching experiment on axial symmetry at primary school." *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 49.8 (2018): 1165-1180. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1449908>
- Floridi, Luciano. *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- Giannoli, Flavia. "MOODLE per la didattica STEM-STEAM." Relazione presentata al Convegno *MoodleMoot Italia*, Torino, 2021. ISBN 978-88-907493-7-7
- Gilardi, Thomas e Paolo Molinari. *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*. Milano: EDUCatt, 2012.
- Gola, Giancarlo. "Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante." *Formazione e Insegnamento* 18, n. 2 (2020): 64-74. ISSN 2279-7505
- Grandi, William. *Gli ingranaggi sognati*. Milano: FrancoAngeli, 2017.
- Gutiérrez, Kris, Elizabeth Mendoza e Christina Paguyo (2012). "Third space and sociocritical literacy." In *Encyclopedia of diversity in education*, a cura di James A. Banks, 2160-2162. Los Angeles: Sage Publications, 2021.
- Health Promotion Glossary, OMS, 1998 in *OMS/HPR/HEP/98.1*.
- Honegger Fresco, Grazia. *Maria Montessori, una storia attuale*. Torino: Il leone verde, 2018.
- Hubbell, Elizabeth Ross (2006). "Authenticity & Technology in Montessori Education." *Montessori Life* 18, n. 2 (2006): 16-20.
- Hubbel, Elizabeth Ross. "Integrating technology into the Montessori elementary classroom." *Montessori Life* 15, n. 2 (2003): 40-41.
- Jones, Sara. "Technology in the Montessori Classroom: Teachers' Beliefs and Technology Use." *Journal Montessori Research* 3, n. 1 (2017): 16-29. <https://doi.org/10.17161/jomr.v3i1.6458>
- Kruger, Justine e David Dunning. "Unskilled and Unaware of it: How Difficulties in Recognizing one's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments." *Journal of Personality and Social Psychology* 77, n. 6 (1999): 1121-1134.
- Larson, Heidi e Kevin Tseng. "The 3M Project: using technology to facilitate." *Montessori Life* 18, n. 3 (2006): 36-39.

- Lillard, Angeline. *Montessori. The Science Behind the Genius*. Oxford: University Press, 2005.
- Liu, Jieqiong, Ruqian Zhang, Binbin Geng, Tingyu Zhang, Di Yuan, Otani Satoru e Xiangun Lia. "Interplay between prior knowledge and communication mode on teaching effectiveness: Interpersonal neural synchronization as a neural marker." *NeuroImage* 193 (2019): 93-102.
- Love, Arlene e Pat Sikorski (2017). "Integrating technology in a Montessori classroom." *AMA American Medical Association* 10 (2000): 1. [www-proquest-com.ezproxy.unibo.it/encyclopedias-reference-works/integrating-technology-montessori-classroom/docview/62418557/se-2](http://www.proquest-com.ezproxy.unibo.it/encyclopedias-reference-works/integrating-technology-montessori-classroom/docview/62418557/se-2)
- MacDonald, Greg. "Technology in the Montessori classroom: benefits, hazards and preparation for life." *The NAMTA Journal* 41, n. 2 (2016): 99-107. www-proquest-com.ezproxy.unibo.it/scholarly-journals/technology-montessori-classroom-benefits-hazards/docview/1871580084/se-2
- Micheletti, Isabella. *Il linguaggio del bambino piccolo e il pensiero Montessori*. Torino: Il leone verde, 2019.
- Mignosi, Elena. "L'adulto come specchio. Modalità comunicative e di apprendimento." *Quaderni di Intercultura* 12, (2020): 208-219. DOI 10.3271/M102
- Montessori, Maria. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, 1936.
- Montessori, Maria. "Introduction on the use of mechanical aids." *AMI Journal*, 2015.
- Montessori, Maria. *Educazione e pace*. Milano: Garzanti, 1949.
- Montessori, Maria. *L'Autoeducazione*. Milano: Garzanti, 2000.
- Montessori, Maria. *Il metodo della pedagogia scientifica*. A cura di Paola Trabalzini. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2000.
- Montessori, Maria. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli, 2009.
- Montessori, Maria. *La mente del bambino*. Milano, Garzanti, 1952.
- Montessori, Maria. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti, 2018.
- Montessori, Maria. *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari a cura di Augusto Scocchera*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2002.
- Montessori, Jr Mario. *L'educazione come aiuto alla vita*. Torino: Il leone verde, 2018.
- Mosa, Elena. "Principali direttrici di ricerca internazionali sul rapporto tra didattica e spazi educativi." In *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*, a cura di Samuele Borri, 13-27. Firenze: Indire, 2016. ISBN: 978-88-99456-10-8
- Nardi, Andrea. *Il lettore distratto*. Firenze: University Press, 2022.
- Nutbeam, Don e Ilona Kickbusch. "Health promotion glossary." *Health promotion international* 13.4 (1998): 349-364.
- Oliviero, Alberto. "I movimenti e la costruzione della mente." *Vita dell'Infanzia* 64, n. 11 (2015): 45-48.
- Oliverio, Alberto. "Neuroscienze e educazione." *Research Trends in Humanities* 5 (2018): 1-4.

- Panciroli, Chiara, Pier Cesare Rivoltella, Maurizio Gabbriellini e Olaf Zawacki Richter. "Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca." *Form@re, Open Journal per la formazione in rete* 20, n. 3 (2020): 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10210>
- Peters, Dane. "Making is Montessori 2.0: an interview with Dale Dougherty." *Montessori Life* 29, n. 4 (2018): 54-57.
- Pinto Minerva, Franca. "Il bambino nella società complessa: prospettive montessoriane." *Vita dell'Infanzia* 70, n. 11 (2021): 89-95.
- Pironi, Tiziana. "Maria Montessori e la formazione degli insegnanti per una nuova scuola." *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni* 4, n. 2 (2014). DOI: 10.12897/01.00054
- Powell, Mark. "Is Montessori ready for the Obama Generation?" *Montessori Life* 21, n. 2 (2009): 18-29.
- Regni, Raniero. "Cervello, mente, educazione. Da Montessori alle Neuroscienze." *Pedagogia e Vita. Neuroscienze e Educazione* 76, n. 1 (2018): 81-100.
- Rivoltella, Pier Cesare. *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Brescia: Scholè, 2020.
- Rizzolati, Giacomo e Corrado Sinigaglia. *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- Salmaso, Luisa. "Scienza e metodo: la via montessoriana per promuovere le funzioni esecutive nei contesti scolastici." *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni* 4, n. 2 (2014). DOI: 10.12897/01.00069
- Schneider, Mary. "Montessori teacher education and alternative delivery." *Montessori Life* 23, n. 4 (2012): 6-7. www-proquest-com.ezproxy.unibo.it/magazines/montessori-teacher-education-alternative-delivery/docview/906481427/se-2
- Scippo, Stefano. "La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia." *Studium Educationis* 23, n. 1 (2020): 4-17. DOI: 10.7346/SE-012022-01
- Scocchera, Rita. "L'origine dell'uomo e il metodo del bambino. Appunti per il futuro dell'educazione." *Vita dell'Infanzia* 64, n. 1 (2014): 21-26.
- Scoppola, Benedetto. "Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori." *Rivista di Storia dell'Educazione* 8, n. 2 (2021): 9-23. DOI: 10.36253/rse-10375
- Sozzi, Matteo. "L'Embodied Cognition dalla prospettiva delle neuroscienze." In *Il corpo al centro*, a cura di Annalisa Risoli e Alessandro Antonietti, 35-48. Milano: LED, 2015. DOI: 10.7359/736-2015-sozzi
- Stewart, Marilyn E. "Montessori: programs of the future." *Montessori life* 20, n. 2 (2008): 6. www-proquest-com.ezproxy.unibo.it/magazines/montessori-programs-future/docview/219944668/se-2
- Tamburrini, Monica. "Sviluppare la competenza emotiva in ambito educativo attraverso i robot." In *Interazioni bambini-robot. Riflessioni Teoriche, Risultati Preliminari, Esperienze*, a cura di Gilda Bozzi, Luisa Zecca, Edoardo Datteri, 310-322. Milano: FrancoAngeli Open Access, 2021. ISBN 9788835122098.
- Tornar, Clara. *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: FrancoAngeli, 2007.

- Trabalzini, Paola. “Perché Montessori oggi.” *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli* 30, n. 4 (2013): 77-89.
- Trincherò, Roberto. “PotenziaMente 2.0. Costruire la numeracy nella scuola primaria attraverso il gioco computerizzato”. *Form@re* 16, n. 1 (2016): 20-36.
<http://dx.doi.org/10.13128/formare-18042>

3. Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”. Quale accompagnamento per dirigenti e docenti?

di *Barbara Balconi**, *Elisabetta Nigris***, *Milena Piscozzo****,
*Luisa Zecca*****

1. La Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori”: le origini¹

Da molto tempo la scuola secondaria di primo grado è stata definita “l’anello debole del sistema scolastico italiano”² e le ricerche più recenti individuano infatti come origine della dispersione scolastica il passaggio fra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado ³.

Più in generale, la scuola secondaria appare un segmento educativo in cui si fatica a rintracciare un mandato chiaro e forte, oltre a risentire, in modo più evidente, delle fragilità che pervadono il sistema nazionale, come ad esempio, la frammentazione e la parcellizzazione di un sapere focalizzato sui contenuti e poco aderente all’esperienza e al mondo dei ragazzi. Gli allievi, in particolare i ragazzi e le ragazze provenienti dalle famiglie più svantaggiate, stentano a rintracciare il “senso” dei contenuti e delle attività proposte, sono disorientati da richieste improntate sull’individualismo e su una forte competitività che tende a penalizzare i più deboli, senza valorizzare le spinte verso il gruppo e la collaborazione fra pari.

* Università di Milano-Bicocca.

** Università di Milano-Bicocca.

*** Dirigente scolastico IC Riccardo Massa (Milano).

**** Università di Milano-Bicocca.

1. Le autrici del paragrafo sono: Elisabetta Nigris e Milena Piscozzo.

2. Margiotta, “Riformare la scuola media”.

3. Si veda MI – DGSIS – Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica, *La dispersione scolastica* [online]. Disponibile su <https://miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421>

La scuola obbligatoria, in particolare quella pubblica, svolge un ruolo decisivo nella formazione dei cittadini poiché – come leggiamo nelle Indicazioni Nazionali – è preposta a «dare senso alla varietà di esperienze di bambini e adolescenti, al fine di ridurne la frammentazione e il carattere episodico», contribuendo a formare in loro un'identità consapevole e aperta, «sul piano cognitivo e culturale, affinché possano affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri»⁴. Come afferma Balibar⁵, qualsiasi comunità trova la propria essenza in una dimensione collettiva: i soggetti, tanto più nello spazio della scuola pubblica, sono sempre dei “con-cittadini” che devono trovare un senso di appartenenza nella comunità scolastica all'interno della quale agiscono reciprocamente. “Appartenenza” e “reciprocità” sono due termini che costituiscono il nucleo fondamentale del concetto stesso di “cittadinanza”: da un lato, il polo dell'appartenenza attribuisce significato all'identità dello spazio (materiale o immateriale) e dà legittimità alla comunità *pre*-esistente – con le sue norme e i suoi valori – rispetto al singolo individuo; dall'altro, il polo della reciprocità fa riferimento al carattere inter-relazionale degli individui e a un'idea di comunità che si costituisce a partire da queste stesse relazioni⁶.

Per provare a rispondere alle difficoltà di questo segmento scolastico e alle esigenze formative dei ragazzi e delle ragazze delle realtà urbane italiane, in particolare nelle scuole di periferia la cui utenza proviene in gran parte da famiglie con basso tasso di scolarità e/o da famiglie straniere, nel 2015, nell'area milanese, si è costituita una rete di scopo, con capofila l'IC Riccardo Massa di Milano, per sostenere la sperimentazione del metodo Montessori nella scuola secondaria di primo grado.

Questo primo accordo di rete ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi (IC “Riccardo Massa”, IC “Ilaria Alpi”, IC “Arcadia” di Milano e IC “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo) e ha regolato i rapporti di collaborazione con la finalizzazione dell'istituzione di sezioni di scuola secondaria di primo grado a didattica Montessoriana.

4. Indicazioni nazionali, 2012.

5. Balibar, *Cittadinanza*.

6. Per approfondire la distinzione tra appartenenza e reciprocità nella definizione di cittadinanza, è opportuno rimandare al celebre articolo di Émile Benveniste (1985) sui due modelli linguistici per la città e alla distinzione filologica operata tra il binomio latino *civis/civitas* e quello greco *pólis/polites*. Nel primo caso, la radice semantica dei due termini è lo statuto relazionale dell'individuo in quanto cittadino; nel secondo si riferisce alla comunità, intesa in maniera logicamente anteriore rispetto all'esistenza del singolo membro. Vedi anche: Balconi B., Nigris E. e Zecca L. “Education for citizenship as a permanent laboratory.” In *Handbook of research on education for participative citizenship and global prosperity*, 2018, pp. 517-536.

Con Decreti Ministeriali è stata poi autorizzata per un triennio (2017-2020) la sperimentazione strutturale (ex art. 11 del DPR n. 275/1999) per l'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano e le altre scuole milanesi.

Gli aspetti rilevanti dell'avvio della sperimentazione milanese possono essere così sintetizzati:

1. concretizzare la possibilità di continuare il percorso montessoriano anche nella scuola secondaria. Prima della sperimentazione, infatti, il percorso trovava conclusione, sia nelle scuole statali che paritarie, con l'esperienza della scuola primaria, obbligando i genitori e i ragazzi a rinunciare al proseguimento di una forte scelta metodologica.
2. Attuare quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali del 2012, avviando la costruzione di una vera verticalizzazione. Da tempo nella scuola italiana si dibatte sul tema del passaggio tra primaria e secondaria di primo grado e di come garantire agli studenti, in un momento particolarmente delicato della loro crescita, la serenità che solo un forte progetto di continuità, condiviso tra i due ordini di scuola, può assicurare. In questo senso, la continuità diventa orizzonte comune da raggiungere, andando oltre le singole commissioni di lavoro e vedendo i diversi operatori condividere metodi, strategie e una comune idea di scuola. I cardini della continuità tra i due ordini di scuola si possono riassumere nella condivisione del Metodo e dei principi montessoriani, di metodologie didattiche attive, dell'ambiente di apprendimento, dell'utilizzo del materiale, del ruolo dell'insegnante, del pensiero su valutazione/autovalutazione.
3. Aumento della richiesta di iscrizioni al corso di scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori, con il raddoppio dei corsi e in alcuni casi procedendo al sorteggio degli studenti a causa dell'alto numero degli iscritti. Questo aspetto risulta particolarmente importante a seguito anche dell'ubicazione delle scuole in quartieri periferici della città di Milano, attraversati negli ultimi anni dal fenomeno del *white flight*. L'inserimento di tali corsi ad indirizzo Montessori ha permesso di attivare politiche di de-segregazione attraverso una progettualità diversificata che ha costituito una premessa a cambiamento e innovazione di carattere sempre più inclusivo.
4. Rinnovo della didattica nelle scuole coinvolte nella sperimentazione, promuovendo nuove forme di progettualità tra docenti, creando opportunità di contaminazione e un circolo virtuoso di idee e prassi a vantaggio degli studenti. L'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa", che per primo ha attuato la sperimentazione, ha inoltre effettuato un monitoraggio in uscita dei risultati degli studenti, registrando evidenze importanti sui risultati Invalsi, superiori rispetto alla media dell'Istituto, Regionale e Nazionale.

2. La Collaborazione scientifica fra la Rete di scopo “Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori” e l’Università di Milano-Bicocca⁷

Visti i primi esiti positivi della sperimentazione, l’Università degli Studi di Milano-Bicocca è stata chiamata ad operare un monitoraggio della sperimentazione dell’indirizzo Montessori nella scuola pubblica secondaria di primo grado, con il proposito di individuare e approfondire gli aspetti che ne caratterizzano la proposta educativa e didattica, attraverso la stipula di un accordo di collaborazione scientifica.

Gli obiettivi della collaborazione sono stati così definiti:

- individuare alcune specificità emergenti del Metodo Montessori all’interno dei contesti di scuola secondaria aderenti alla Rete di Scopo dal punto di vista di Dirigenti, docenti e ragazzi;
- individuare elementi di significatività ricorrenti rispetto alla sperimentazione del Metodo ed eventuali questioni aperte;
- favorire la riflessione da parte degli insegnanti rispetto alla dimensione didattica e alla dimensione organizzativa della sperimentazione.

Il monitoraggio è stato condotto da 6 ricercatori, 2 per ciascuna scuola della rete milanese⁸.

La metodologia elaborata per il monitoraggio della sperimentazione ha seguito un approccio partecipativo prevedendo il coinvolgimento di docenti e dirigenti scolastici all’interno delle azioni di ricerca. Sono stati selezionati strumenti di raccolta dati, di natura qualitativa (focus group, interviste semi-strutturate, osservazioni), con l’obiettivo di approfondire, mediante lo sguardo congiunto di ricercatori, dirigenti e insegnanti, la specificità della pratica educativa e didattica che caratterizza la sperimentazione montessoriana nelle scuole secondarie di I grado. L’accostamento di osservazioni in aula (condotte dai ricercatori e concordate con gli insegnanti dei diversi Istituti Comprensivi) e di incontri di analisi e confronto con i docenti ha consentito di operare un approfondimento degli aspetti emergenti dalla sperimentazione sulla base di evidenze e pratiche didattiche rigorosamente documentate. Il monitoraggio ha seguito una struttura composta da 4 distinte fasi:

7. L’autrice del paragrafo è Elisabetta Nigris.

8. I ricercatori coinvolti nei diversi contesti sono stati: Paola Catalani e Sonia Sorgato per l’Istituto Comprensivo “Ilaria Alpi”, Sofia Bosatelli e Elisabetta Nigris per l’Istituto Comprensivo “Riccardo Massa”, Luisa Zecca e Ambra Cardani per l’Istituto Comprensivo “Arcadia”, Franco Passalacqua e Monica Zanon per l’Istituto Comprensivo “Balilla Paganelli”.

1. La prima fase ha previsto il coinvolgimento dei dirigenti scolastici (tramite focus group e interviste) per la definizione delle singole azioni da intraprendere nei diversi istituti, la condivisione della struttura delle équipes di ricerca e una prima individuazione di temi e questioni caratterizzanti la sperimentazione. Inoltre, in tale fase sono state condotte interviste con i referenti di plesso con il proposito di caratterizzare il contesto della sperimentazione nei quattro istituti coinvolti.
2. La seconda fase è stata dedicata agli incontri (focus group) con i docenti dei diversi istituti coinvolti e alla raccolta di materiali didattici (tramite osservazioni in aula e la documentazione fornita dai docenti) con il proposito di individuare e approfondire le peculiarità delle singole sperimentazioni dei quattro istituti.
3. La terza fase ha previsto un confronto dei materiali e delle evidenze raccolte nel corso della seconda fase e la condivisione con i dirigenti scolastici dei primi risultati del monitoraggio. A partire da tale confronto sono state individuate alcune macro-aree trasversali ai quattro istituti che verranno approfondite nella quarta fase.
4. La quarta fase ha previsto un approfondimento qualitativo mediante una azione di accompagnamento alla riflessione e allo sviluppo professionale dei docenti coinvolti nella sperimentazione, con l'ausilio di osservazioni in aula definite e discusse insieme ai gruppi di docenti delle diverse scuole della Rete di scopo.

3. Risultati del monitoraggio

3.1. *La voce dei Dirigenti delle scuole della Rete di scopo "Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori"*⁹⁾

Il presente paragrafo vuole descrivere quanto emerso durante la prima fase del monitoraggio della sperimentazione che ha previsto il coinvolgimento dei Dirigenti Scolastici dei quattro Istituti Comprensivi facenti parte della Rete di scopo "Scuola secondaria di primo grado ad indirizzo Montessori", tramite la realizzazione di due focus group. I dirigenti coinvolti sono stati la Dott.ssa Piscozzo per l'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" di Milano (capofila della rete), la Dott.ssa Francisetti per l'Istituto Comprensivo "Ilaria Alpi" di Milano, il Dott. Bovio per l'Istituto Com-

9. L'autrice del paragrafo è Barbara Balconi.

prensivo “Arcadia” di Milano e il Dott. Leo per l’Istituto Comprensivo “Balilla Paganelli” di Cinisello Balsamo (MI). L’obiettivo principale dei due focus group è stato quello di condividere, ad un primo livello, la struttura delle équipe di ricerca e di procedere con una prima individuazione di temi e questioni caratterizzanti la sperimentazione del Metodo Montessori nei diversi contesti. I due focus group sono stati realizzati nel mese di aprile e maggio (2018), hanno avuto entrambi la durata di due ore e sono stati condotti da due ricercatori dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

I focus group sono stati interamente trascritti e condivisi con i quattro Dirigenti partecipanti. La trascrizione del primo focus group è servita per rilanciare alcune questioni che sono state approfondite nel secondo focus group.

Il primo focus group ha avuto come obiettivi principali:

- ri-condividere con i Dirigenti quanto sottoscritto nell’accordo di collaborazione scientifica rispetto a: ruoli dei soggetti partecipanti alla ricerca, tipologia e modalità di documentazione da raccogliere;
- far emergere alcune questioni rilevanti per i Dirigenti rispetto alle dimensioni gestionali, didattiche e organizzative degli Istituti Comprensivi che prendono parte alla sperimentazione.

Il secondo focus group ha, invece, avuto come obiettivi:

- approfondire alcune delle questioni “critiche” emerse dal primo focus group;
- individuare macro aree di interesse per la pianificazione delle diverse azioni di monitoraggio da realizzare nei diversi contesti scolastici coinvolti.

Nel primo focus group i Dirigenti, per descrivere le esperienze delle sezioni a metodo Montessori, hanno parlato di “comunità”. Gli elementi che trasversalmente hanno utilizzato per definire tale concetto sono stati:

- l’uso degli spazi e dei materiali;
- il ruolo dei ragazzi;
- la gestione del rapporto con le famiglie.

I Dirigenti rilevano, nelle sezioni a Metodo, una modalità specifica di progettazione di questi tre aspetti in grado di promuovere un’idea di comunità scolastica.

I Dirigenti evidenziano che gli elementi in grado di suggerire la promozione del senso di appartenenza alla comunità scolastica possono essere individuati in spazi pensati e preparati, “fisicamente” riconoscibili perché caratterizzati dalla presenza di alcuni materiali, di cui i ragazzi hanno responsabilità e cura.

DS2: «La scuola è ubicata in edifici con diversi problemi strutturali, però le aule montessoriane sono state arredate in una maniera meravigliosa: non c'è la mia classe, non c'è la mia LIM».

DS3: «Si ritrova un ambiente particolarmente curato nelle sezioni che adottano il metodo Montessori».

DS1: «Ci sono tutta una serie di aspetti che contribuiscono a costruire la comunità scolastica nelle classi a metodo Montessori. Un aspetto è quello del materiale comune che si usa a scuola. È stato acquistato il materiale per l'uso che i bambini e i ragazzi devono fare, dalla cancelleria ai fogli, ai quaderni. Tutto resta in classe ed è organizzato, ordinato in diversi scaffali e c'è un sistema di regole per l'utilizzo e il mantenimento dell'ordine, provvedendo alla sostituzione di quello che viene perso o rotto».

A questo proposito si connette quanto dichiarato rispetto al ruolo dei ragazzi, sia nella gestione e organizzazione dell'ambiente, sia rispetto alla loro partecipazione alla vita scolastica.

DS1: «La gestione del pranzo. I ragazzi hanno un'aula adibita a mensa, hanno le tovaglie, i bicchieri, i tovaglioli di carta e apparecchiano e sparecchiano. Questo è stato preso dalla gestione del momento del pasto della scuola primaria. Sono stati creati cestini con dei fiori come centrotavola, e sono state messe sulle tavole delle piantine vere».

DS4: «E poi bisogna ricordare il riordino e la pulizia dell'aula regolati da incarichi».

DS3: «La comunità si realizza attraverso una presa in carico delle attività da parte dei ragazzi. Ad esempio, il tutoraggio che fanno i ragazzi più grandi rispetto a quelli più piccoli, è una caratteristica diversa rispetto alla scuola tradizionale. Nel metodo Montessori non c'è il gruppo classe chiuso, che rimane chiuso in se stesso».

Da quanto riportato dai Dirigenti, nelle sezioni che adottano il metodo Montessori emerge una gestione degli spazi scuola (aula e mensa) condivisa tra insegnanti e allievi: i ragazzi non solo collaborano al riordino, alla pulizia e all'organizzazione degli spazi comuni, ma partecipano attivamente all'esperienza scolastica. L'assunzione di responsabilità attraverso il sistema di incarichi di cura degli spazi, le esperienze di tutoraggio rivolte ai più piccoli, consentono ai ragazzi di vivere esperienze in un gruppo che non necessariamente si identifica nel gruppo classe, ma in un gruppo allargato che consente di prendere parte a una comunità che non resta confinata nell'aula.

Tutti e quattro i Dirigenti, ciascuno facendo riferimento al proprio contesto, hanno citato "il rapporto con i genitori" come qualificante di quell'aspetto di "comunità" che spesso caratterizza le sezioni a metodo Montessori:

DS3: «La partecipazione delle famiglie è particolarmente interessante. Alcuni genitori non partecipano nella scuola tradizionale; nel metodo Montessori la partecipazione dei genitori è altissima. La comunità nasce nel momento in cui c'è una collaborazione molto stretta tra scuola e famiglia, nel rispetto dei ruoli».

DS4: «Nell'Associazione genitori sono iscritte tutte le famiglie; c'è molto interesse a partecipare e molto coinvolgimento».

DS1: «All'inizio noi abbiamo avuto difficoltà rispetto alla partecipazione dei genitori, non si presentavano ai colloqui, c'era una scarsa partecipazione. Fin dall'inizio gli insegnanti hanno puntato molto sul coinvolgimento dei genitori, attraverso lavori a scuola, come tinteggiare le aule, la sistemazione delle sedie, il montaggio di un armadio o uno scaffale. Poi i genitori sono stati invitati a scuola, [...] quando i ragazzi portavano a termine un'attività, un prodotto, lo presentavano ai genitori che venivano o a fine mattinata o nelle ore pomeridiane. Questa presenza dei genitori è un elemento che si discosta, che fa un po' la differenza rispetto alle altre classi».

Per quanto gli interventi dei Dirigenti restituiscano percorsi diversi nella costruzione del rapporto con i genitori, tutti confermano come il creare comunità sia connesso alla capacità di coinvolgere le famiglie sia in attività pratiche di cura di spazi della scuola, sia pensandole come interlocutori privilegiati dei racconti dei ragazzi di esperienze significative vissute a scuola.

Un ulteriore elemento emerso, riferibile all'aspetto di "comunità" delle sezioni a metodo Montessori, riguarda il gruppo docenti.

I Dirigenti concordano nell'affermare che per i docenti montessoriani sia più semplice pensarsi come parte di un gruppo di lavoro proprio per l'interdisciplinarietà richiesta dal metodo stesso:

DS2: «La collaborazione tra docenti montessoriani è visibile perché il metodo richiede e impegna i docenti sempre di più nel lavorare insieme. Per i docenti della scuola secondaria questo è un grande salto: quello di arrivare ad un lavoro interdisciplinare e collegiale perché partono dall'esperienza di un lavoro legato alla propria disciplina».

Nel secondo focus group è stato ripreso il tema della comunità dei docenti, ragionando sulle due componenti presenti negli Istituti, ovvero quelli che non fanno parte della sperimentazione e quelli che adottano il Metodo nelle loro classi.

I Dirigenti hanno rilevato fenomeni di contaminazione tra i due gruppi di docenti, avvenuti in alcuni casi per "contagio", in altri per "contrasto":

DS2: «Bisogna sicuramente tenere d'occhio le dinamiche interne del collegio docenti. A volte i docenti non montessoriani hanno, per contrasto, aumentato

l'impiego di metodologie attive nelle sezioni tradizionali. Questo ha portato per esempio a dei buonissimi esiti nelle prove Invalsi su tutte le sezioni, montessoriane e non».

DS3: «Data la nostra situazione spesso emergenziale è fondamentale immaginare una progettualità che preveda una “montessorizzazione” un po' su tutta la scuola».

A questo proposito i Dirigenti hanno più volte sottolineato la complessità e l'importanza del proprio ruolo nella gestione di Istituti Comprensivi che hanno al loro interno differenti “anime” e sono ubicati in territori periferici della città aventi diverse problematiche.

Inoltre, nel secondo focus group, è stata individuata un'ulteriore questione aperta che riguarda cosa si intende con “approccio montessoriano” all'interno della scuola secondaria di primo grado.

Questa questione muove dalla seguente riflessione condivisa da un Dirigente:

DS3: «Mentre per la scuola primaria lo spartito montessoriano è già stato scritto, il percorso montessoriano alla scuola secondaria è sperimentale, ad esempio i materiali montessoriani per la primaria ci sono e si possono acquistare, alla secondaria non ci sono e questo è spesso oggetto di dibattito con i docenti».

La mancanza di indicazioni codificate rispetto al metodo Montessori alla secondaria di primo grado, l'assenza di materiali strutturati richiede, come evidenziato dai Dirigenti, un costante ripensamento di alcune condizioni strutturali riguardanti la progettazione e l'organizzazione della scuola e della didattica.

Inoltre, il fatto che la sperimentazione sia inserita all'interno di una scuola pubblica, viene percepito dai Dirigenti come un valore, ma rappresenta anche un ulteriore elemento di complessità da gestire in modo consapevole e strategico.

Sulla base di quanto discusso sono state quindi individuate, in accordo con i Dirigenti, alcune possibili tematiche sulle quali progettare le diverse azioni di monitoraggio nei contesti scolastici coinvolti:

- rapporto tra docenti che utilizzano il metodo Montessori e non Montessori;
- costruzione dei materiali;
- progettazione di percorsi interdisciplinari;
- esperienze di autodeterminazione dei ragazzi/esperienze di pratiche sociali;
- il tema della valutazione – come si coniuga la scheda di valutazione con il Metodo Montessori?

Le tematiche selezionate sono state reputate interessanti oggetti da monitorare, poiché riguardano questioni “aperte”, sia dal punto di vista della progettualità dei docenti – si pensi ad esempio alla predisposizione dei materiali, così come alla progettazione di percorsi interdisciplinari o all’organizzazione del lavoro libero – sia dal punto di vista organizzativo e gestionale dei Dirigenti che coordinano l’intero collegio che raggruppa, come già evidenziato, sia docenti aderenti alla sperimentazione sia docenti di sezioni non sperimentali.

3.2. Aspetti trasversali rilevati dal monitoraggio della sperimentazione nei quattro Istituti Comprensivi¹⁰

Dai focus group condotti con Dirigenti, docenti e dal lavoro di osservazione dei ragazzi, sono emersi tre principali fattori che appaiono come qualificanti della sperimentazione svolta nei quattro Istituti Comprensivi:

- a) il rapporto degli studenti con l’apprendimento;
- b) il rapporto degli studenti con l’istituzione scolastica;
- c) lo sviluppo di una professionalità collaborativa dei docenti e la necessità di un accompagnamento riflessivo al lavoro in équipe;

- a) Il rapporto degli studenti con l’apprendimento

I dati raccolti evidenziano una caratterizzazione interdisciplinare e laboratoriale del processo di insegnamento/apprendimento messo in atto nei quattro istituti scolastici coinvolti e l’emergere di una crescente autonomia di pensiero e di organizzazione del lavoro che conduce gli studenti ad interrogarsi con consapevolezza rispetto alla scelta del percorso d’istruzione successivo. Analizziamo più da vicino questi quattro aspetti.

- Interdisciplinarietà: si sottolinea che il carattere interdisciplinare della proposta didattica è consentito, anzitutto, dalla progettazione flessibile della struttura organizzativo-didattica, definita dal lavoro congiunto dei docenti e non da una organizzazione sovradeterminata. Tale aspetto emerge sia dai focus group con i docenti, sia dall’analisi delle osservazioni in aula e del materiale didattico raccolto. In particolare, i dati delle osservazioni mostrano che il processo di apprendimento di contenuti concettuali da parte degli studenti avviene a partire dal contributo simultaneo di docenti e materiali didattici afferenti a diverse discipline.

10. L’autrice del paragrafo è Elisabetta Nigris.

- Laboratorialità: i dati raccolti mostrano la prevalenza di metodologie di insegnamento e apprendimento laboratoriali che alternano momenti di operatività manuale e concettuale (quasi sempre in gruppo e legati all'approccio del *project-based learning*) e momenti di attività metacognitiva in cui si chiede agli studenti di riflettere e valutare sui prodotti realizzati e sul percorso di conoscenza intrapreso.
- Autonomia e libera scelta: la messa in atto di una postura conoscitiva autonoma da parte degli studenti nei confronti del processo di apprendimento è stata rilevata su due livelli: da un lato, è stata notata la capacità degli studenti di organizzare il lavoro individuale e di gruppo (autonomia organizzativa); dall'altro, è stata osservata una diffusa capacità degli studenti di pensare e agire in maniera divergente, ovvero in modo originale, anche se non sempre rispondente alle aspettative esplicitamente dichiarate dagli insegnanti.
- Conoscenza di sé e motivazione all'apprendimento: i dati raccolti dai focus group e dalle osservazioni in aula mostrano una notevole consapevolezza dei ragazzi rispetto alle proprie capacità e ai possibili percorsi di studio successivi alla secondaria di primo grado, anche prescindendo dalla partecipazione a progetti specifici di orientamento o a momenti didattici esplicitamente dedicati a tale processo di scelta. L'osservazione degli studenti evidenzia inoltre un ragguardevole interesse nello svolgimento delle attività proposte, in particolare di quelle che prevedono metodologie didattiche attive, come l'apprendimento cooperativo. Si evidenziano margini di miglioramento rispetto all'organizzazione dello studio individuale.

b) Rapporto degli studenti con l'istituzione scolastica

L'analisi dei dati che emergono dai focus group con i Dirigenti, con i docenti e la comparazione con le evidenze raccolte durante le osservazioni mostrano una diffusa attenzione da parte degli studenti nel prendersi cura dei materiali e degli spazi scolastici e la presenza di un più generale senso di appartenenza alla comunità scolastica. In particolare:

- Cura e senso di appartenenza: le osservazioni in aula hanno evidenziato una notevole cura da parte degli studenti nell'utilizzare i materiali scolastici e nel rapportarsi con gli spazi scolastici (anche quelli in comune con gli altri ordini di scuola); è stata inoltre notata la capacità di intraprendere iniziative autonome volte a riordinare e pulire tali spazi oppure a proporre delle modifiche che rendano più funzionale la fruizione degli stessi.
- Benessere e inclusività: i dati osservativi hanno evidenziato la presenza di un atteggiamento attivo da parte di tutti studenti rispetto alle attività

proposte, anche in ragione delle numerose modalità realizzative proposte agli studenti nelle attività di gruppo e della possibilità di proporre e scegliere eventuali strade alternative per il raggiungimento del medesimo obiettivo.

c) Sviluppo di una professionalità collaborativa dei docenti e necessità di un accompagnamento riflessivo

Nei quattro contesti scolastici considerati è stata evidenziata, a partire dalle considerazioni esplicitamente espresse nel corso dei focus group da Dirigenti e da docenti e dalle osservazioni delle attività didattiche, una positiva modalità di lavoro collegiale da parte dei docenti. La qualità del lavoro in équipe, soprattutto per quanto riguarda la progettazione delle attività didattiche, è stata sottolineata dai docenti come elemento caratterizzante la sperimentazione e, al contempo, come aspetto di notevole differenza rispetto alla modalità di lavoro precedentemente messa in atto da ciascuno di loro. Tuttavia, i docenti hanno anche evidenziato la necessità di ricevere un supporto professionale continuativo, soprattutto durante i momenti di lavoro in équipe, in modo da poter accompagnare e sostenere con maggiore efficacia il cambiamento didattico richiesto dalla sperimentazione e ridurre il problema del turnover dei docenti.

3.3. La quarta fase: le esperienze di monitoraggio condotte in due Istituti Comprensivi della Rete di scopo

Il paragrafo che segue prenderà in esame più specificatamente il monitoraggio condotto in 2 Istituti Comprensivi della Rete:

- l'IC Riccardo Massa, capofila della rete, come percorso rappresentativo del processo di accompagnamento alla riflessione condotto con i docenti;
- l'IC Arcadia come percorso rappresentativo della componente sistemica del monitoraggio, che ha consentito di raccogliere il punto di vista sulla sperimentazione: del Referente del corso Montessori, dei docenti e degli studenti.

3.3.1. *La costruzione della comunità scolastica nell'ambito della sperimentazione dell'IC Riccardo Massa di Milano*¹¹

L'Istituto Comprensivo "Riccardo Massa" è un'istituzione scolastica statale della periferia nord-ovest di Milano, composta da tre scuole primarie di cui una a ordinamento Montessori e una scuola secondaria di primo grado con due sezioni a sperimentazione didattica montessoriana e 5 sezioni non caratterizzate da un'impostazione metodologica montessoriana. La scuola ha sperimentato, negli anni, nuove soluzioni in risposta alle sollecitazioni di un'utenza sempre più eterogenea: è stata tra le prime scuole milanesi ad attuare il tempo pieno nella scuola primaria, ha realizzato numerosi progetti per promuovere il successo formativo di bambini e ragazzi attraverso la realizzazione di percorsi d'insegnamento-apprendimento innovativi. In questa prospettiva di rinnovamento, l'Istituto, che accoglie dal 1969 un plesso di scuola primaria statale a Metodo Montessori, ha avviato l'introduzione graduale dell'approccio metodologico montessoriano nella scuola secondaria di primo grado. Da sempre i percorsi metodologici-didattici, condotti all'interno dell'IC Massa, e in particolare quelli a Metodo Montessori, sono stati accompagnati da un'azione della Dirigente per assicurare e sostenere la costruzione e lo sviluppo della comunità educante all'interno dell'Istituto.

Il monitoraggio della sperimentazione Montessori in questo contesto ha coinvolto due ricercatrici¹² e 15 insegnanti – formate nell'utilizzo del Metodo Montessori (una professoressa di francese, una di inglese, sette docenti di lettere, due insegnanti dell'ambito scientifico, una docente di sostegno, un'insegnante di religione, un'insegnante di musica e infine una docente di tecnologia) attraverso l'organizzazione di 5 focus group, tra i mesi di marzo e dicembre 2019. I focus group sono stati audio-registrati e trascritti integralmente, i testi sono stati analizzati con approccio tematico¹³. I soggetti sono stati selezionati in qualità di *expert teacher*¹⁴. La sperimentazione dell'approccio metodologico montessoriano risale, in questo contesto, al 2008, quando un piccolo sottogruppo di insegnanti coinvolte – grazie alla partecipazione al Corso di Differenziazione Didattica Montessori per la scuola primaria, organizzato dall'Opera Nazionale Montessori – ha iniziato a prendere contatto con realtà di scuole secondarie di primo grado già attive in Italia sulla sperimentazione del metodo, che però si sono esaurite nel tempo.

11. Le autrici del paragrafo sono Elisabetta Nigris, Sofia Bosatelli e Flavia Fornili.

12. Elisabetta Nigris e Sofia Bosatelli.

13. Braun e Clake, *Using thematic analysis in psychology*.

14. Snow, Griffin e Burns, *The Jossey-Bass education series*.

Le azioni di monitoraggio e confronto con le docenti della sperimentazione, coordinate dalle 2 ricercatrici, hanno avuto lo scopo di:

- identificare elementi di efficacia della sperimentazione del metodo Montessori nell'esperienza dell'IC;
- favorire e accompagnare una riflessione da parte degli insegnanti funzionale al miglioramento dell'azione didattica.

Dall'analisi condotta dei cinque focus group è emerso come l'elemento che più caratterizza l'esperienza della sperimentazione dell'IC Massa sia il "gruppo", declinato nella duplice accezione di *gruppo di lavoro* – sistema fondante della progettazione didattica dei docenti e forte stimolo alla motivazione professionale, e di *lavoro di gruppo* come metodologia su cui fondare il lavoro in classe dei ragazzi e delle ragazze, sede della riflessione, del confronto e dell'autovalutazione del proprio operato.

L'importanza del gruppo di lavoro come stimolo professionale continuo e straordinario viene più volte ribadita da parte di tutti i partecipanti

Ins1: «Le mie colleghe sono per me delle fucine, anche solo osservarle mi aiuta».

Ins7: «Ho fatto i primi passi con le mie colleghe, insieme a loro ho costruito un percorso, intanto, di conoscenza reciproca e mi trovo molto bene con tutte. Il gruppo di lavoro è davvero un elemento di forza che ti dà tanti stimoli, tante idee e anche momenti molto belli di lavoro insieme».

Ins13: «È magico come una mezza tua idea unita ad una mezza idea di un altro sia di un fertilità incredibile, insieme si diventa molto creativi, mentre da soli, stando lì a pensare, non uscirebbero dei percorsi così».

Ins6: «Nel tempo due cose mi hanno sostenuto e mi ritrovo oggi per questo: mi sono trovata in un team di lavoro molto diverso rispetto a quelli che avevo incontrato precedentemente, avevo la possibilità di non sentirmi giudicata, la possibilità di confrontarmi, la possibilità di imparare, quindi di crescere, non essere da sola in classe».

I docenti denotano un forte senso di complicità che si istaura tra colleghi e, al tempo stesso, l'esigenza di confronto continuo come momento di apprendimento e crescita personale, in un contesto dove non ci si sente giudicati per le proprie idee e dove non si ha timore di chiedere aiuto anche attraverso l'osservazione della pratica didattica del collega in classe.

Le insegnanti rilevano nella possibilità di partecipare "ad un gruppo di lavoro" il motore della sperimentazione. In un momento in cui la scuola sta attraversando una delle più gravi crisi dal dopoguerra, in cui i docenti esprimono profondi disagi e sono diffusi i segni del burn out, qui il gruppo rappresenta una fonte di motivazione:

Ins7: «Io imparo tutti i giorni, dalle mie colleghe, dai ragazzi e questo mi dà motivazione».

La motivazione nominata costituisce uno dei fattori che ha prodotto contaminazione in termini di entusiasmo e anche di applicazione del metodo tra i colleghi:

Ins10: «Ho sentito l'entusiasmo delle mie colleghe e ho fatto il corso».

Le docenti sottolineano l'importanza di avere incontri costanti con il gruppo di lavoro, non solo per costruire una progettazione comune, ma anche per condividere tutti quegli aspetti che riguardano la gestione della classe:

Ins2: «Sono momenti di crescita per tutti, ci si confronta. Si condividono anche le modalità con cui si svolgono le lezioni: come entrare in classe? Quale tono di voce utilizzare? Come promuovere il lavoro libero?».

Queste ore, dedicate “indirettamente” ai ragazzi, non sono riconosciute a livello amministrativo, ma vengono considerate dalla Dirigente dell'Istituto come momento di auto-aggiornamento: si tratta di un riconoscimento formale che rende merito al lavoro del gruppo, sostenendo i docenti in questa direzione. Questo elemento sottolinea l'importanza e il valore riconosciuto al lavoro collegiale che trova spazio e valore come elemento irrinunciabile del metodo.

Dal lavoro di gruppo al Programma di Lavoro

Il lavoro di gruppo, oltre ad essere una metodologia molto presente nella progettazione dei docenti, sostiene quello che nel metodo montessoriano viene definito Programma di Lavoro/Piano di Lavoro. Il Programma di Lavoro (PDL) è un planning di lavoro libero concordato con i ragazzi (individualmente, a coppie o in piccolo gruppo) che individua obiettivi formativi e specifica l'uso di materiali indicati per sostenere il raggiungimento degli stessi. Operativamente il Piano di Lavoro segue tre fasi: introduzione degli argomenti, lavoro autonomo dei ragazzi (in piccolo e grande gruppo o individualmente) e, infine, una fase di verifica e autovalutazione.

Afferma una docente:

Ins4: «Il Piano di Lavoro è proprio quell'impalcatura che serve per scomporre un grosso tema, in una serie di passi e attività. È come una guida... una traccia. Sei tu che la gestisci. È una pista che aiuta anche a dare senso a quello che sto facendo coi ragazzi».

Gli insegnanti, ricercando spazi di progettazione condivisi con i colleghi, hanno pensato di far convergere l'orario di docenti del medesimo ambito disciplinare:

Ins5: «Siamo riusciti ad organizzare il lavoro attraverso le classi aperte condividendo gli stessi piani di lavoro tra classi diverse, perché nella stessa giornata c'erano materie afferenti allo stesso ambito disciplinare in classi parallele».

Si nota, di nuovo, come ci sia un forte intento di costruire una comunità di lavoro e di studio in cui si intreccia il lavoro del gruppo docente e quello del gruppo degli allievi/e, condividendo modalità di operare e riflessioni.

Ins3: «I ragazzi ci fanno domande anche non legate alla nostra disciplina di insegnamento e ci chiedono “Vi siete parlate?” Siamo riusciti a far capire loro che siamo veramente un gruppo di persone che si parlano. È come se ci fosse una sorta di continuità maggiore, una visione d'insieme».

Questa esperienza di collegialità e ricerca condivisa ha costituito e costituisce uno stimolo professionale che induce ad un atteggiamento di continua ricerca di nuove soluzioni più efficaci:

Ins7: «La cosa che ci accomuna è lavorare con questa specie di programmi di lavoro. Si stabilisce un tempo, si introduce un argomento e poi si danno ai ragazzi una serie di indicazioni su cose che devono sapere, cose che devono saper fare, attività, possibilità di compiti. A volte questi piani di lavoro – quando si riesce – possono “parlarsi”, non sono sempre monodisciplinari. Il Piano di Lavoro può essere a più livelli: individuale, di gruppo e anche di lavoro libero oppure di approfondimento (quando finisci un lavoro c'è una parte di approfondimento individuale)».

Tra le potenzialità dell'uso dei piani di lavoro, i docenti sottolineano la possibilità per i ragazzi di osservare il percorso svolto; e di condividere questo monitoraggio con i compagni:

Ins15: «I ragazzi firmano le varie attività svolte all'interno del piano e hanno un controllore che non siamo noi insegnanti, ma sono i compagni con cui hanno lavorato e verificano non come giudici, bensì come compagni di lavoro».

I ragazzi trovano nell'ambiente preparato e nei materiali di sviluppo il controllo dell'errore, l'autovalutazione e la revisione di decisioni non funzionali al raggiungimento dell'obiettivo.

Ins8: «Io credo che loro abbiano una grossissima capacità di valutarci, di più degli altri del metodo tradizionale. Se succede una cosa grossa (l'insegnante li riprende), hanno un senso personale di “sentire” talmente forte. Loro sono proprio capaci di riflettere sulla valutazione».

Ins4: «Mi sono stupita sul loro modo di riflettere su tantissimi aspetti di stare a scuola (incarichi e attività che facciamo). Oggi in terza sono riusciti a spiegarmi i motivi per i quali stiamo facendo alcune attività».

Il lavoro di gruppo e il gruppo di lavoro funzionano e dimostrano la propria efficacia solo se sono sostenuti e corroborati dallo sviluppo dell'autonomia e della libertà di azione e movimento all'interno delle attività didattiche, elementi centrali nel metodo montessoriano.

Come afferma una docente:

Ins11: «Gli alunni si attivano e si esprimono, è la personalità degli alunni che viene fuori. Nelle classi tradizionali stanno fermi, non si muovono, invece loro li devi fermare. Nelle classi Montessori si attivano subito, anche con un po' entusiasmo e con idee già in testa».

Il ruolo del docente: questioni aperte

Gli studenti apprendono se protagonisti, se possono scegliere fra una rosa di attività che li motiva, se hanno l'occasione del confronto con gli altri, se si attivano e si sperimentano in autonomia, se vivono un'esperienza.

Ins8: «Siamo a disposizione quando ce lo chiedono e diventiamo risorsa, la qualità della nostra presenza fa un salto».

L'apprendimento avviene in un contesto di relazioni che favoriscono la crescita del singolo, la relazione sociale è dunque funzionale al benessere, alla creatività, ma anche all'apprendimento come ricerca e scoperta.

Il ruolo del docente è quello di offrire sostegno in questa fase di crescita delicata e di rispondere ai bisogni formativi ed educativi del ragazzo, attraverso la progettazione di una didattica che promuove l'autovalutazione e che punta alla promozione di consapevolezza.

Questo intreccio fra lavoro di gruppo e lavoro individuale, fra autonomia e co-progettazione non può esimersi dall'affrontare la dicotomia individualismo e collaborazione. La socialità è una dimensione cruciale dell'adolescente come "neonato sociale" e non si può mettere in secondo piano. Le relazioni sociali a scuola sono quindi importanti e vanno considerate come un'opportunità formativa cruciale:

Ins12: «E come se progressivamente la focalizzazione dei ragazzi sia sulle loro relazioni e non sul lavoro».

In altre parole, la socialità è vista come un'urgenza: i ragazzi hanno la possibilità di scegliere come lavorare e, nella maggior parte dei casi, si orientano verso il lavoro di gruppo. In questo caso le relazioni sociali, le dinamiche nel gruppo prendono il sopravvento. Allo stesso tempo, dal confronto fra i docenti è emersa una questione aperta sulla quale è utile continuare ad interrogarsi:

Ins7: «Come e quando è giusto che mi faccia da una parte, quando invece rilanciare, oppure contenere, direzionare?».

Dal gruppo è emerso come sia necessario per il docente continuare a riflettere su quale sia l'equilibrio tra contenere e prescrivere oppure lasciare che gli alunni sperimentino liberamente.

In altre parole, la questione aperta sollevata dai docenti è quella di trovare un equilibrio tra lo sviluppo della socialità dell'adolescente, attraverso la promozione della collaborazione e del lavoro nel gruppo e di gruppo e di direzionare il percorso di insegnamento verso il raggiungimento di traguardi di competenze e obiettivi di apprendimento: come coniugare il bisogno di relazione, gli obiettivi di apprendimento e lo sviluppo del lavoro autonomo che caratterizza il metodo Montessori?

Il gruppo di lavoro dei docenti, anche in questo caso, si caratterizza come il luogo dove confrontarsi su quanto proposto e condotto dai e con i ragazzi, dove dare voce alla documentazione e monitorare il lavoro svolto per individuare le modalità e le strategie didattiche più coerenti con l'applicazione del Metodo in un segmento di scuola diversa da quella in cui Maria Montessori ha lasciato le indicazioni più puntuali.

3.3.2. La sperimentazione nell'IC "Arcadia": le parole sorgenti di docenti e studenti sull'esperienza di un metodo orientato all'autonomia¹⁵

Il Comprensivo "Arcadia", nato nel settembre 2013 a seguito della legge n. 111/2011 in tema di dimensionamento, prevede l'accorpamento della scuola secondaria di primo grado "Arcadia" e delle scuole primarie facenti capo alla medesima direzione didattica. È costituito da tre plessi di scuola primaria (Baroni, Arcadia, Feraboli) e da uno di scuola secondaria di primo grado che propone tre offerte formative: il corso a tempo base, quello a

15. Le autrici del paragrafo sono Luisa Zecca e Ambra Cardani.

indirizzo musicale e il corso a indirizzo Montessori con tempo prolungato, quest'ultimo attivato nell'a.s. 2017-18. L'Istituto presenta un bacino d'utenza eterogeneo, come riporta il PTOF dell'Istituto; gli allievi sono infatti di provenienza socioeconomica diversa, con retroterra culturali anche molto distanti tra loro tra cui studenti provenienti da ambienti disagiati e ragazzi stranieri di recente immigrazione.

Il monitoraggio della sperimentazione Montessori nella scuola "Arcadia" ha coinvolto due ricercatrici¹⁶ e 20 insegnanti di tutte le aree disciplinari afferenti al corso a tempo prolungato. La ricerca empirica di tipo qualitativo si è articolata in tre fasi tra febbraio e aprile 2019 con lo scopo di avviare un percorso di autovalutazione di insegnanti e studenti al terzo anno di studio. Al fine della raccolta dei dati sono stati utilizzati tre strumenti:

- intervista semi-strutturata alla prof.ssa Adriana Fiorenzo, referente del corso Montessori (febbraio 2019);
- 3 focus group con i docenti e gli studenti (tra febbraio 2019 e aprile 2019);
- 2 osservazioni sul campo di tipo partecipato (aprile 2019).

Interviste e focus group sono stati audio-registrati e trascritti integralmente, i testi sono stati analizzati con approccio tematico¹⁷.

Il punto di vista degli insegnanti

I principali temi emersi dal discorso dei docenti sull'approccio didattico sono:

1. **Obiettivo di sviluppo di capacità autonome** degli studenti nell'uso di mediatori didattici. Gli studenti affrontano nei tre anni di frequenza evoluzioni importanti da un punto di vista bio-psicologico, aspetto che implica una progettazione consapevole, capace di coinvolgerli in modo attivo e graduale nel prendere decisioni critiche, imparando a conoscere e selezionare informazioni del proprio ambiente sociale e virtuale per auto-strutturare esperienze di apprendimento. Il Piano di Lavoro, come trattato precedentemente, è un artefatto progettuale che supporta in tal senso gli studenti nello studio, articolando fasi temporali e di rielaborazione dei contenuti disciplinari entro termini generali concordati in classe. La finalità per gli studenti è quella di raggiungere una sempre maggior consapevolezza di sé, di quello che sanno e sanno fare (*Metacognitive Self Awareness*). A tal fine, i docenti riconoscono come necessario uno spazio di studio

16. Luisa Zecca e Ambra Cardani.

17. Braun e Clarke, *Using thematic analysis in psychology*.

libero, in cui ognuno possa esercitarsi, sperimentando le proprie specifiche necessità e potenzialità secondo i propri tempi e stili di apprendimento. Inoltre, i docenti sottolineano l'importanza della definizione delle consegne sia del Piano di Lavoro individuale, sia di lavori di gruppo nell'attivazione e auto-organizzazione degli studenti, favorendo l'appropriazione graduale e autonoma della gestione del processo di apprendimento:

Ins4, FG 1a: «Abbiamo fatto un Piano di Lavoro dettagliato anche nelle fasi: cosa fa l'alunno, cosa fa il gruppo. Abbiamo anche suddiviso loro all'interno del gruppo e nella prima lezione dovevano organizzare come dividersi il lavoro e quindi ognuno di loro per poter portare avanti il lavoro comune doveva comunque darsi da fare. A quel punto le cose si sono sistemate».

2. Approccio laboratoriale di tipo *problem based learning*¹⁸. I docenti riferiscono l'utilizzo di una varietà di metodologie attive quali lavori di gruppo, ricerche, autovalutazioni e valutazioni formative fra pari, studio libero, laboratori di sezione e a classi aperte, classe capovolta. La lezione ha inizio da uno stimolo (un articolo, un video, ecc.) e può svilupparsi seguendo le domande e le riflessioni proposte dai ragazzi. Questa molteplicità di linguaggi¹⁹ offre agli studenti una prospettiva aperta, flessibile e complessa della conoscenza e agevola gli insegnanti nell'osservazione dei diversi stili di apprendimento dei ragazzi, nonché di eventuali difficoltà di apprendimento.

All'interno di esperienze di indagine e ricerca, il ruolo dei materiali è fondamentale, in quanto mediatori di conoscenza e negoziazione di sapere nel gruppo. I docenti riportano di non disporre di materiali montessoriani originali a causa dell'investimento economico ingente che tale dotazione completa richiederebbe. Molti dei mediatori didattici sono stati quindi autoprodotti a partire da materiale di scarto o di facile reperibilità, progettati secondo la logica dei materiali a metodo (esplorazione autonoma e auto-correzione).

Un ultimo punto emerso rispetto alle metodologie attive impiegate nelle diverse discipline è la cooperazione fra pari. Il lavoro in piccoli gruppi, nella prospettiva condivisa dal team docente, facilita l'integrazione delle unicità di cui il gruppo si compone, inclusi bisogni educativi speciali²⁰. La scelta dei gruppi di lavoro può essere fatta dai ragazzi o condivisa con l'insegnante a seconda degli obiettivi. I ragazzi motivano la propria suddi-

18. Zecca, *Didattica laboratoriale e formazione*.

19. Edwards, Gandini, Forman, *I cento linguaggi dei bambini*.

20. Giudici, Krechevsky e Rinaldi, *Rendere visibile l'apprendimento*.

visione anche in relazione al potenziale funzionamento dei gruppi, riflettendo sull'interazione e complementarità delle competenze e inclinazioni dei membri. Tale processo è reso possibile da una graduale esposizione alla responsabilità di scelta e iniziativa che gli insegnanti valorizzano dall'inizio del ciclo di scuola secondaria, riferendo miglioramenti nel corso del tempo, come testimoniato dalle parole di questa docente:

Ins9, FG1a: «quest'anno abbiamo iniziato a coinvolgere a gruppi i ragazzi nella gestione della nostra biblioteca d'istituto, alcuni ragazzini che in classe sono più in difficoltà nella gestione del materiale, al computer del prestito sono invece fantastici... per cui mi ha fatto pensare che ragionare solo sulla parte didattica effettivamente non raggiunge tutti, ci possono essere altre modalità, nel senso che loro li erano tranquilli, erano bravissimi nella relazione con gli altri e sono stati d'aiuto alla signora (responsabile della biblioteca ndr) perché erano concentrati».

3. Approccio valutativo di tipo formativo e auto-valutativo (*Formative assessment, Self-Assessment*²¹). L'autovalutazione prevede una riflessione che rafforzi la consapevolezza dello studente rispetto a cosa conosce e sa fare e a quanto invece deve essere migliorato. A tal scopo, diversi dispositivi sono offerti ai ragazzi: questionari, rubriche di valutazione incrociate compilate sia dallo studente che dal docente, restituzioni formative a fine interrogazione, *circle time* in cui il gruppo offre al pari o ai pari, in caso di performance di gruppo, un feedback valutativo. La valutazione prevede tre autori: il singolo studente, il docente e il gruppo classe; le dimensioni e i livelli valutativi sono chiari e condivisi rispetto a tre ambiti (Contenuto, Esposizione e Lessico). I docenti riportano come l'esposizione costante e graduale a queste forme di valutazione e autovalutazione formative producano un *expertise* nella formulazione di feedback costruttivi e rispettosi, valorizzando il lavoro preso in oggetto verso nuovi obiettivi di miglioramento. I ragazzi apprendono a valutare il processo e non il prodotto, a valorizzare e commentare in modo propositivo, utilizzando strategie comunicative non offensive ed efficaci. Emblematiche le parole di questa docente sul miglioramento delle competenze valutative dei ragazzi, che tuttavia necessitano di un impegno temporale significativo per realizzarne il potenziale formativo:

Ins3, FG 2: «I ragazzi hanno anche ampliato i parametri, per esempio chiedendomi di aggiungere la consegna nei tempi come elemento di autovalutazione positiva. Non riesco però a farlo sempre perché occupa molto tempo».

21. Siegesmund, "Using self-assessment".

4. **Principali criticità** legate al Metodo. I docenti, nella loro riflessione sul tema della didattica e della propria esperienza nel corso Montessori hanno sottolineato alcuni aspetti di fatica applicativa o concettuale derivante dalla pratica quotidiana:

- la difficoltà nell’attuare un cambiamento di prospettiva didattica, muovendo oltre la centralità della lezione frontale, per consentire agli studenti di apprendere in autonomia e con consapevolezza. Riposizionarsi e riadattare la propria azione didattica implica una fatica iniziale ma anche continua, distaccandosi dal paradigma tradizionale su cui poggia la propria storia di studente, nonché la percezione di docente, come ruolo portatore di prassi osservate dai propri mentori²². Di particolare interesse è l’idea del gruppo di insegnanti di una maggior compatibilità fra il Metodo e le discipline tecnico-pratiche a differenza di quelle concettuali, come la matematica. Inoltre, sembra emergere l’idea che l’appropriazione di un nuovo assetto didattico presupponga esperienza riflettuta, giudicando insufficiente una preparazione unicamente teorica al Metodo e richiamando l’analoga posizione di numerosi autori sull’interdipendenza imprescindibile fra pratica e ri-significazione di essa per uno sviluppo professionale efficace²³:

Ins10, FG 1a: «Perché uno dopo tanti anni di insegnamento capisce cosa ho sbagliato, cosa può fare, cosa funziona, cosa non funziona. Per me costruire tutto da zero è veramente difficile».

- La progettazione delle attività in senso montessoriano può richiedere molto tempo, ad esempio la stesura del Piano di Lavoro o il raccordo interdisciplinare su un argomento. I docenti, seppur abbiano ricavato un numero maggiore di ore per il confronto grazie a una riorganizzazione interna, riportano la fatica di progettare esperienze articolate e raccordate fra domini disciplinari rimanendo nel monte ore previsto. Inoltre, la necessità di un numero maggiore di ore dedicate non si riferisce solamente all’ambito progettuale, ma anche alla realizzazione effettiva delle azioni previste dal Piano di Lavoro. Il rischio percepito dagli insegnanti è di una trattazione approfondita sugli argomenti scelti a scapito della quantità di concetti:

Ins8, FG 1a: «Io l’anno scorso, non so se sono entrata troppo nell’inventiva montessoriana, è vero che non ci sono più i programmi, ma lì mi sono detta

22. Magnoler, *Ricerca e formazione*.

23. Shulman e Shulman, “How and what teachers learn”; Vinatier, *Le travail de l’enseignant*; Kortaghen, “Inconvenient truths about teacher learning”.

ok, devo fare questa cosa, ma faccio due argomenti. Io l'anno scorso ho fatto solo il metodo sperimentale e la botanica, che è praticamente quasi niente».

- Scarsa abitudine dei ragazzi e delle famiglie alla responsabile e autonoma gestione dello studio. Sebbene questo aspetto dovrebbe porsi come obiettivo gradualmente realizzabile, i docenti ne presuppongono al contempo una necessaria presenza a monte al fine di rendere efficace l'applicazione del metodo:

Ins11, FG 1a: «su quello che può essere il lavoro libero e l'autonomia loro tendono ad essere un pochino, come dire, un po' più leggeri a non mantenere l'impegno preso... abbiamo sempre lasciato la libertà di presentare il lavoro come volevano, però quello che ho notato, ed è stata una cosa molto positiva, che siamo state rigide nei tempi di consegna, perché loro hanno sempre, come dire, nel lavoro di gruppo gli piace chiacchierare».

Parallelamente, anche una scarsa comprensione in ingresso delle caratteristiche del Metodo da parte delle famiglie sembra essere annoverata fra le maggiori criticità per una produttiva realizzazione degli obiettivi; la collaborazione e la condivisione dei principi fondanti del metodo fra docenti e famiglie appare dunque fondamentale per non incorrere nel rischio di incoerenze, ad esempio sul tema dei compiti a casa. Molte famiglie sceglierebbero il corso Montessori per il tempo prolungato, secondo le voci dei docenti, ritenendo erroneamente che non sia richiesto nessun tipo di lavoro esercitativo o di rielaborazione a casa.

- Mancanza di momenti di supervisione e verifica relativamente alla progettazione, realizzazione e uso di materiali didattici autoprodotti, impiegati come mediatori. I docenti affermano che, per una efficace applicazione del Metodo, l'impiego di materiali come sostegno all'apprendimento dei concetti sia fondamentale, tuttavia mancano spazi di riflessione su quanto utilizzato per verificarne l'adesione ai principi montessoriani.

Il punto di vista dei ragazzi

Al fine di raccogliere le opinioni degli studenti sull'esperienza di insegnamento e apprendimento ad indirizzo Montessori è stato proposto un focus group a un gruppo di ragazzi giunti al termine del percorso di studio di tre anni. L'opinione del campione scelto casualmente risulta particolarmente interessante in quanto nessuno degli intervistati era stato esposto negli ordini inferiori al Metodo, provenendo inoltre da un contesto sociale difficile con storie familiari complesse. I principali temi emersi dal discor-

so sull'approccio didattico sono analoghi a quelli riportati dai docenti; di seguito è proposta una sintesi che lascia maggiore spazio alle loro parole per valorizzare le competenze metacognitiva, autovalutativa e argomentativa mostrate:

1. Sviluppo di capacità autonome. I ragazzi sembrano aver maturato consapevolezza rispetto all'apprendimento graduale e non senza fatiche di un metodo di studio autonomo. In particolare, riferiscono di due elementi di organizzazione efficace dello studio con cui sentono di avere dimestichezza: il lavoro libero e il Piano di Lavoro.

S1, FG 1b: «Nel lavoro libero puoi fare qualsiasi materia e non è del tempo libero in cui dormire, ma decidi tu quale materia vuoi fare, come per esempio in grammatica avevamo delle card da usare, che puoi usare sia da solo che con altri, dipende da come vuoi lavorare».

S2, FG 1b: «Il lavoro libero è una cosa positiva perché decidi tu. E poi siccome è un'attività più leggera ti fa rilassare, perché la fai con calma, magari lavorando per la settimana successiva e ti porti avanti».

S2, FG 1b: «Nella scuola montessoriana, rispetto alle normali medie, ci sono delle modalità di studio che rendono più facile comprendere quando c'è da studiare qualcosa, perché la prof l'anno scorso ci ha fatto un Piano di Lavoro: un giorno si studia questo, un altro questo e così l'argomento si impara bene».

S4, FG 1b: «Si pensa che nella scuola Montessori non si studi e invece no! Basta rispettare il Piano di Lavoro e non studiare gli ultimi giorni».

S3, FG 1b: «La prima volta che ne avevo fatto uno (Piano di Lavoro) avevo organizzato tutto bene, ci ho messo un'ora per farlo e poi però ho comunque studiato tutto gli ultimi tre giorni. Anche perché dal Piano dovrei studiare le prime tre pagine lunedì, ma poi arrivato a venerdì non me le ricordavo...».

2. Approccio laboratoriale e lavoro di gruppo. I ragazzi mostrano di apprezzare le proposte laboratoriali e interdisciplinari non solo in termini di piacevolezza immediata, ma anche di ricaduta apprenditiva significativa sia in ambito disciplinare che rispetto a competenze trasversali, come quelle sociali, nonché un globale innalzamento del senso di autostima e autoefficacia. Le esperienze attive si legano al lavoro di gruppo, spesso riferito come ambito privilegiato di apprendimento, all'interno del quale negoziare incarichi e ruoli, allenando uno spirito di iniziativa e di corresponsabilità rispetto all'obiettivo.

S1, FG 1b: «Poi noi facciamo gli incarichi, qualcuno si occupa di pulire per terra, qualcuno di sistemare le librerie, pulire il cancellino... ogni settimana li cambiamo. Ora non li facciamo più perché se serve qualcosa il primo che capita lo fa, tipo se vedo i libri disordinati li metto apposto io, o se c'è sporco si va a prendere la scopa...».

S3, FG 1b: «Un'attività che mi è piaciuta molto è la ricerca dei punti di interesse qui intorno, come se fosse Pokemon Go, tipo ho scoperto la conca fatata, quando è stata fatta... mi è piaciuto perché l'abbiamo fatto noi».

S4, FG 1b: «Mi ricordo benissimo quando abbiamo studiato l'Abbazia e siamo andati a vederla, ma ci eravamo preparati in tutte le materie, perché ognuna guardava una cosa diversa. È come una specie di tesina, abbiamo collegato tutto... e almeno siamo preparati per l'esame».

S2, FG 1b: «Lavorare in gruppo è bello, ma dipende dalle materie, nelle lingue straniere o nelle materie difficili è meglio in gruppo così se uno è bravo ti aiuta...».

3. Approccio valutativo di tipo formativo e auto-valutativo. Il tema della valutazione è particolarmente sentito dai ragazzi e coinvolge chiaramente aspetti emotivi e motivazionali non di poco conto. Sembra emergere un'interessante consapevolezza relativa all'autovalutazione e all'eterovalutazione fra pari come principali promotrici di riflessione metacognitiva orientata al miglioramento dello studio e dell'esposizione delle conoscenze. Il confronto fra la propria visione del lavoro e la valutazione dell'adulto viene percepito come abituale, sebbene permanga un vissuto di incertezza e d'inadeguatezza nel proporre il proprio punto di vista accostandolo a quello di un valutatore esperto.

S2, FG 1b: «Per me è difficile perché se uno sa che ha studiato bene, al di là della materia, se io so che ho fatto bene non è che riesco a dire che mi merito sette o otto... se poi il prof dice di meno faccio una figura...».

S4, FG 1b: «Il prof lo vede se l'alunno si è impegnato o no, ma anche l'alunno lo sa».

S2, FG 1b: «Arrivati in terza è più facile farlo perché ora sappiamo come autovalutarci, perché dopo tre anni in cui i prof ti aiutano ad autovalutarti uno imparo... farlo ci aiuta a capire se siamo stati bravi nel nostro lavoro e riflettere in cosa migliorare».

S1, FG 1b: «Noi non ci autovalutiamo da soli, c'è il voto dato anche dai nostri compagni. Cioè, se io non mi so tanto autovalutare ci sono anche gli altri che hanno visto l'esposizione e per loro è più facile dirlo, poi siamo tutti amici, quindi ce lo si può dire».

S4, FG 1b: «Con l'autovalutazione abbiamo imparato a dire prima le cose positive degli altri, perché almeno lo incoraggi. Se gli dici cose negative si prende male...».

3.4. Riflessioni conclusive

L'esperienza di ricerca ha permesso di notare alcuni interessanti punti di incontro o confronto fra le voci dei protagonisti che rappresenterebbero i cardini della sperimentazione vissuta. Il tema dell'autonomia è centrale, sostenuto dalla redazione del Piano di Lavoro che sembra essere per gli studenti un familiare strumento di organizzazione consapevole della propria attività di studio. Emerge inoltre con forza la percezione di efficacia relativa alla metodologia laboratoriale e attiva condivisa sia dai docenti che dagli studenti, sebbene i primi ne pongano la questione di eccessivo impegno in termini di tempo, i secondi ne restituiscono la validità e l'impatto a lungo termine, coinvolgendo più saperi in maniera significativa. Infine, emerge una visione di valutazione formativa da parte degli studenti più critica, consapevole e aderente ai principi sottesi al Metodo rispetto a quanto riferito dagli insegnanti, denotando una percezione adulta meno complessa del fenomeno rispetto a quanto invece sia stato interiorizzato dai ragazzi.

Concludendo, questo dialogo a più voci ha permesso di notare come il lavoro graduale e costante da parte del team di docenti del corso Montessori abbia creato un sentire condiviso fra professionisti e alunni rispetto alla significatività dei principali nodi del pensiero pedagogico oggetto di sperimentazione. La progettazione continua e flessibile entro una cornice di supporto alla curiosità e al senso critico degli studenti sembra aver favorito in loro consapevolezza rispetto alla centralità del proprio ruolo nel processo di apprendimento e di valutazione e di co-costruzione del sapere.

Bibliografia

- Balibar, Etienne. *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.
- Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique generale*. Paris: Gallimard, 1966. Paris (trad. it., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1971).
- Braun, Virginia e Victoria Clarke. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative research in psychology* 3(2) (2006): 77-101.
- Edwards, Carolyn, Lella Gandini e George Forman, cur. *I Cento Linguaggi dei Bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior, 1995.
- Evans, Ceryn e J. Lewis, *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis: Exploring Voluntary Civic Participation Among Adults*. Thousand Oaks: CA SAGE, 2017.
- Giudici, Claudia, Mara Krechevsky e Carla Rinaldi. *Rendere visibile l'apprendimento: Bambini che Apprendono Individualmente e in Gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

- Korthagen, Fred. "Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 23, 4 (2017): 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Magnoler, Patrizia. *Ricerca e formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa multimedia, 2012.
- Margiotta, Umberto. "Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema." *Formazione & insegnamento* 11, 2 (2013): 27-32.
- Merriam, Sharan. "Introduction to qualitative research." In *Qualitative research in practice*, 3-17. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Montessori, Maria. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli, 1949.
- Montessori, Maria. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti, 1916.
- Patton, Micheal Quinn. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications, 1980.
- Reigeluth, Charles. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Vol. 2*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.
- Shulman, Lee S. e Judith H. Shulman "How and what teachers learn: A shifting perspective." *Journal of Curriculum Studies* 36, 2 (2004): 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Siegesmund, Amy. "Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners." *FEMS Microbiology Letters* 364, 11 (2017).
- Snow, Catherine, Peg Griffin e Susan Burns. *The Jossey-Bass education series. Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- Vinatier, Isabelle. *Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles: De Boeck, 2013.
- Zecca, Luisa. *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli, 2016.

4. Maria Montessori e la letteratura per l'infanzia: tracce pedagogiche e presenze contemporanee

di *William Grandi**

Introduzione

Molto si è studiato e scritto su Maria Montessori, ma molto rimane in realtà da studiare e da scrivere: la complessa trama della sua vita, dei suoi incontri, delle sue imprese sociali e delle sue avventure personali presenta ancora tanti aspetti da esplorare e da meglio definire, al di là di quanto si è già accertato nel corso del tempo. Si sa che la sua creazione pedagogica deve molto alla scienza e alla medicina, ma si va sempre più scoprendo che quell'impresa educativa e umana non sarebbe stata possibile senza i profondi legami che Maria Montessori intesseva con la spiritualità e la grande letteratura: è noto, per esempio, che il pensiero filosofico del poeta e drammaturgo bengalese Tagore (1861-1941) fu molto apprezzato dalla pedagogista di Chiaravalle¹. È simbolicamente legittimo, quindi, partire proprio da qualche verso di Tagore, per riprendere alcune risonanze poetiche non estranee al pensiero della Dottoressa e tentare, così, di tracciare un percorso in un ambito forse poco studiato, ovvero l'approccio montessoriano alla letteratura per l'infanzia:

Chi sei tu lettore che leggerai le mie poesie tra cento anni? Non posso mandarti un solo fiore di questa ricca primavera [...] Nella gioia del tuo cuore che tu possa sentire la vivente gioia che canto, in un mattino di primavera, mandando la sua voce lieta, attraverso cento anni².

In questi pochi versi del poeta bengalese possiamo ritrovare la stessa felice sorpresa che Maria Montessori attribuiva alla scoperta della lettura

* Università di Bologna.

1. De Giorgi, *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti*, 68.

2. Tagore, *Il giardiniere*.

da parte dei bambini: leggere – come vedremo più avanti – significa per la nostra pedagoga conoscere il pensiero di chi non c'è ora o di chi non c'è più; e questo – nota la Dottoressa – genera nei bambini grande gioia e meraviglia. La stessa gioia e meraviglia che prova il lettore dei versi di Tagore, scoprendone la fragranza e felicità cento anni dopo la loro stesura, quando lo stesso loro creatore non è più... la lettura, la poesia, la letteratura attraversano il tempo e ci consegnano emozioni e parole come se fossero state appena pronunciate.

Ecco, con questo viatico di poesia e di meraviglia si proverà qui, in un primo tempo, a definire nei suoi termini generali la relazione pedagogica tra Maria Montessori e la letteratura per l'infanzia a partire dalle riflessioni della Dottoressa; successivamente si tenterà di allargare il discorso anche alle linee di pensiero che alcuni studiosi e seguaci della pedagoga di Chiaravalle hanno elaborato in anni più recenti su tale specifica questione. Infine, si tenterà di passare in rassegna opere recenti di letteratura per ragazzi ispirate al pensiero della nostra pedagoga.

Maria Montessori non ha prodotto teorie e prassi didattiche specifiche sulla letteratura per l'infanzia: il suo è stato in merito un intervento generalmente frammentario. Il compito di queste righe, quindi, è quello di sunteggiare e connettere in una rete scientificamente fondata i singoli lacerti di pensiero – a volte dispersi su pagine lontane – che ella lasciò cadere nelle sue riflessioni sulle storie e sui volumi per bambini: briciole e pensieri che spesso sono stati collocati all'interno di argomenti diversi tra loro. D'altra parte è stato detto³ che i seguaci dell'educazione naturale come Rousseau, Tolstoj e Maria Montessori spesso si pronunciarono palesemente contro i libri per ragazzi. Questi pedagogisti, stimando che la natura del bambino fosse di per se stessa buona, non apprezzavano i libri per l'infanzia che a loro parere sembravano ammannire ai bambini solo inutili lezioni moralistiche con la scusa del diletto. Eppure, Maria Montessori sentì la necessità di offrire alcune brevi ma puntuali indicazioni sulle narrazioni destinate all'infanzia: per esempio, inserì alcuni pensieri sulla letteratura per ragazzi all'interno di discorsi più ampi relativi alla padronanza della scrittura, all'acquisizione delle tecniche di lettura e alla definizione delle esperienze formative.

Si tratta comunque – come già detto – di uno spazio di riflessione pedagogica cui la nostra autrice ha di fatto dedicato per lo più frammenti, intuizioni e semplici direttive.

Quanto sarà di seguito esposto, è l'esito di una linea di ricerca condotta da chi scrive nell'ambito del più ampio progetto PRIN 2017 dedicato a Ma-

3. Broccolini, "La letteratura dell'infanzia," 6.

ria Montessori: come già segnalato dalle indicazioni della pubblicazione in cui è collocato il presente contributo, questo progetto di ricerca di interesse nazionale è condotto da quattro università italiane con lo scopo di sviluppare un esame approfondito e globale non solo della biografia, dell'opera e della pedagogia della Dottoressa, ma pure del suo impatto sulla nostra contemporaneità; e tutto questo ha riguardato sia la didattica montessoriana, che la sua evoluzione scolastica e sociale a livello nazionale e internazionale. Pertanto, visto il peso sempre più rilevante della letteratura per l'infanzia nell'industria culturale odierna e nella prassi pedagogica corrente, si è reso necessario indagare anche la relazione tra pensiero educativo montessoriano e universo narrativo per ragazzi.

1. Frammenti importanti

Come già detto, solo alcune brevi ma significative notazioni sono state dedicate da Maria Montessori alla letteratura per l'infanzia: tra le più significative ci sono quelle che ritroviamo nel suo libro *Il segreto dell'infanzia* pubblicato per la prima volta nel 1938 e in seguito riedito nel 1950. In tale opera la pedagogista osserva che l'aumentata attenzione degli adulti verso l'infanzia affiora palesemente anche dalla diffusione sempre più ampia di opere teatrali, libri e riviste per i bambini. Le narrazioni per l'infanzia diventano, pertanto, a suo avviso un sintomo di cambiamento, un'espressione di una nuova attenzione sociale che va oltre i basilari fatti materiali. E in effetti l'autrice ritiene che per la promozione dell'infanzia siano fondamentali non solo l'appagamento dei bisogni primari come l'igiene, ma anche il soddisfacimento dei bisogni estetici⁴: e questo – deduciamo sulla base delle osservazioni ora riportate – può avvenire, facendo ricorso pure a libri e racconti. Del resto, la pedagogista di Chiaravalle aveva già sostenuto nel suo libro *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, uscito nel 1909, l'importanza della lettura nello sviluppo dell'infanzia: aveva infatti osservato che per i fanciulli la comprensione della scrittura non è soltanto un'acquisizione pratica, ma è anche una fonte di sorpresa e di gioia, perché essa consente l'accesso al pensiero altrui⁵. Sempre in quel fondamentale libro di metodo, Maria Montessori ha precisato come sia forte la connessione tra lettura e linguaggio logico: per la Dottoressa non è infatti sufficiente padroneggiare

4. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, XI.

5. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, 234-235.

le strumentalità legate all'alfabetizzazione, per comprendere pienamente il contenuto di un libro; è necessario invece che l'alfabetizzazione sia profondamente connessa col pensiero logico, perché solo così, a suo avviso, è possibile comprendere che la parola scritta serve a trasmettere le idee e le richieste degli altri⁶. Maria Montessori notò, infatti, che nella sua Casa dei Bambini i piccoli studenti potevano sfogliare numerosi e bellissimi libri illustrati regalati da alcuni munifici visitatori; questi volumetti rappresentarono il primo nucleo della biblioteca presso la sua istituzione educativa⁷. Tuttavia, la Dottoressa osservò che i bambini esteriormente leggevano con grande piacere quei bellissimi libri, ma a uno sguardo più attento, i piccoli lettori in realtà non comprendevano davvero quanto era raccontato in quelle storie scritte. Le narrazioni di quei volumi, le loro trame e le loro avventure erano praticamente incomprensibili per i bambini, che gioivano solo della loro fresca acquisizione dell'abilità di lettura. La gioia di padroneggiare "tecnicamente" la lettura era la motivazione che spingeva quei piccoli alunni a sfogliare le pagine dei libri, sebbene essi non comprendessero realmente quanto v'era scritto. A parere di Maria Montessori, il libro incarna il linguaggio logico, ma non il meccanismo del linguaggio e della sua acquisizione; quindi, il contenuto di un libro può essere davvero compreso dal fanciullo, solo quando egli si assicura anche la padronanza del linguaggio logico⁸.

Va detto, inoltre, che in altre riflessioni della nostra pedagogista sembra emergere addirittura uno sguardo obliquo, quasi diffidente verso i racconti per ragazzi. Ancora ne *Il segreto dell'infanzia*, Maria Montessori⁹ identifica la fantasia come deviazione dal processo di normalizzazione o, meglio ancora, di autonormalizzazione che conduce l'infanzia a una completa realizzazione delle proprie potenzialità: per la Dottoressa è necessario liberare i poteri sani del bambino da quegli stati di coscienza e di comportamento (stati che lei definisce, appunto, «deviazioni») che ostacolano la normalità bio-psichica con cui il bambino stesso mostra interesse, desiderio di lavoro, sforzo e soddisfazione per le attività prescelte. Tra le deviazioni che scompaiono solo con la normalizzazione Montessori indica non soltanto la fantasticheria, ma anche il gioco e «il piacere ai racconti». Del resto Maria Montessori distingueva nettamente la fantasticheria dall'immaginazione: quest'ultima, a suo avviso, ha una base sensoriale che attiva l'osservazione. Ovvero, l'immaginazione lavora secondo i modelli dell'indagine positiva

6. Montessori, 246.

7. Montessori, 245-246.

8. Montessori, 246.

9. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 209-217.

della scienza: quindi è molto lontana dalla mente che fantastica (la quale sembra operare nel vuoto). L'immaginazione nel paradigma della Dottoressa opera sempre a partire da dati di realtà e, pertanto, l'intelligenza non può mai essere davvero separata dall'immaginazione. In questa prospettiva l'immaginazione procede utilizzando dati aridi che sono sempre meglio dei dati frivoli. Secondo Maria Montessori l'immaginazione è la chiave della cultura che contribuisce a far uscire dalla condizione infantile, per far entrare nella condizione adulta. Per una più approfondita disamina del concetto di immaginazione nel pensiero di Maria Montessori si invita a vedere l'efficace presentazione del tema condotta dallo storico della pedagogia Giuseppe Tognon in un suo contributo video (www.youtube.com/watch?v=JejuxoRRYYc) a cura dell'università LUMSA di Roma per lo stesso progetto PRIN qui citato.

Forse a molti l'interpretazione negativa che Maria Montessori ha elaborato sulla fantasia può sembrare troppo *tranchant*, se non addirittura inopportuna. La nostra autrice, in buona sostanza, ha fundamentalmente contrapposto l'idea di una fantasia oziosa e vacua alla rappresentazione di una immaginazione feconda, capace di formulare ipotesi produttive a partire da dati di fatto. In un'epoca come la nostra – dove è costante il richiamo alla fantasia come qualità positiva – le parole della Dottoressa possono non essere facilmente accettate: si pensi, per esempio, al fatto che nei nostri anni la letteratura per l'infanzia è “dominata” dal genere *fantasy* dove i sogni più incredibili e inauditi trovano facilmente udienza e rappresentazione. Alle possibili critiche contro l'idea montessoriana di fantasticheria possiamo, però, contrapporre una breve riflessione del pittore, designer e autore per l'infanzia Bruno Munari (1907-1998) che nel suo saggio fondamentale *Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale* scriveva:

Creatività non vuol dire improvvisazione senza metodo: in questo modo si fa solo della confusione¹⁰.

La contrapposizione munariana tra creatività e improvvisazione è accostabile all'analogia contrapposizione montessoriana tra immaginazione e fantasticheria. La creatività – intesa da Munari – e l'immaginazione – descritta da Montessori – sono modalità di pensiero, prima ancora che rappresentazioni di atti possibili. Creatività e immaginazione devono partire da dati di fatto, da realtà definite che necessitano di logica e metodo, di rigore e di significato per organizzarsi in qualcosa di nuovo, in un progetto sorprendente, utile, originale, mai visto.

10. Munari, *Da cosa nasce cosa*, 17.

Improvvisazione e fantasticheria, invece, nuotano nel vuoto. Del resto Bruno Munari si sentiva vicino al pensiero di Maria Montessori: il designer milanese nelle creazioni e nei numerosi laboratori per i bambini seguiva un metodo – da lui definito «attivo-scientifico» – di cui esplicitamente riconosceva le affinità con il pensiero della pedagogista di Chiaravalle¹¹.

2. Cosa troveremmo in un'ipotetica biblioteca per bambini di Maria Montessori?

Risulta chiaro quindi che la differenza tra immaginazione e fantasia sancita nel pensiero montessoriano porta, quasi inevitabilmente, i percorsi didattici della nostra pedagogista lontano dalla visione ora più consolidata e diffusa di interpretare la letteratura per l'infanzia. Montessori segnala, ad esempio, che nelle sue Case dei Bambini volle inizialmente solo una precisa tipologia di libro: in esse infatti i fanciulli trovavano in un primo tempo solo volumetti composti da disegni di alcuni oggetti ben noti sotto i quali erano scritti i loro nomi¹². Solo in seguito si potevano introdurre anche altri libri: nel suo saggio *L'Autoeducazione nelle scuole elementari* del 1916 la Dottoressa ricorda di aver fatto comporre e quindi fatto circolare tra i suoi alunni un apprezzato librettino di poesie con componimenti di Ada Negri e di Lina Schwarz¹³: quest'ultima era allora una ben nota poetessa per ragazzi, che, tra l'altro, fu una fervente sostenitrice del metodo educativo steineriano nel nostro paese¹⁴. Sempre in *L'Autoeducazione* Maria Montessori ricorda che le sue educatrici leggevano ad alta voce – mentre, per esempio, i fanciulli disegnavano – le fiabe di Andersen e di Capuana, *Il Cuore* di De Amicis, un volume sulla storia del Risorgimento italiano, il romanzo storico *Fabiola* come pure *I Promessi Sposi* e *La capanna dello zio Tom*; ma anche alcuni episodi tratti dalla vita di Gesù e pure *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron* di Itard¹⁵. Su questo elenco di letture per i primi scolaretti montessoriani è necessario riflettere perché, in primo luogo, nell'elenco compaiono anche fiabe (quelle di Andersen e di Capuana) e questo fatto rende meno aspro il giudizio negativo che Maria Montessori ha espresso in molte occasioni contro le fiabe (ma su questo dato si tornerà fra poco); in secondo luogo, se si paragona questo elenco con quello ana-

11. Restelli, *Giocare con tatto*, 36-37.

12. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, 244.

13. Montessori, *L'Autoeducazione*, 384.

14. Fava, *Percorsi critici*, 254.

15. Montessori, *L'Autoeducazione*, 386-387.

logo che stende Ellen Key¹⁶ si osservano interessanti similitudini: tanto la pensatrice scandinava, quanto la pedagogista italiana citano, come racconti adeguati all'infanzia, le fiabe-novelle di Capuana, il *Cuore* di De Amicis e le storie del Risorgimento italiano¹⁷, ma anche il romanzo *Fabiola* e i racconti sulla vita di Gesù¹⁸. Questa singolare convergenza tra le due pensatrici meriterebbe di essere approfondita: cosa che ora non è qui evidentemente possibile. Tuttavia, va notato, che vi è un autore su cui Key e Montessori divergono, almeno in parte: si tratta di Andersen che la pedagogista italiana inserisce nella sua lista senza particolari osservazioni, mentre la scrittrice svedese giudica troppo lontano dall'ingenuo realismo delle storie ancestrali e, quindi, per tale motivo poco apprezzabile dai fanciulli¹⁹. Questa differenza di vedute, di per sé, potrebbe non essere particolarmente indicativa: tuttavia fa riflettere, perché Andersen non è uno scrittore per l'infanzia qualsiasi, essendosi già molto affermato a livello internazionale durante la sua vita. Avanziamo qui un'ipotesi audace, tutta da verificare, ma forse utile per comprendere qualche ulteriore aspetto della relazione tra Maria Montessori e la letteratura per l'infanzia. Diversi studi hanno messo in evidenza come le fiabe di Andersen siano caratterizzate da una semplice fluidità di scrittura e da un'abile capacità di elaborare trame lineari, dove sentimenti umani e temi cristiani si intrecciano con un meraviglioso "sorvegliato", ragionevole e morale²⁰. Queste dimensioni narrative di Andersen rendono molte fiabe dell'autore danese piuttosto vicine alla pedagogia montessoriana che intreccia lo sviluppo emotivo dei bambini con la loro evoluzione intellettuale, evitando ogni fuga nella pura fantasticheria e concedendo uno spazio significativo alla spiritualità, anche in chiave cristiana. Da questo punto di vista, quindi, ipotizziamo che Andersen agli occhi di Maria Montessori poteva essere recuperato, senza grosse riserve, all'interno del suo progetto educativo.

Comunque sia, i tanti indizi e i diversi pensieri sulla letteratura per l'infanzia che la pedagogista di Chiaravalle ci ha lasciato, permettono pure ora a docenti ed esperti montessoriani di inserire in maniera integrata la dimensione del fiabesco e del racconto all'interno dei percorsi educativi montessoriani contemporanei.

16. L'elenco in questione si trova nell'appendice dedicata alla letteratura per l'infanzia nella versione svedese del suo *Il secolo del bambino* del 1900. Grandi, "Uno scaffale," 94-109.

17. Grandi, "Uno scaffale," 100.

18. Key, "Bilaga," 253.

19. Grandi, "Uno scaffale," 102.

20. Ferlov, Prefazione; Bernardi, *Infanzia e fiaba*, 190; Zipes, *Chi ha paura dei Fratelli Grimm?*, 129-165.

Si prendano, per esempio, le articolate riflessioni che, di recente, Micaela Mecocci – un’affermata docente e ricercatrice montessoriana – ha formulato proprio intorno a un approccio montessoriano verso le narrazioni. La studiosa ed educatrice ha infatti ribadito che il bambino nella visione della Dottoressa può imparare solo a partire da esperienze concrete, e quindi – continua Mecocci – anche l’ascolto di una storia può essere intesa come un’esperienza concreta perché è allo stesso tempo sensoriale e relazionale: e così il desiderio di voler udire più e più volte una stessa storia è, per un bambino, un atto paragonabile a un esercizio fisico ripetuto, per padroneggiare un’abilità motoria²¹. Pertanto, voler riascoltare un medesimo racconto significa che nel bambino sta avvenendo un processo costruttivo, ovvero il fanciullo sta elaborando e costruendo la sua immaginazione. E questo processo avanza in parallelo con la strutturazione del pensiero logico-astratto e con l’affermazione della sua competenza linguistica²². Ciò significa che l’atto di ascoltare e narrare storie è un’esperienza fondamentale per contribuire allo sviluppo dell’abilità di linguaggio e di immaginazione. D’altra parte, la stessa Montessori incoraggiava le sue docenti a ricorrere in modo intenso a canzoni, filastrocche e racconti per consolidare la comunità degli allievi: nella sua visione educativa, l’oralità è centrale nella costruzione della relazione con i bambini, specialmente nei primi momenti di incontro²³.

Infine, sempre a proposito di un ipotetico “scaffale Montessori” dove contenere libri e racconti che la nostra pedagogista riteneva utili all’infanzia, merita di essere segnalato l’impegno di Maria Montessori nel diffondere la conoscenza di Dante tra i bambini anche attraverso letture e azioni teatrali: che il poeta fiorentino abbia rappresentato per la nostra pedagogista un punto di riferimento estetico e letterario da proporre anche ai più piccoli, non deve stupire. Come ricordano i recenti e preziosi studi di Paola Trabalzini²⁴ su pagine sinora inedite dell’opera della Dottoressa, già dall’Ottocento erano diffusi testi per rendere fruibile il poema di Dante anche ai piccoli lettori: ma è con Maria Montessori che Dante viene integrato pienamente in un contesto pedagogico per l’infanzia. E così, diversi episodi della *Divina Commedia* – primo fra tutti il famoso e commovente episodio del conte Ugolino – furono condivisi in esperienze di didattica letteraria e teatrale da Maria Montessori prima coi suoi nipoti, poi coi suoi alunni, arrivando infine all’allestimento di vere rappresentazioni e declamazioni

21. Mecocci, *Narrare il vero*, 78.

22. Mecocci, 78-79.

23. Mecocci, 73.

24. Trabalzini, “I bambini, Dante e Montessori,” 5-61.

pubbliche molto toccanti. La pedagoga di Chiaravalle – come dimostrano le tante citazioni dantesche che accompagnano i suoi testi e rafforzano i suoi ragionamenti – ricavava, del resto, dall’esperienza umana e poetica di Dante un’intenzionalità educativa che rappresentava una preziosa risorsa formativa anche all’interno del suo metodo.

3. Le Favole Cosmiche tra narrazione, evoluzione e storia umana

All’interno dell’orizzonte narrativo proposto da Maria Montessori va collocata anche la cosiddetta “Educazione Cosmica”²⁵: con tale espressione la nostra pedagoga designava un vasto e articolato progetto educativo offerto al bambino tra i 6 e i 12 anni e che risponde a necessità formative e psicologiche tipiche di questa specifica fase di sviluppo. Nell’Educazione Cosmica si considerano tutti gli aspetti della persona in relazione a ogni altro essere vivente sul pianeta²⁶ e quindi ogni insegnamento – sia di matematica, di grammatica o di altra natura – deve necessariamente integrarsi in un insieme di relazioni che compongono un quadro generale di tematiche cosmiche lette in chiave evolutiva: questo implica la comprensione delle interdipendenze alla base della vita dell’universo nelle sue diverse dimensioni umane, organiche, storiche, morali.

L’Educazione Cosmica si basa su racconti che Montessori chiama Favole Cosmiche: si tratta di grandi lezioni tematiche (come l’origine dell’universo o l’evoluzione umana) che si offrono come storie con cui alimentare nei fanciulli quella giusta curiosità verso questioni fondamentali che strutturano la comprensione dei fatti scientifici e storici più importanti. Ovviamente in queste favole – e perciò in tutta l’Educazione Cosmica – l’immaginazione e i racconti rivestono un ruolo determinante.

Sotto molti aspetti l’Educazione Cosmica e la sua rilevante dimensione narrativo-immaginativa espressa dalle Favole Cosmiche confermano l’attualità del metodo montessoriano: infatti, proprio l’Educazione Cosmica presenta risorse e intuizioni efficaci ancora oggi per l’approccio all’educazione alla pace, al rispetto del mondo e all’ecologia²⁷. Si tratta perciò di un approccio quanto mai vitale in questi tempi difficili di guerre, conflitti identitari, fragilità ecologiche, crisi climatiche e sanitarie.

25. Raimondo, “Cosmic Education,” 249-260.

26. Raimondo, 249.

27. Raimondo, 258.

4. La posizione “scomoda” di Maria Montessori sulle fiabe

Abbiamo accennato più volte nelle righe precedenti alla posizione critica di Maria Montessori verso le fiabe. La sua opinione in merito a questo genere narrativo si distingue nettamente da quelle espresse da altri intellettuali ed educatori a lei contemporanei come Rudolf Steiner o Ellen Key secondo i quali, al contrario, la fiaba rappresenta una forma profondamente connessa con i bisogni dell’infanzia²⁸. Montessori guardava le fiabe con prudenza in quanto non le riteneva una forma di racconto proponibile ad ogni età: a suo avviso, le fiabe possono generare paura nei fanciulli troppo giovani e quindi ancora impreparati, poiché i bambini piccoli non riescono a distinguere tra fantasia e realtà.

Tuttavia, esiste un curioso aneddoto riportato da Mario Montessori Junior (nipote di Maria) il quale un giorno chiese alla sua celebre nonna perché lei si fosse impegnata in questa opposizione feroce contro le fiabe: tale particolare posizione avversa aveva infatti sollevato non poche critiche nei confronti del pensiero montessoriano. Detto per inciso, lo stesso nipote della pedagoga ricordava che la sua famosa nonna gli raccontava delle fiabe, quando lui era bambino. All’osservazione di Mario Junior, Maria Montessori rispose che la sua critica alle fiabe era così intensa perché voleva convincere il suo pubblico dell’infondatezza del pregiudizio secondo cui l’infanzia sembra vivere in un mondo di pura fantasia. Maria Montessori intendeva cioè smontare quello che lei vedeva come un preconcetto infondato: un preconcetto che consente agli adulti – ogni volta che si rapportano ai bambini – di ingannare i fanciulli, facendo loro credere cose false anche attraverso le fiabe²⁹.

La nostra pedagoga rilevava pertanto un difetto nell’uso comune che i “grandi” fanno delle fiabe, quando con esse vogliono parlare ai “piccoli”: ma questa sua critica va comunque relativizzata. L’opposizione montessoriana a quel genere narrativo era il risultato di una lotta contro certi pregiudizi che gli adulti sembrano spesso nutrire nei confronti dei bambini, ritenuti erroneamente sempre immersi in fantasie sognanti. D’altra parte, abbiamo potuto vedere che Montessori ammetteva nel suo “scaffale” di letture consigliate anche Andersen e Capuana, che sono scrittori di fiabe d’autore piuttosto inclini proprio al fantastico e al meraviglioso, sebbene nelle opere del primo tutto ciò appaia con toni “sorvegliati”, mentre negli scritti del secondo emerga con caratteri popolareschi e “materici”. Se su Andersen abbiamo già detto, forse è bene soffermarsi con una brevissima

28. Grandi, “Children’s stories in the educational theories”.

29. Montessori M. Jr., *L’educazione come aiuto alla vita*, 115-116.

riflessione su Capuana: a tale proposito va evidenziato che il fiabesco di quest'ultimo è dominato da un buon senso "domestico", concreto, ironico che rende affabili e avvicinabili anche le avventure più incredibili, i personaggi più stravaganti o i sortilegi più sorprendenti. Si può ipotizzare che proprio queste caratteristiche popolari e bonarie del fiabesco di Capuana, abbiano reso ben accetto lo scrittore anche a Maria Montessori: si pensi, per esempio, alle "reginotte" delle fiabe di Capuana che non sono svenevoli principesse di vaporosi sogni rococò, ma realistiche bambine che intraprendono con determinazione viaggi straordinari, affrontano con coraggio sortilegi e magie, oppure si rimboccano le maniche per trovare un tesoro o un principe.

Comunque sia, le proposte educative di Maria Montessori permettono ai bambini la fruizione di fiabe dai sette anni in avanti: secondo la pedagogista, i fanciulli più piccoli non sapendo distinguere la realtà dalla fantasia, potrebbero essere preda di grandi paure, qualora fossero esposti alle fiabe prematuramente³⁰.

La posizione prudente di Maria Montessori nei confronti delle fiabe deriva probabilmente anche dalla sua formazione scientifica e positivista: d'altra parte il suo metodo è fondato soprattutto sulla logica, sull'esperienza concreta, sulla razionalità. Il bambino montessoriano è principalmente immerso nella realtà che, passo dopo passo, deve imparare a comprendere e regolare. Ma al di là di tutto questo, la critica di Montessori alle fiabe è più complessa, possibilista e articolata di quanto non sembri a un'occhiata superficiale.

5. Maria Montessori nella letteratura per ragazzi contemporanea

La pedagogista di Chiaravalle è diventata in anni recenti un'ideale ispiratrice, se non addirittura un personaggio, di diversi libri di narrativa per l'infanzia. In queste pubblicazioni i principi pedagogici del suo metodo, assieme a taluni aspetti della sua biografia, diventano parte integrante della trama narrativa proposta a lettrici e lettori giovani; ciò significa che i protagonisti di tali libri agiscono anche incorporando nelle proprie decisioni e nelle proprie azioni suggestioni e parole che nascono dal metodo della Dottoressa. E questo può essere interpretato come un elemento ulteriore della significativa impronta che la pedagogia montessoriana e la sua stes-

30. Tucker, *Il bambino e il libro*, 73-74.

sa creatrice marcano tuttora sull'immaginario collettivo, come pure sulla rappresentazione simbolica del concetto di educazione a livello di cultura diffusa.

Limitiamo l'analisi solo a libri recenti che rientrano nell'orizzonte appena delineato e che sono stati pubblicati in Italia: in realtà esistono diversi libri per bambini su Maria Montessori editi all'estero – particolarmente nelle aree di lingua spagnola e inglese – ma per motivi di spazio lasceremo ad un'altra occasione tale disamina.

Iniziamo questa breve rassegna con l'albo illustrato *Emy e i girasoli. Le mie prime storie Montessori*³¹: si tratta di un agile libro operativo che racconta le piccole avventure nella natura di due sorelle – Emy e Liv – impegnate a scoprire i cicli biologici di piante e fiori con stupore poetico e attento sguardo. Le semplici storie sono narrate da brevi testi essenziali e da ampie illustrazioni che suggeriscono al lettore il senso delle azioni senza distrarre con un eccesso di dettagli. Le esperienze, che le due sorelline sono chiamate a vivere, sono ispirate esplicitamente al metodo Montessori e sono un invito all'autonomia, alla scoperta delle proprie capacità e all'esplorazione della bellezza del mondo.

Per un pubblico di lettori adolescenti è invece la graphic novel *Maria Montessori. Il metodo improprio*³²: si tratta di un volume a fumetti che ripercorre la vita e l'opera di Maria Montessori con disegni capaci di trasmettere tanto l'essenza delle vicende, quanto i dettagli degli aspetti umani e pedagogici dell'opera della Dottoressa. I colori opachi e caldi, stesi sui disegni precisi e toccanti, infondono al lettore non solo il senso dell'avventura esistenziale molto complessa e a tratti difficile sostenuta da Montessori, ma aiutano a vedere le cose con lo sguardo della creatrice del Metodo, con la serena passione che l'ha sempre accompagnata. I *balloon* con i dialoghi e i pensieri dei tanti personaggi – molti dei quali bambini – restituiscono lo spessore di una missione educativa che è innanzitutto coraggiosa, prima ancora che pedagogica.

Sempre nell'ambito della narrazione della biografia di Maria Montessori va segnalato il volume per ragazzi di Teresa Porcella *Aiutiamoli a fare da soli*³³. Il libro ripercorre la vita della pedagogista di Chiaravalle, fingendo che a raccontare la storia sia proprio la stessa Maria Montessori: e così seguendo il filo dei suoi pensieri, dei suoi dubbi e dei suoi entusiasmi, ripercorriamo i lunghi anni che dall'infanzia si dipanano sino alla sua vecchiaia e alla sua dipartita, tra speranze, fatiche e riconoscimenti, sempre

31. Hermann, Rocchi, *Emy e i girasoli*.

32. Surian, Di Masi e Boselli, *Maria Montessori*.

33. Porcella, *Aiutiamoli a fare da soli*.

con lo sguardo rivolto all'emancipazione delle donne e dei bambini. I testi scorrevoli si basano su contenuti puntuali e sono arricchiti dai disegni convincenti di Marta Pantaleo.

Infine, sempre di Teresa Porcella, va segnalato il romanzo per giovani lettrici e lettori *I ragazzi Montessori*³⁴: si tratta di un testo di *fiction* sospeso ingegnosamente tra “giallo” e avventura, con un accenno intelligente di fantascienza. Il libro racconta le imprese di un gruppo di studenti di una scuola montessoriana su cui pesa un'oscura minaccia: al termine del romanzo i giovani protagonisti della storia risolvono il mistero, sciolgono gli arcani e salvano la loro scuola, perché hanno sempre fatto affidamento proprio sugli insegnamenti di Maria Montessori e sulla sua fiducia nelle capacità dei ragazzi di osservare, dedurre, esplorare e capire.

Come ribadito qui in più punti, Maria Montessori ha dedicato nelle sue riflessioni uno spazio limitato e forse marginale alla letteratura per l'infanzia: i suoi dubbi sui libri per bambini – anche quando editorialmente curatissimi – come pure l'eterogeneità e frammentarietà dei suoi consigli di lettura, senza dimenticare le sue forti perplessità sulla fiaba, non rendono facile la connessione tra metodo montessoriano e narrazioni per le giovani generazioni. Eppure, le sue parole, i suoi scritti, le sue azioni didattiche (si pensi all'allestimento di Dante coi bambini) suggeriscono che non fosse estranea a quella sensibilità culturale generale che tra fine Ottocento e inizio Novecento portò all'affermazione in Occidente della letteratura per l'infanzia e dei suoi grandi classici (da *Pinocchio* a *Peter Pan*, passando dai romanzi di Verne a *I ragazzi di Via Pál* e oltre). La cosa che forse unisce maggiormente Maria Montessori ai grandi autori di classici per l'infanzia è la comune fiducia verso la capacità del bambino di farsi protagonista, di farsi autonomo e consapevole interprete della propria vita.

E questo culturalmente e pedagogicamente non è certo poco.

Bibliografia

- Bernardi, Milena. *Infanzia e fiaba*. Bologna: Bononia University Press, 2005.
- Broccolini, Giustino. “La letteratura dell'infanzia: un problema di definizione.” *Vita dell'infanzia. Rivista mensile dell'Opera Montessori* 12, n. 10-11 (July-August 1973): 5-8.
- De Giorgi, Fulvio, cur. *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti*. Brescia: La Scuola, 2013.
- Fava, Sabrina. *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Milano: Vita e Pensiero, 2004.

34. Porcella, *I ragazzi Montessori*.

- Ferlov, Knud. Prefazione a *Fiabe*, di Hans Christian Andersen. Torino: Einaudi, 1954.
- Grandi, William. “Children’s stories in the educational theories of Ellen Key, Rudolf Steiner and Maria Montessori.” *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 11, n. 2 (2016): 47-66.
- Grandi, William. “Uno scaffale di libri in ogni casa. Ellen Key (1849-1926) e la letteratura per l’infanzia.” In *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l’infanzia tra passato e futuro*, a cura di Anna Antoniazzi, 94-109. Milano: FrancoAngeli, 2019.
- Hermann, E. e Rocchi R. *Emy e i girasoli. Le mie prime storie Montessori*. Milano: L’Ippocampo Ragazzi, 2017.
- Key, Ellen. “Bilaga.” In Id. *Barnets Århundrade: studie. Vol. 2*. Stockholm: Bonnier, 1900.
- Mecocci, Micaela. *Narrare il vero. Le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*. Firenze: Aam Terra Nuova, 2019.
- Montessori, Maria. *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Bretschneider (Città di Castello: Lapi), 1909.
- Montessori, Maria. *L’Autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: E. Loescher & C. P. Maglione & C. Strini, 1916.
- Montessori, Maria. *Il segreto dell’infanzia*. Milano: Garzanti, 1950.
- Montessori, Mario jr. *L’educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Torino: Il leone verde, 2018.
- Munari, Bruno. *Da cosa nasce cosa*. Roma-Bari: Laterza, 1996.
- Porcella, Teresa. *I ragazzi Montessori*. Monte San Vito (AN): Gruppo Editoriale Raffaello, 2017.
- Porcella, Teresa. *Aiutiamoli a fare da soli. Maria Montessori si racconta*. Trieste-Firenze: Editoriale Scienza, 2021.
- Raimondo, Rossella. “Cosmic Education in Maria Montessori: Arts and Science as resources for human development.” *Studi sulla Formazione* 21, n. 2 (2018): 249-260.
- Restelli, Beba. *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: FrancoAngeli, 2002.
- Surian, Alessio, Diego Di Masi e Silvio Boselli. *Maria Montessori. Il metodo improprio*. Padova: Becco Giallo, 2020.
- Tagore, Rabindranath. *Il Giardinere*. Tradotto da Brunilde Neroni. Parma: Guanda, 1992.
- Trabalzini, Paola. “I bambini, Dante e Montessori.” In Montessori, Maria. *Dante con i bambini*, 5-61. Brescia: Morcelliana-Schol , 2021.
- Tucker, Nicholas. *Il bambino e il libro*. Tradotto da C. Chiari. Roma: Armando, 1996.
- Zipes, Jack. *Chi ha paura dei Fratelli Grimm?* Tradotto da Giorgia Grilli. Milano: Mondadori, 2006.

5. Montessori e *mindfulness*: un possibile connubio?

di Nicoletta Rosati*

In questo ultimo ventennio si è assistito ad una rilettura e riscoperta di molti principi, suggestioni e aspetti del metodo montessoriano. Si è parlato di Montessori e neuroscienze, Montessori e metacognizione, Montessori ed educazione alla sostenibilità e di Metodo Montessori e Universal Design for Learning. Gli esperti di Maria Montessori guardano a questi studi con una certa perplessità nel timore che i nuovi ricercatori ne “forzino” il pensiero inserendo nel suo metodo elementi che originariamente non erano presenti.

La questione dovrebbe essere posta forse diversamente; riconoscendo la genialità e la lungimiranza del pensiero montessoriano, si possono rileggere le sue opere e trovare spunti interessanti che oggi trovano nuove giustificazioni scientifiche o sviluppi non previsti nei temi montessoriani ma impliciti in molti aspetti del Metodo.

Uno di questi aspetti potrebbe essere riconosciuto nell’attuale educazione alla *mindfulness*. Montessori non ha ovviamente mai parlato di *mindfulness*, ma ripercorrendo i principi di questo approccio, in particolare per i bambini, è possibile riconoscere alcune suggestioni che trovano nel pensiero montessoriano già perspicaci intuizioni¹.

1. Mindfulness

L’approccio della *mindfulness* fa leva sulla capacità di divenire consapevoli di ciò che accade dentro di noi e fuori di noi in una visione positiva del momento che si sta vivendo. La *mindfulness* viene riconosciuta come

* Università LUMSA (Roma).

1. Lillard, “Mindfulness Practices”; Mayclin Stephenson, *Montessori and Mindfulness*.

capacità innata di essere consapevoli di se stessi e che si sviluppa grazie alla possibilità di metterla in pratica. Si tratta di una condizione mentale in cui ciascuno è cosciente del proprio pensiero o dell'emozione che sta vivendo in un determinato momento o delle percezioni sensoriali che si accompagnano a una determinata emozione. Jon Kabat-Zinn, l'ideatore di questo approccio, ritiene la *mindfulness* una condizione mentale per la quale si presta attenzione con intenzione a ciò che sta avvenendo nel presente, senza giudicare². Negli anni Settanta del secolo scorso, Kabat-Zinn, dopo aver conseguito un PhD in biologia molecolare, mise a punto il primo programma per la riduzione dello stress basato sulle proprie ricerche alla Medical School dell'Università del Massachusetts; tali ricerche mettevano in luce i benefici della *mindfulness*: questo tipo di pratica, infatti, favorisce un atteggiamento attento verso la propriocezione, che prende il nome di "osservazione distaccata". Tale modalità attentiva sembra causare una separazione a livello cognitivo tra la dimensione sensoriale del dolore e le valutazioni emotive di allarme relative al dolore stesso. Questo processo porterebbe quindi una riduzione dell'esperienza della sofferenza.

Ciò che conta è vivere completamente e intensamente ciò che si sta compiendo qui ed ora, senza tentare di classificare, dare un giudizio, far rientrare in una logica pre-costituita quel che si prova e senza lasciarsi trascinare dalle pressioni della vita quotidiana. La *mindfulness* consente di arginare le situazioni che generano sofferenza. I pensieri, le emozioni, i tentativi di modificare una situazione che è motivo di disagio, di ansia o di dolore personale spesso causano ancora più sofferenza, come se in qualche modo aggiungessero un carico. La *mindfulness*, al contrario, offre uno strumento per "separare consapevolmente" le varie componenti che determinano la sofferenza, di staccare il dolore dalla resistenza permettendo alla persona di accogliere quello che accade, attraverso un'osservazione distaccata dell'esperienza e una ristrutturazione cognitiva della stessa.

La pratica della *mindfulness* consente di realizzare un ascolto attivo che lascia uno spazio reale all'altro e al mondo attorno a noi per cogliere fino in fondo ciò che ci viene comunicato, oppure per godere pienamente il paesaggio che si sta guardando, per vivere consapevolmente l'emozione che ci anima in un determinato momento. Si potrebbe semplificare la definizione di *mindfulness* come la condizione di presenza a se stessi mentre si parla, si legge, si ascolta una persona, si sorride a qualcuno, si guarda un fiore, un animale, un contesto antropico. La mente è presente nell'azione che si sta compiendo o che accade intorno a noi e consente di risparmiare energie mentali perché si è consapevoli di ciò che accade nel momento stesso in

2. Kabat-Zinn, *Full catastrophe living*.

cui accade. Questa presenza consapevole genera cambiamenti nel comportamento e negli atteggiamenti verso se stessi e verso gli altri.

All'origine della *mindfulness* c'è la capacità riflessiva e meditativa, ma la pratica della *mindfulness* con i bambini non richiede l'applicazione di particolari pratiche meditative. Pratiche di riflessione e di avvio alla meditazione sono state già sperimentate positivamente nella scuola secondaria di primo e di secondo grado³. Con i bambini di età pre-scolare la ricerca è soltanto all'inizio⁴ e la sfida maggiore consiste proprio nel trovare attività adeguate all'età dei piccoli. Ci sono alcune esperienze documentate che depongono per il raggiungimento di uno stato di benessere proponendo ai bambini di sette-otto anni alcuni esercizi di *mindfulness* sulla consapevolezza del respiro. Questi bambini sono stati impegnati dai tre ai cinque minuti nel porre attenzione a come respirano⁵. Ci si chiede come e quanto possano essere impegnati bambini più piccoli con analoghi esercizi di presa di coscienza del proprio respiro. Il ricorso ad alcuni esercizi tipici del Metodo Montessori possono, a giudizio della scrivente, essere di aiuto nell'adattare pratiche tipiche della *mindfulness* ai bambini da tre a sei anni. Diverse riflessioni sulla possibile complementarità e la similitudine di certe esperienze nei due metodi sono state illustrate nel testo di Susan Mayclin Stephenson⁶. C'è anche un'interessante ricerca sull'utilizzo dei protocolli della *mindfulness* per promuovere comportamenti pro-sociali e di autoregolazione in bambini da tre a cinque anni⁷. È stato proposto un curriculum *Mindfulness-Kindness* partendo dall'assunto che le competenze di autoregolazione sviluppate da bambini sono predittrici di successo personale. A scuola, però, tali competenze non vengono fatte sviluppare attraverso percorsi educativi appositamente programmati.

Nella sperimentazione descritta dai ricercatori, un gruppo di settantotto bambini ha seguito un percorso di attività sulle funzioni esecutive, l'autoregolazione e il comportamento prosociale progettato con pratiche di *mindfulness*. Dopo dodici settimane il gruppo sperimentale ha dimostrato una maggiore competenza sociale e miglioramenti nei risultati di apprendimento scolastico, benessere a scuola e sviluppo socio-emotivo. I bambini del gruppo di controllo hanno invece dato prova di comportamenti più

3. Britton *et al.*, "Contribution of Mindfulness Practice"; Broderick *et al.*, "Contemplative Practices for Children"; Mendelson *et al.*, "Outcomes of a School Based Mindfulness Intervention".

4. Burke, "Mindfulness-based approaches"; Thompson e Gauntlett-Gilbert, "Mindfulness with Children and Adolescents".

5. Semple, Reid e Miller, "Treating Anxiety with Mindfulness".

6. Mayclin Stephenson, *Montessori and Mindfulness*.

7. Flook *et al.*, "Promoting Prosocial Behavior".

centrati sulla propria persona e meno di supporto agli altri. Un'altra ricerca dedicata a bambini di età pre-scolare ha riguardato l'applicazione di un protocollo di *mindfulness* conosciuto come *Acceptance and Commitment Therapy* (ACT), creato da Hayes nel 2004 e considerato tra i più recenti protocolli adattabili ai bambini. Con questo protocollo si è cercato di educare i bambini alla scelta di cibi più sani rispetto a quelli che i piccoli solitamente amano consumare. I ricercatori hanno notato come gli esercizi di *mindfulness* abbiano aiutato i bambini a diventare consapevoli dei valori della salute e dei comportamenti più corretti da adottare per l'alimentazione⁸.

A completamento delle prime ricerche sugli effetti della *mindfulness* o di pratiche educative centrate sulla riflessione e la concentrazione giova ricordare la meta-analisi compiuta da Willis e Dinehart⁹ sull'utilizzo delle pratiche di autoregolazione del comportamento e di riflessione con bambini di età pre-scolare. Le ricerche precedenti hanno messo in evidenza come le pratiche di autoregolazione possano facilitare il percorso scolastico successivo e, a lungo termine, un successo accademico, mentre la pratica di riflessione/meditazione, fin dalla prima infanzia, favorisce un sereno sviluppo olistico della personalità infantile¹⁰.

Il ricorso alla *mindfulness* con i piccoli è suggerita come “antidoto” allo stress che si verifica a livello personale e sociale in questa seconda modernità. Al consueto rapporto spazio/tempo abbiamo sostituito il rapporto spazio/velocità per cui ciò che conta è la capacità di compiere il maggior numero di azioni nel minor tempo possibile¹¹. La conseguenza di questo atteggiamento è che abbiamo appreso a vivere con superficialità i rapporti interpersonali, a velocizzare ogni comunicazione pur all'interno di relazioni autenticamente umane, a considerare valido il tempo che è stato riempito di azioni ed eventi o che è stato particolarmente produttivo. Stiamo perdendo l'attenzione genuina verso gli altri e il mondo che ci circonda. Anche il gioco risente di questa “velocità” di azione. Per giocare è necessaria una grande concentrazione: bisogna rivolgere la propria attenzione interamente al momento presente, in modo intenzionale e non giudicante, per poter accedere alla fantasia e alla creatività e dar vita a un'attività ludica. Se un bambino è distratto o disattento, difficilmente riuscirà a giocare in maniera gratificante per sé e per gli altri: se la sua attenzione è catturata da qualcosa di “altro” rispetto al “qui e ora” non ci sarà la possibilità di fare nessun gioco, perché il piccolo sembrerà semplicemente “altrove”. L'espe-

8. Kennedy, Whiting e Dixon, “Improving novel food choices”.

9. Willis e Dinehart, “Contemplative Practices in Early Childhood”.

10. De Simone, “La pratica della consapevolezza”.

11. Pollo, *Animazione culturale*.

rienza dei bambini presenti fisicamente in classe, ma “assenti” con la mente, è molto diffusa e conosciuta dai docenti. La *mindfulness* può aiutare a ristabilire la calma e l’equilibrio emozionale nei piccoli e insegnare loro a considerare e a godere di ogni momento della loro giornata. La curiosità è una disposizione mentale naturale per i bambini, poiché essi sono naturalmente desiderosi di scoprire, comprendere, provare e riprovare un’attività. Amano rimanere immersi nel momento presente e sono molto attenti ad ogni particolare, ma se l’educazione alla velocità interviene precocemente riducendo il tempo della scoperta e della consapevolezza, i bambini si trasformano in adulti stanchi, distratti, perennemente “in corsa” e irrequieti. Queste ultime caratteristiche, in verità, sono riscontrabili anche nei bambini piccoli che apprendono questi comportamenti proprio dagli adulti stessi¹². «Molti bambini fanno troppe cose – scrive Eline Snel – e hanno troppo poco tempo per essere»¹³ e «co-essere» con gli altri e con il mondo intorno a loro. I bambini coinvolti nel turbine della vita nella Seconda Modernità, la modernità «liquida»¹⁴ o «in polvere»¹⁵, come viene definito il tempo che stiamo vivendo, crescono in fretta, devono apprendere ad essere molto presto persone “multitasking” e ad adattarsi a situazioni in costante cambiamento. Con l’ingresso a scuola il loro stress aumenta per l’impegno ad apprendere una grande quantità di nuove informazioni, non sempre proposte attraverso metodi attivi quali il *problem solving*, l’apprendimento per scoperta, le varie tipologie di apprendimento collaborativo, il *meta-cooperative learning*, che lasciano loro il tempo di diventare consapevoli di ciò che apprendono e di come apprendono anche godendo della conquista di una nuova conoscenza. Praticando la presenza consapevole tramite *mindfulness* i bambini apprendono a rallentare i ritmi, a capire ciò di cui hanno bisogno nel momento presente, imparano a prestare attenzione alle proprie emozioni e a quelle degli altri, a non nasconderle, ma, al contrario, a «comprendere meglio il loro mondo interiore e quello altrui»¹⁶.

Le ricerche sugli effetti a livello neurofisiologico della *mindfulness* hanno evidenziato come la pratica meditativa della *mindfulness* aumenti le connessioni tra l’area sinistra dell’ippocampo e la corteccia cingolata posteriore, nel cervelletto e nella giunzione temporo-parietale, causando nella persona migliori prestazioni in termini di apprendimento e di memoria. I lobi prefrontali di chi pratica la *mindfulness* hanno un maggiore spesso-

12. Murray, *Le prime relazioni del bambino*.

13. Snel, *Calmo e attento come una ranocchia*, 18.

14. Bauman, *Modernità liquida*.

15. Appadurai, *Modernità in polvere*.

16. Snel, 19.

re, che sembra determinare migliori capacità attentive e di gestione delle informazioni in vista del *problem solving*. Tali aree, inoltre, sono responsabili della regolazione dell'amigdala, che interviene nella modulazione dell'emotività. Sembra, inoltre, che la *mindfulness* permetta di acquisire una prospettiva meno centrata sul sé, che garantisca dunque maggiore lucidità, minore impulsività e maggiore regolazione emotiva.

Nel 2020, uno studio sperimentale ha osservato quarantadue bambini di età compresa tra i quattro e i sei anni provenienti da due diverse scuole dell'infanzia di Hong Kong. I bambini sono stati sottoposti a un protocollo che prevedeva il gioco libero, non strutturato, all'aperto per un'ora, in combinazione con pratiche di *mindfulness* all'interno per dieci minuti. Il gioco all'aperto non strutturato, diretto dai bambini, ha offerto l'opportunità di esplorare l'ambiente naturale e di interagire liberamente, consentendo di testare i limiti fisici, di esprimersi in maniera spontanea, di costruire la fiducia in se stessi, facilitando la socializzazione. I risultati hanno mostrato un impatto positivo sulla gioscosità e sulla felicità dei bambini, nonché sulla capacità di riconoscere le proprie emozioni. Queste prime osservazioni lasciano presupporre che organizzare per i bambini una "cornice di gioco" in cui vengono favoriti i loro ritmi e i tempi di osservazione, di esplorazione, di scoperta, di uso di materiali di gioco naturali può favorire lo sviluppo della riflessione su quanto operato in termini di *mindfulness*. La tecnica della *mindfulness* è efficace se viene preparato adeguatamente il contesto in cui viene fatta applicare. Per bambini da tre a sei anni questo contesto deve essere motivante e strutturato sulle loro caratteristiche in termini di canali sensoriali e di stili cognitivi e di apprendimento rispettosi della persona di ciascun bambino. La necessità di avere un *setting* già pedagogicamente predisposto per sollecitare la presa di coscienza di sé nell'agire, nel fare, nel pensare, nel riflettere e nel vivere emozioni positive per l'apprendimento fanno pensare alla cura della Montessori per l'ambiente di apprendimento, alla sua attenzione all'educazione dei sensi, il concetto di ordine e l'attenzione riconosciuta all'educazione al silenzio e alla concentrazione. Questi capisaldi del pensiero montessoriano sono oggi anche elementi importanti del percorso di educazione alla *mindfulness* dedicato ai bambini¹⁷.

17. Lillard, "Mindfulness Practices in Education".

2. Ambiente di apprendimento e ordine interiore

L'ambiente di apprendimento, un concetto familiare soprattutto nell'ambito delle scienze dell'educazione, può essere inteso non soltanto come un luogo fisico ma anche come uno spazio mentale e culturale organizzato, sia emotivo che affettivo, anche se il termine *ambiente* potrebbe focalizzare l'attenzione sugli elementi che delineano uno spazio in cui ha luogo l'apprendimento.

Se si considera il modo in cui si costruisce la conoscenza, non possiamo pensare all'ambiente di apprendimento soltanto come a uno spazio, ma dobbiamo considerare l'insieme delle componenti presenti nella situazione in cui vengono messi in atto i processi di apprendimento. Occorre quindi tener conto degli insegnanti e degli allievi, delle componenti naturali, degli strumenti culturali, tecnici e simbolici nell'area destinata all'apprendimento. L'ambiente di apprendimento, nell'ottica montessoriana, è uno spazio d'azione organizzato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, di abilità, di motivazioni e di atteggiamenti. È il luogo dell'azione all'interno del quale il bambino trova opportunità e stimoli differenti per fare ipotesi e tentativi di dominare la realtà che lo circonda, compie esperienze di riflessione e di condivisione e, in questo modo, si costruisce un ambiente significativo.

Alla base della *mindfulness* c'è la strutturazione di uno spazio fisico in cui il bambino impara a far tacere la molteplicità delle "voci" intorno e a concentrarsi su un solo elemento alla volta, un suono, un oggetto, un paesaggio, un particolare nel paesaggio, una persona.

Per la Montessori l'attenzione all'ambiente costituisce una caratteristica importante del suo metodo.

La Dottoressa osserva come il bambino si muova tranquillamente in uno spazio che è a sua misura, ma soprattutto che è stimolante al punto giusto e che offre dei punti di riferimento stabili. Nel testo *Il segreto dell'infanzia*¹⁸, ella riporta l'esperienza del gioco del nascondino che i bambini compivano divertendosi. In realtà il bambino che decideva di nascondersi si accovacciava davanti a tutti sotto un tavolo coperto da un tappeto. Gli altri bambini uscivano dalla stanza per poi rientrare allegri a scoprire il punto in cui avevano visto il compagno nascondersi. La Montessori spiega questo comportamento come il piacere e il bisogno di «ritrovare le cose al loro posto»¹⁹. Anche la Montessori fu coinvolta in un gioco a nascondino e, quando toccò a lei nascondersi, decise di scegliere un posto

18. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*.

19. Montessori, 75.

diverso da quello in cui tutti i bambini si nascondevano. Questo fatto rese i bambini «disillusi e tristi» perché non avevano compreso per quale motivo la studiosa non avesse voluto nascondersi nello stesso posto e quindi partecipare al gioco.

Nello spazio il bambino trova il corrispondente dell'ordine interiore. Scrive in proposito la Montessori:

La natura pone nel bambino la sensibilità all'ordine, come costruzione di un senso interno che non è la distinzione tra le cose, ma la distinzione dei rapporti tra le cose, e perciò collega l'ambiente in un tutto ove le parti sono tra loro indipendenti²⁰.

La *mindfulness* promuove una relazione armonica con l'ambiente interno ed esterno tramite l'attitudine non giudicante. Questo atteggiamento di relazione armonica potrebbe essere collegato al concetto montessoriano della sensibilità all'ordine che per la Montessori presenta due aspetti: uno esteriore ed uno interno.

L'ordine esteriore riguarda i rapporti tra le parti dell'ambiente e secondo la Dottoressa il bambino attraversa un periodo sensitivo in cui l'attenzione per la strutturazione dell'ambiente è particolarmente viva. In questo periodo, che corrisponde all'incirca ai primi due anni di vita, il bambino ha bisogno di ritrovare gli elementi dell'ambiente così come li ha "mentalizzati". Anche la routine quotidiana legata all'igiene o al cibo o a qualsiasi attività ricorrente deve potersi svolgere secondo una successione e nella cornice in cui il bambino è stato abituato a eseguirla. Negli esercizi di *mindfulness* per i bambini si persegue lo scopo di far loro raggiungere una sensazione di accoglienza di se stessi e degli altri proprio educando l'attenzione nel momento presente a ciò che circonda il bambino, facendolo diventare consapevole di ogni elemento presente e quindi imparando a percepire quello che esiste intorno a lui.

La sensibilità per l'ordine interno, secondo la Montessori, coincide con una sorta di orientamento interno per il quale il bambino sviluppa «il senso delle parti del corpo che agiscono nei movimenti e delle loro posizioni»²¹. Ciò permette al piccolo di rendersi conto della posizione delle sue membra e di sviluppare una memoria speciale, che Montessori definisce «memoria muscolare». Gli studi delle neuroscienze confermano l'esistenza di una memoria motoria legata al meccanismo dei neuroni-specchio e quindi dell'imitazione²². Su questi concetti si sono sviluppate le pratiche di *mindfulness* per i bambini allenandoli a "sentire" il loro corpo (*body scan*), le sensazio-

20. Montessori, 75-76.

21. Montessori, 77.

22. Regni e Fogazzi, *Montessori e le neuroscienze*.

ni che attraversa il corpo in momenti diversi e ad accoglierle riconoscendole e gestendole. Nella *mindfulness* come senso interno viene riconosciuta e accolta anche l'emozione del momento presente che anima il bambino. Ciò viene visto come un utile strumento per promuovere la relazione e l'intelligenza emotiva. Anche Montessori, descrivendo il senso interno per l'ordine, mette in evidenza come l'esercizio di questo senso sia a fondamento della vita di relazione.

3. Educazione dei sensi e *mindfulness*

Nel pensiero montessoriano l'attenzione ai sensi e il riconoscimento che ci sono periodi sensitivi fondamentali nello sviluppo della persona trova importanti punti di raccordo, a giudizio della scrivente, con i principi della *mindfulness* per bambini. Nell'esercizio della *mindfulness*, infatti, i bambini sono allenati a scegliere un canale sensoriale privilegiato, ad imparare a utilizzarlo facendo attenzione a tutti gli stimoli che vengono da questo canale. Gradatamente l'utilizzo dei canali sensoriali si espande e i bambini imparano a cogliere gli stimoli dell'ambiente e ad avere una percezione globale della realtà circostante che stanno esplorando sensitivamente. La stessa pratica del giocare, in un contesto appositamente predisposto, può diventare un'attività di *mindfulness*. Il bambino si concentra sull'esplorazione del contesto e del materiale di gioco; questo materiale è naturale, può essere trovato liberamente in natura (sassolini, legnetti, foglie, acqua, ecc.) oppure può essere appositamente strutturato come il materiale montessoriano (gli incastri, le perline, le lettere e i numeri smerigliati, le campanelle di bronzo). Il bambino lo sceglie liberamente e utilizza i suoi sensi nella fase di esplorazione, conoscenza e utilizzazione del materiale secondo la funzione di questo. Nello sviluppo sensoriale la pratica della *mindfulness* aiuta i piccoli a sviluppare una sorta di sensibilità interiore che porterà poi a rendersi consapevoli dell'emozione, del vissuto provato e ad accoglierlo senza giudicarlo.

Maria Montessori, parlando dello sviluppo umano, espone il suo pensiero riguardo ai periodi sensitivi riconosciuti come una particolare sensibilità verso determinati stimoli piuttosto che altri, a seconda dell'età dei bambini. Come nota Grazia Fresco Honegger:

Nel 1917 Montessori incontra il biologo Hugo De Vries e comincia a esplorare l'infanzia umana con il concetto di periodo sensitivo, da lui constatato in specie animali e vegetali. È lui stesso che le suggerisce di far uso di tale termine²³.

23. Fresco Honneger, *Montessori perché no?*, 37.

Montessori afferma di essere stata indirizzata alla scoperta dei periodi sensitivi da De Vries, ma anche che: «Fummo noi, nelle nostre scuole, a ritrovare i periodi sensitivi nella crescita dei bambini e a utilizzarli dal punto di vista dell'educazione»²⁴.

Il merito di questa scoperta nel campo educativo le venne riconosciuta anche da Lorenz quando, introducendo il concetto di *imprinting*, citò la studiosa come la prima «utilizzatrice» del concetto di periodo sensibile nella descrizione dello sviluppo umano²⁵. Lo stesso Vygotskij affermò, nel suo testo *Apprendimento e sviluppo mentale*²⁶, che la Montessori aveva individuato un programma di sviluppo del bambino basato sulla successione dei periodi sensitivi. Questa intuizione fondata su ricerche e studi scientifici ha guidato Maria Montessori a impostare un progetto educativo che facesse leva su questi importanti «istinti periodici e passeggeri» come lei stessa definiva queste speciali sensibilità. Ognuno di questi periodi è destinato a far acquisire un determinato carattere che, una volta sviluppato, determina la cessazione di quella particolare sensibilità e quindi di quel determinato periodo sensitivo²⁷.

Di particolare importanza sono gli approfondimenti che la Montessori stessa offre a proposito dei periodi sensitivi e di ciò che intende per sviluppo sensoriale. Scrive in proposito che «sensoriale» è

tutto quanto si riferisce ai sensi esterni, per distinguere e riservare la parola sensitiva all'attitudine interiore relativa agli sviluppi successivi della vita e in genere alla personalità, al centro. L'attività interiore è il capolavoro della natura creatrice e noi non possiamo intervenire direttamente in esso. Siccome però la mente si costruisce a mezzo di una continua attività che è centrale (la mente) e periferica (i sensi, il movimento), possiamo assistere dall'esterno al suo lavoro. La periferia, cioè, di quella attività totale ci è accessibile²⁸.

Questo concetto mi sembra richiamare adeguatamente lo stesso principio del metodo della *mindfulness matter* che insegna a educatori, terapeuti e genitori a lavorare con i bambini sui sensi esterni (la periferia a cui allude Montessori) per sviluppare conoscenza, comprensione e consapevolezza (l'attività che è centrale, come la definisce Montessori). Ai sensi è riconosciuta questa priorità nel contribuire a far prendere coscienza dei propri processi mentali, a rendersi consapevoli di come si stia vivendo una

24. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 52.

25. Eibel-Eibesfeldt, *I fondamenti dell'etologia*, 285-287.

26. Vygotskij, *Apprendimento e sviluppo mentale*.

27. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 53.

28. Montessori, *Psicogeometria*, 7.

determinata esperienza o emozione e quindi a diventare capaci di gestire le proprie emozioni e stati d'animo, soprattutto se negativi come in situazioni di rabbia, di dolore o di tristezza.

Montessori non ha parlato dei periodi sensitivi come di occasioni per prendere coscienza delle emozioni che attraversano l'animo infantile in un determinato momento e in una certa situazione. I periodi sensitivi sono affermati da Montessori affinché l'adulto comprenda come grazie alla sensibilità particolare di un determinato periodo il bambino possa con facilità mettersi in rapporto con il mondo esterno «in modo eccezionalmente intenso, e allora tutto è facile, tutto è entusiasmo e vita». Il processo che porta dallo sviluppo del senso esterno o da quello interiore allo sviluppo di un determinato carattere è però propedeutico e, per certi aspetti parallelo, al concetto della *mindfulness* di educare all'utilizzo dei sensi esterni e sostenere lo sviluppo degli stessi per acquisire la consapevolezza dei propri stati d'animo e quindi del proprio sé. Anche nella *mindfulness* il mancato esercizio o la non educazione all'uso dei sensi impedisce di diventare consapevoli dei propri processi mentali e quindi di controllarli. Una volta persa questa capacità, la *mindfulness* sostiene che potrà essere recuperata attraverso una riproposizione di pratiche adeguate all'età e al soggetto che li compie, ma con grande sforzo per il bambino.

I periodi sensitivi montessoriani, invece, offrono l'opportunità di sviluppo di un determinato processo o carattere solo in riferimento a una determinata età; una volta persa l'opportunità di sviluppare quella sensibilità avviene quello che Montessori definisce «il martirio spirituale» e che afferma non essere ancora ben conosciuto²⁹. Forse questo martirio spirituale potrebbe riferirsi a quelle situazioni di disagio, di sofferenza e di dolore interiore conseguenti il mancato sviluppo del senso interno tipico di ogni età e per le quali la *mindfulness* vorrebbe costituire un esercizio di accettazione e di accoglienza tali da mitigare la sofferenza provata. I periodi sensitivi che Montessori ha individuato nel primo piano di sviluppo sono il movimento, il linguaggio, l'amore all'ambiente, l'ordine, la sensibilità religiosa o periodo sensitivo dell'anima. A questi, nel periodo di sviluppo successivo, Montessori aggiunge il periodo sensitivo della cultura dell'astrazione, dell'immaginazione, del senso morale, dell'educazione cosmica. Nell'età dell'adolescenza si svilupperanno le sensibilità per l'esercizio dell'autonomia e della libertà personale, del lavoro assieme ai coetanei. Da notare come la dinamica tra sensi esterni e sensi interni generi una consapevolezza di sé che porterà gradatamente nel tempo, in età giovanile, alla scoperta della propria vocazione.

29. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 55.

La *mindfulness* non ha questa prospettiva evolutiva perché propone esercizi legati al presente, al nostro essere qui ed ora, fa leva sui sensi esterni (udito, vista, odorato, gusto) sul movimento, sull'intima percezione degli stimoli sensoriali per sviluppare una consapevolezza di sé e accettazione di ciò che si è e si sta vivendo. In Montessori il concetto di periodo sensitivo è ricco di implicazioni educative e valenze morali, ma il fine di una corretta educazione al rispetto dei periodi sensitivi mira alla sana crescita della persona capace di libertà interiore e di autonomia. Anche la *mindfulness*, con il suo protocollo centrato sull'educazione dei sensi, mira a far raggiungere ad ogni bambino la consapevolezza di sé che si riflette nella vita futura come opportunità di controllo dei propri processi mentali soprattutto nelle situazioni che generano disagio e sofferenza per generare libertà e autonomia di scelta e di azione.

Ci sono comunque parecchie analogie tra il metodo Montessori e alcune pratiche di *mindfulness* con i bambini.

Si pensi, per esempio all'esercizio montessoriano del camminare sul filo: si tratta di un'ellisse disegnata sul pavimento sulla quale i bambini procedono mettendo un piede davanti all'altro; nel tempo imparano anche a toccare il tallone con la punta dell'altro piede e ad eseguire il percorso portando qualcosa nelle mani. Tale esercizio permette ai piccoli di «imparare a muoversi in equilibrio e a far attenzione ai movimenti del piede e delle mani»³⁰. Come nota la stessa Montessori, questo esercizio «dà forma anche alla personalità»³¹. L'esercizio montessoriano appena descritto richiama la pratica della camminata zen detta *kin-in*, utilizzata nella *mindfulness*, durante la quale si fa attenzione a come viene costruito ogni singolo passo mentre si cammina, si inizia alzando il piede destro, e si cerca di cadenzare il ritmo di ogni singolo passo a quello del proprio respiro. Si cerca poi di armonizzare la propria camminata con le andature delle persone presenti nello stesso ambiente. Questo esercizio viene finalizzato a prendere coscienza di sé, a “sentire la propria presenza”, il proprio essere nel mondo accanto agli altri, ugualmente presenti nella realtà che si sta vivendo.

4. L'educazione al silenzio e la concentrazione

Uno dei caposaldi caratteristici del pensiero e del metodo Montessori è l'educazione al silenzio. Racconta la Dottoressa di aver scoperto l'importanza di educare al silenzio il giorno in cui portò tra i bambini della Casa

30. Montessori, *La scoperta del bambino*, 312.

31. Montessori, *Creative development in the child*, 65.

una piccola di quattro mesi che «[...] non fa nessun rumore» e continuò rivolta ai bambini dicendo che loro non avrebbero saputo fare altrettanto. La dottoressa si accorse con stupore allora che i bambini la guardavano, pendendo dalle sue labbra e sentendo interiormente quella tensione al silenzio. La Montessori fece notare quanto fosse delicato il respiro della piccola e come fosse difficile imitare il suo modo di respirare senza far rumore.

Descrive la scena nel seguente modo:

I bambini, sorpresi ed immobili, trattenevano il respiro. In quel momento si sentì un silenzio impressionante. Cominciò a diventare sensibile il tic tac dell'orologio che generalmente non si sentiva. Sembrava che la bambina avesse portato dentro un'atmosfera di silenzio che non esiste mai nella vita ordinaria³².

Nota la Montessori che da questa esperienza i bambini appresero a rimanere immobili, controllando anche il respiro e assumendo un atteggiamento sereno e concentrato come «di chi fa una meditazione». I bambini scoprirono in questo modo che in mezzo al silenzio completo si cominciavano a riconoscere leggerissimi rumori «come quello di una goccia di acqua che cade a distanza e del pigolio lontano di un uccellino»³³. Da queste esperienze nacque l'esercizio al silenzio che caratterizza le Case dei Bambini Montessori.

Questa prima “percezione” del silenzio che deriva dal controllare il respiro, facendo attenzione a come si respira, richiama gli esercizi proposti nel protocollo della *Mindfulness Matters*, un corso di formazione dedicato ai bambini che li aiuta a far attenzione a come respirano proprio perché questo esercizio favorisce una concentrazione interiore. In questo modo si scoprono suoni e rumori che provengono dalla realtà circostante. Si tratta di un'esperienza molto vicina a quella compiuta dalla Montessori e grazie alla quale il metodo montessoriano si è arricchito degli esercizi del silenzio.

Il *silenzio* per Montessori non è un'assenza di rumore, ma un atteggiamento interiore di raccoglimento, di interiorizzazione di quanto vissuto o di quello che ci circonda; è quindi legato alla capacità di meravigliarsi di ciò che accade intorno a noi, è una condizione che consente di vivere le sensazioni e le emozioni in pienezza e totalità. L'educazione al silenzio supporta una ricca vita interiore che richiede una capacità di concentrazione, di spazio interiore per accogliere, godere e riflettere sui propri vissuti.

L'educazione al silenzio nel metodo montessoriano è legata all'educazione dei sensi. Il bambino, nota Montessori, è spontaneamente capace di

32. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, 167-168.

33. Montessori, 168.

vivere il silenzio. I piccoli suoni del mondo naturale, dal canto degli uccelli al gorgoglio di un piccolo rivolo d'acqua, attirano l'attenzione dei piccoli e costituiscono una cornice di silenzio interiore.

Gli esercizi del silenzio contribuiscono a creare un'elevazione interiore, a far divenire i bambini capaci di apprezzare ciò che si sta guardando, facendo, osservando; a «godere della loro perfezione... a scoprire se stessi e le proprie possibilità»³⁴.

Nella pratica della *mindfulness* si aiutano i bambini a conquistare questo atteggiamento di silenzio che si fonda sull'attenzione al particolare, dal come si respira al rendersi conto dei suoni della natura o dei rumori dell'ambiente circostante. Questa pratica crea nei bambini un'attitudine alla concentrazione, alla riflessione, alla presa di coscienza di ciò che accade intorno a sé e quindi dentro di sé. Il percorso dal silenzio alla concentrazione conduce alla calma interiore. Questo stesso atteggiamento è descritto dalla Montessori quando presenta gli esercizi di silenzio e quando chiama per nome i bambini con voce afona. Descrive come i bambini avvertissero il proprio nome pronunciato e si sforzassero di avvicinarsi alla dottoressa senza far rumore, anche muovendosi tra le varie cose, senza urtarle e correndo «leggermente senza rumore». Il risultato di questi esercizi era l'accortezza, l'agilità nei movimenti, l'attenzione alle piccole cose, lo stupore e una tensione verso il richiamo in una cornice di calma e di attenzione interiore.

La stessa *mindfulness* propone esercizi che favoriscono l'acquisizione di questi stessi atteggiamenti di calma e di attenzione interiori. Per quanto il protocollo della *mindfulness* venga fatto derivare da alcune pratiche di meditazione orientali, nel pensiero montessoriano troviamo delle intuizioni e delle pratiche che, anche se non riprese nei protocolli della *mindfulness*, presentano tuttavia delle caratteristiche analoghe e confermano ancora una volta la genialità e la creatività educativa della pedagogista italiana che ha realmente compreso la ricchezza del processo di crescita dei bambini, preannunciando, in modo non consapevole, gli esiti di studi, ricerche e pratiche educative oggi ritenute all'avanguardia quale la didattica conseguente gli studi delle neuroscienze e la stessa *mindfulness* per i bambini.

Un altro elemento che pone le pratiche di *mindfulness* e il pensiero montessoriano in collegamento è l'attenzione per la concentrazione. Maria Montessori era convinta che la concentrazione portasse ad uno stato psicologico di benessere che lei definì di «normalizzazione dell'attenzione», un termine preso dall'antropologia con il quale descrive il ripristino della funzione attentiva focalizzata. Nella Casa dei Bambini a San Lorenzo, la Dot-

34. Montessori, 169.

toressa notò che i piccoli, posti nelle condizioni di scegliere liberamente l'attività da svolgere, apparivano completamente assorbiti da questa, ripetevano le sequenze di azioni legate all'attività e sembravano non accorgersi di quanto accadeva nell'ambiente circostante. Quando i bambini si concentravano sul lavoro diventavano «più calmi, più intelligenti, più espansivi» dimostrando «straordinarie qualità spirituali»³⁵.

Dopo questo fenomeno di concentrazione i bambini sembravano “nuovi”: più calmi, sereni, sorridenti, capaci di prendere decisioni, come se obbedissero a un ordine interiore. Si era così ripristinata una funzione attentiva selettiva, la concentrazione, e quindi l'autocontrollo nel comportamento³⁶. Questa prima fase poi evolveva in una normalizzazione della personalità che portava con sé, nel tempo, una serie di caratteristiche dello sviluppo: l'autodisciplina spontanea, i ritmi circadiani di attività e di riposo, l'autocorrezione dell'errore, la comparsa dei periodi sensitivi a seconda dell'età. Nella pratica della *mindfulness* l'attenzione alla concentrazione è basilare. Il bambino viene guidato a convogliare l'attenzione sul momento presente e quindi impara ad autoregolare la propria attenzione³⁷.

Indirizzare e concentrare l'attenzione al momento presente, nota Kabat-Zinn, fa sì che le persone imparino a relazionarsi alle proprie esperienze con una «modalità dell'essere più che del fare»³⁸. Per lavorare sull'attenzione nella *mindfulness*, in genere, si comincia con l'attenzione al respiro, ma ci sono poi pratiche diverse tra le quali quella del “chicco di uva passa” che fa leva sull'attenzione a come mangiamo: la mente è “rivolta” al cibo che stiamo gustando, masticando, inghiottendo e offre l'opportunità di gustare veramente un determinato cibo. Così si educa la capacità attentiva selettiva che viene utilizzata per accogliere e accettare ciò che accade nel presente³⁹.

Nel metodo montessoriano vengono proposte attività ordinate e costruttive alle quali i bambini dedicano tutto il tempo che desiderano e questa immersione nella concentrazione di un lavoro li libera da paure, incertezze, disagi e li rende più immersi e partecipi della realtà che li circonda. Siamo di fronte a due metodologie diverse, *mindfulness* e metodo Montessori, ma con analoghe finalità educative.

Nel metodo montessoriano la pratica della libera scelta delle attività e della concentrazione che ne consegue genera quella condizione di benesse-

35. Montessori, *The Absorbent Mind*, 68, trad. a cura della scrivente.

36. Montessori, *Manuale di Pedagogia scientifica*.

37. Bishop *et al.*, *Mindfulness*.

38. Kabat-Zinn, *Full Catastrophe Living*.

39. Siegel, *Qui ed ora*, 102.

re psicologico che rende i piccoli sereni, calmi, laboriosi e autocontrollati, ben presenti al contesto in cui si trovano ad operare. Montessori ne aveva avuto esperienza diretta e ne aveva fornito la spiegazione scientifica. Nel protocollo della *mindfulness* vengono favorite nei bambini la concentrazione e l'attenzione selettiva su un oggetto, un suono, un qualunque particolare presente nel contesto in cui il bambino si trova. Questa pratica di concentrazione aiuta i piccoli a sentirsi nel "qui ed ora" per imparare ad accogliere il momento presente e a viverlo in pienezza.

A conclusione di questo breve excursus sul possibile connubio tra alcune pratiche della *mindfulness* e il metodo Montessori, è doveroso richiamare la genialità e la lungimiranza delle intuizioni montessoriane riguardanti le pratiche educative che favoriscano il sano ed equilibrato sviluppo della personalità infantile. La Montessori aveva già messo in luce con la sua sapiente osservazione e lo studio scientifico le difficoltà che un bambino può incontrare nello sviluppo sereno ed equilibrato della sua persona. Le sue affermazioni appaiono ancora oggi di grande attualità e persino somiglianti alle finalità che sono alla base del protocollo della *mindfulness* con i bambini. Leggiamo nel testo *La scoperta del bambino* che:

Per mezzo del contatto e dell'esplorazione dell'ambiente l'intelligenza innalza quel patrimonio di idee operanti, senza le quali il suo funzionamento astratto mancherebbe di fondamento e di precisione, di esattezza e di ispirazione. Questo contatto è stabilito per mezzo dei sensi e del movimento... Vi è anche un altro lato importante di questa educazione. Il bambino di due anni e mezzo o tre che viene alle nostre Case dei Bambini ha, negli anni precedenti della sua vita molto attivi e mentalmente svegli, accumulato e assorbito una quantità di impressioni... Impressioni essenziali e casuali sono tutte accumulate assieme, creando una confusa, ma considerevole ricchezza nella sua mente subcosciente. Con il graduale manifestarsi della consapevolezza e della volontà diventa imperativo il bisogno di creare ordine e chiarezza e distinguere tra l'essenziale e il casuale. Il bambino è maturo per una riscoperta del proprio ambiente e della ricchezza interiore di impressione⁴⁰.

Nel metodo Montessori e nella pratica della *mindfulness* per bambini c'è attenzione alla concentrazione come risorsa per lo sviluppo personale verso la conquista di personalità equilibrate e gioiose, aperte alla relazione con gli altri e con l'ambiente in cui ci si trova. Sia nel metodo Montessori che nella pratica per bambini della *Mindfulness Matter* viene coltivata l'unione di corpo e mente. Negli esercizi sensoriali, come pure in certe attività di vita pratica del Metodo Montessori, si può constatare la perfetta siner-

40. Montessori, *La scoperta del bambino*, 109.

gia tra corpo e mente. Molti educatori e insegnanti interessati ad applicare i principi della *mindfulness* con bambini più piccoli possono trovare proprio in questi aspetti del metodo Montessori molteplici attività educative che richiamano i principi della *mindfulness*. Tali attività possono pertanto essere inserite nella progettazione educativa del nido e nel curriculum della scuola dell'infanzia nella consapevolezza di avere proprio nel Metodo Montessori valide esperienze precorritrici le finalità stesse della *mindfulness*: guardare al bambino in un'ottica olistica, considerando congiuntamente le dimensioni di corpo, mente, emozioni e spirito.

Bibliografia

- Appadurai, Arjun. *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- Bauman, Zygmunt. *Modernità liquida*. Bari: Laterza, 2010.
- Bishop, Scott R., Mark Lau, Nicole D. Anderson, Z.V. Segal, Zind-el.V., Susan Abbey, Gerald Devins, Shauna, L. Shapiro, Linda Carlson, Michael James Carmody e Drew Velting. "Mindfulness: a proposed operational definition." *Science and Practice* 11, n. 3 (2004): 230-241.
- Britton, Willoughby R., Richard Bootzin, Jennifer Cousins, Brant P. Hasler, Tucker Peck e Shauna L. Shapiro. "The contribution of mindfulness practice to a multicomponent behavioral sleep intervention following substance abuse treatment in adolescents: A treatment development study." *Substance Abuse* 31, n. 2 (2010): 861-97.
- Broderick, Patricia., Sat Bir Khalsa, Michael Greenberg, Kathrine S. Reichl e Jon Kabat-Zinn. "Developing and Evaluating Contemplative Practices for Children and Youth." Paper presented at the Mind and Life Summer Research Institute, Garrison, NY, 2010.
- Burke, Christine. "Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field." *Journal of Child and Family Studies* 19, n. 2 (2010): 133-144.
- De Simone, Mariarosaria. "La pratica della consapevolezza: a scuola di mindfulness." *Studi sulla Formazione* 2 (2015): 131-45.
- Eibel-Eibesfeldt, Irenäus. *I fondamenti dell'etologia*. Milano: Adelphi, 1976.
- Flook, Lisa, Simon B. Goldberg, Laura Pinger e Richard. J. Davidson. "Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children through a MindfulnessBased Kindness Curriculum." *Developmental Psychology* 51, n. 1 (2015): 44-51.
- Fresco Honneger, Grazia. *Montessori perché no? Una pedagogia per la crescita*. Roma: Il leone verde, 2017.
- Kabat-Zinn, Jon. *Full Catastrophe Living. Using Wisdom of your Body and Mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York: Delta, 1999 (trad. it. *Vivere momento per momento. Sconfiggere lo stress, il dolore, l'ansia e la malattia con la saggezza di corpo e mente*. Milano: Corbaccio, 2005).

- Kennedy Abigail E., Seth W. Whiting e Mark R. Dixon. "Improving novel food choices in preschool children using acceptance and commitment therapy." *Journal of Contextual Behavioral Science* 3, n. 4 (2014): 228-235.
- Lillard, Angeline Stoll. "Mindfulness Practices in Education: Montessori's approach." *Mindfulness* 2 (2011): 78-85.
- Mayclin Stephenson, Susan. *Montessori and Mindfulness*. London: Montessori International Association, 2018.
- Mendelson, Tamar, Mark T. Greenberg, Jacinda K. Dariotis, Laura FeagansGould, Brittany L. Rhoades e Philip J. Leaf. "Feasibility and Preliminary Outcomes of a School Based Mindfulness Intervention for Urban Youth." *Journal of Abnormal Child Psychology*, n. 1 (2010): 1-10.
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, 1950.
- Montessori, Maria. *The Absorbent Mind*. New York: Henry Holt, 1967.
- Montessori, Maria. *Manuale di Pedagogia Scientifica*. Firenze: Giunti, 1970.
- Montessori, Maria. *Creative Development in the Child*. Madras: Kalakshetra Press, 1989.
- Montessori, Maria. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, 1999.
- Montessori, Maria. *Psicogeometria*. Roma: Opera Nazionale Montessori, 2012.
- Murray, Lynn. *Le prime relazioni del bambino*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Pollo, Mario. *Animazione culturale*. Roma: LAS, 2017.
- Regni, Raniero e Leonardo Fogazzi. *Montessori e le neuroscienze*. Roma: Fefè, 2019.
- Semple, Randie J. Elizabeth F.G. Reid e Lisa Miller. "Treating Anxiety With Mindfulness: An Open Trial of Mindfulness Training for Anxious Children." *Journal of Cognitive Psychotherapy* 19, n. 4 (2005): 379-392.
- Siegel, Ronald D. *Qui ed ora. Strategie quotidiane di mindfulness*. Trento: Erickson, 2012.
- Snel, Eline. *Calmo e attento come una ranocchia*. Milano: red, 2016.
- Thompson, Miles e Jeremy Gauntlett-Gilbert. "Mindfulness with children and Adolescents: effective Clinical Application." *Clinical Child Psychology Psychiatric* 13, n. 3 (2008): 395-40.
- Vygotskij, Lev S. *Apprendimento e sviluppo mentale*. Milano: Editori Riuniti 1976.
- Willis, Elizabeth e Laura H. Dinehart. "Contemplative Practices in Early Childhood: Implications for Self-regulation Skills and School Readiness", *Early Child Development & Care* 184, n. 3 (2014): 487-499.

6. Costruire pace e conoscenza. Il silenzio come esercizio di sensibilità

di *Rita Casadei**

Introduzione

La ragione di questo titolo risiede nel proposito di aderire all'invito di Montessori a operare per la costruzione della pace interiore e nell'umanità tutta; tema quantomai urgente in questo tempo carico di lacerazioni. Tra i miei interessi di ricerca è la valorizzazione delle pratiche corporeo-meditative come vie di conoscenza-sperimentazione di sé, di apertura alla dimensione inter-relazionale dell'esistenza. Esse stanno ricevendo accreditamento scientifico in riferimento alla coltivazione dell'integralità della persona e alla trasversalità delle life's skills (nuova frontiera della formazione e dell'educazione). Ritengo che esse possano trovare nell'impegno di Montessori – tanto nelle sue intuizioni¹ quanto nella sua stessa vita, ricca di incontri con luoghi, persone e sensibilità culturali² – un terreno fecondo di legittimazione pedagogica.

1. Integrità vs corruzione: superare la frammentazione

Maria Montessori sa l'importanza del corpo – e dell'universo sensoriale – nel promuovere un'intelligenza frutto di integrazione della dimensione intellettuale con quella corporea, emotiva, spirituale, a fondamento della fioritura in umanità³. L'energia necessaria a questa armonia è custodita co-

* Università degli Studi di Bologna.

1. Cfr. Fogassi e Regni, *Maria Montessori e le neuroscienze*.

2. Si è fatto riferimento, tra gli altri, ai seguenti lavori: Cives, *Educazione dilatatrice*; De Sanctis, *Cura dell'anima*; Giovetti, *Maria Montessori*; Pironi, *Femminismo e educazione*.

3. «È necessario che l'uomo venga educato alla sua grandezza, venga reso degno della sua potenza [...]. La personalità umana invece si trova oggi nelle stesse condizioni del pas-

me potenziale nel bambino di tutte le parti del mondo e in tutti i tempi. Il discorso pedagogico di Montessori si radica nella congiunzione tra libertà e vita:

La concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è universale, ce l'hanno illustrata le scienze biologiche del XIX secolo, quando ci offrirono i mezzi per studiare la vita⁴.

Il suo linguaggio e il suo impegno sono universali come testimonia la sua capacità di dialogo autentico, anche con le tradizioni filosofico-culturali dell'Oriente. Ed è su questo aspetto che verte il mio interesse. Per un tempo lungo e continuativo, Montessori visse e lavorò in India⁵, pervenendo all'approfondimento riguardo l'educazione alla pace⁶, l'educazione cosmica, sistematizzando le sue osservazioni sul neonato, sorgente di vita dell'uomo. In largo anticipo sull'evidenza scientifica cui si è pervenuti in anni recenti⁷, Montessori condivide con la cultura orientale una intuizione: la considerazione per la natura umana come costitutivamente unitaria, il ruolo dell'energia (con la sua natura informazionale) e delle forze vitali all'interno dei sistemi viventi⁸. A partire dai nuovi paradigmi della fisica, infatti, la dimensione energetica è riconosciuta alla base di ogni cosa⁹, differenziata nei suoi livelli di densità; la neurobiologia molecolare mette in evidenza che la struttura molecolare del corpo fisico è una rete di

sato: l'uomo è rimasto psicologicamente immutato nel suo carattere e nella sua mentalità, e non comprende il destino e la responsabilità che gli derivano dai mezzi esterni di cui dispone. L'uomo non è progredito, insomma, in proporzione all'ambiente esterno: e così rimane perplesso e timoroso, anzi pauroso e pronto alla cieca sottomissione, al ritorno del paganesimo, o addirittura della barbarie, perché si sente sopraffatto dal supermondo nel quale vive» (Montessori citato in Babini, "Maria Montessori: una pedagogia," 23).

4. Montessori citato in Babini, *Maria Montessori*, 21.

5. «Considerando la vita della dottoressa Montessori, c'è un periodo che brilla sugli altri per la sua natura drammatica e per il completamento della sua visione... Infatti durante gli anni in India la ricerca sui bambini (alla quale da anni avevo il privilegio di partecipare) e i risultati psicologici derivanti dalla ricerca stessa, ci permisero di estendere da un lato l'approccio Montessori ai bambini dalla nascita ai tre anni, e dall'altro di definire e maturare quella "educazione cosmica" che avrebbe aiutato in futuro l'evoluzione di bambini più grandi e di ragazzi delle scuole secondarie... Nel mio cuore la luce dell'India riscalda il senso di gratitudine per la nazione che mostrò un così grande rispetto per la dottoressa Montessori, la circondò di amicizia e le diede l'aiuto e la collaborazione di studenti generosamente devoti» (Montessori Mario, "The impact of India" citato in Giovetti, *Maria Montessori*, 119-120).

6. Per una lettura critica si rimanda a Moretti, *Best weapon for peace*.

7. Aguirre, *Zen e multiversi*.

8. Portman, *Forme viventi*.

9. Pagliaro e Martino, *Mente non localizzata*.

campi energetici interconnessi¹⁰ il cui stato è in stretta relazione con le condizioni emotive e ambientali, con le condotte di vita – esercizio fisico e alimentazione compresi – e, non da ultimo, con la dimensione spirituale¹¹. Montessori, dunque, anticipa la visione olistica cui il mondo occidentale perviene non senza sospetti e resistenze; ma questa visione è già chiara per la cultura estremo orientale, dove l'unità di mente-corpo-spirito e l'interconnessione cosmica sono matrice di tutta la sua tradizione filosofico-esperienziale. In Montessori l'idea educativa sorge dal connettersi con la realtà delle cose¹²; dunque, l'azione educativa parte dal coinvolgimento dell'integralità della persona per la costruzione della sua integrità, in un'ottica ecologica, eco-sistemica, estetica ed etica. Nel suo connettere la vita psichica alla dimensione spirituale, Montessori riconosce come istanza formativa il bisogno spirituale – entrando così in sintonia con l'aspetto fondante anche della visione teosofica: «il più umano di tutti i bisogni del bambino è negletto: le esigenze del suo spirito, della sua anima»¹³. Qual è allora il nutrimento dello spirito? Verità, bellezza, amore¹⁴. La conoscenza

10. Gerber, *Medicina vibrazionale*.

11. «La salute del corpo dipende da quella dello spirito... La soddisfazione della vita interiore, la possibilità di esprimere le proprie potenzialità, è senza dubbio il segreto della salute, anche di quella fisica. Lo spirito sano rende il corpo sano; vale a dire che il corpo, per essere sano, deve rimanere unito a uno spirito la cui radiosità è normale. La salute è un tutto» (Montessori citato in Babini, 40).

12. Montessori ci dice: «La mia vita è stata spesa nella ricerca della verità» (in Balsamo, *Libertà e amore*, 42). Infatti, sono molteplici i riferimenti in questo senso, e potremo dire che verità più che mai è intesa da Montessori nel senso di *aletheia*, disvelamento e scoperta del funzionamento naturale dell'esistente, nel suo aspetto elementale-spirituale. La verità ha una natura semplice, la sua ricerca implica un esercizio silente, ovvero spogliato di tutto ciò che è superfluo e di ostacolo. È una disposizione netta e penetrante della totalità dell'essere che sente il richiamo ad approssimarsi laddove è la sorgente di quel disvelamento: il bambino, ovvero l'umano, nel suo essere quanto più prossimo alla sorgente della vita, preservandone ancora il carattere di limpidezza e vivacità. L'attenzione al bambino è attenzione alla totalità dell'energia della vita. Conoscere il bambino significa conoscere le leggi che regolano la vita stessa dell'Universo. In questo si riconosce un'assonanza con il rapporto di simmetria tra microcosmo e macrocosmo nella tradizione filosofico-esperienziale dell'estremo oriente, espressa dalla formula *ti qi, ren qi, tian qi* ossia il rapporto di interconnessione e rispondenza tra il campo energetico della terra, dell'uomo della e del cielo. Da questa prospettiva il «conosci te stesso», che non è esclusivo appannaggio della filosofia occidentale, è infatti un percorso di esplorazione dell'intero Cosmo (cfr. Magi, *Sanjiao. Tre pilastri*).

13. Montessori, citato in Balsamo, 6.

14. A questo riguardo sono interessanti le corrispondenze con Krishnamurti, anch'egli legato inizialmente alla società teosofica e cresciuto con Annie Besant, con cui Montessori entrerà in contatto. Egli afferma quanto segue: «Il risveglio del cuore... non è sentimentale, romantico o visionario, ma è un risveglio della bontà nata dall'affetto e dall'amore; e la cultura del corpo, la giusta qualità del cibo e l'esercizio appropriato daranno vita a una profonda sensibilità. Quando sono in completa armonia... la mente, il cuore e il corpo, la

– attraverso la valorizzazione dell’esperienza estetica e il coinvolgimento dell’universo sensoriale – può divenire un’esperienza vasta in rapporto al mondo e profonda in rapporto a sé: tesse le trame di una responsabilità che si costituisce come consapevolezza, cura e premura, non solo nei confronti di sé, ma dell’intera umanità; favorisce il sorgere del sentimento del bello, della gioia e dell’amore per ciò che si fa, per ciò che si esplora, per ciò che si crea e si condivide. Il segreto è la gioiosa operosità: il lavoro del corpo congiunto a quello della mente e dello spirito, è necessità vitale. L’impegno dovrebbe sorgere da una autentica motivazione, dall’amare ciò che si fa. Per questo è necessaria un’educazione che aiuti a scoprire ciò che si ama e che si ama fare. Quando nasce da un “inter-esse” il lavoro rigenera, è nutrimento che rende fiduciosi, lucidi nella comprensione che è intelligente sensibilità. «Lavora e interessati a qualcosa! – sembra dire il bambino all’adulto – Metti tutte le tue energie in qualcosa: così troverai forza e pace»¹⁵. Il riferimento è alla autorealizzazione come gratificazione spirituale, libera e liberante in quanto originatasi dalla gratuità. È il senso di pienezza che deriva dal sentire consonanza tra sé e il mondo, percependo di aver trovato, in esso, il proprio posto¹⁶. È una esperienza non una descrizione concettuale ciò verso cui Montessori invita; è un esercizio attraverso e verso posture, atteggiamenti in direzione di autenticità.

È con il lavoro che io cresco ricco, non in senso materiale: in realtà io possiedo ricchezze che nessuno può togliermi e che io posso dare agli altri senza impoverirmi¹⁷.

In questa alta consapevolezza delle proprie energie interne come fonti di creazione-trasformazione, come “bene in comunione”, vi è l’affrancamento dalla paura¹⁸ e sgorga il senso del servizio¹⁹, disponibilità e apertura

fiortura giunge in modo naturale, facilmente e alla perfezione. ... La bontà può fiorire solo nella libertà» (Krishnamurti, *Lettere alle scuole*, 8-9).

15. Montessori citato in Balsamo, 36.

16. «Ognuno, nella vita, ha una funzione che non sa d’aver e che è in rapporto col bene degli altri. Lo scopo dell’individuo non è di vivere meglio, ma di sviluppare certe circostanze che sono utili per altri. La grande legge che regola la vita nel cosmo è quella della collaborazione tra tutti gli esseri. Approfondire lo studio di questa legge significa lavorare per il trionfo della unione fra i vari popoli, e quindi, per il trionfo della civiltà umana». (Montessori, *Educazione e pace*, 20).

17. Montessori citato in De Stefano, *Il bambino è maestro*.

18. Si può cogliere affinità con quanto sostiene Krishnamurti: «La bontà non può fiorire nel terreno della paura... [essa] è il fardello che l’uomo ha sempre trasportato... in questa paura si vive un mondo di finzioni» (Krishnamurti, *Lettere alle scuole*, 13-15).

19. Interessante è richiamare quanto afferma Montessori: «non si presentano... lo spirito di distruzione, la menzogna, la timidezza, la paura e, in generale, tutti quei caratteri

all'altro. Queste sono le qualità umane da cui può sorgere la pace. Essa è nel dedicarsi a osservazione e ascolto profondi, poiché la qualità della mente che si sviluppa nel tenere stabile la propria attenzione è l'equilibrio-proporzione. Quando la mente è assorbita su un punto focale anche il gesto è pulito, composto e preciso, esprimendo una disposizione capace di uno sguardo non ordinario sulle cose. Ed è così che può avvenire il manifestarsi di una intuizione-rivelazione che Montessori chiama fenomeno spirituale. La possibilità di stabilizzare l'attenzione e prolungare questo stato sono un bisogno psichico-spirituale che chiede di essere riconosciuto e nutrito nell'esercizio. Questo esercizio è osservazione e anche "riposo", nell'accezione di lavoro meditativo rigenerante²⁰. Grazie a esso si sperimenta una gratificazione che nasce dal colmarsi in sé, non assoggettata a sistemi di ricompense.

2. Sperimentare e costruire Pace

Il clima di gioiosa operosità che l'ambiente educativo montessoriano vuole promuovere è di per sé esperienza di ben-essere, armonia e pace. La pace è progetto dell'educazione: si concepisce come frutto di impegno consapevole e partecipato, proteso all'armonia; è lavoro per l'equilibrio di sé in un'accezione di accoglienza e pacificazione interiori – che si rivela a servizio dell'altro, compendosi come rispecchiamento di sé nella vasta vicenda cosmica. Il modello pedagogico-educativo pertanto è improntato alla concretezza, alla necessità dell'esercizio per forgiarsi e forgiare qualità, disposizioni, comportamenti. Tra tutti il silenzio si configura come esperienza sensoriale matrice di un'attitudine all'osservazione, all'ascolto, alla delicatezza²¹. In Montessori il silenzio è espressione di capacità: saper

che sono collegati con uno stato di difesa. Accanto al nuovo bambino, l'adulto che sta in comunicazione con lui, cioè il maestro, ha pure assunto un orientamento tutto nuovo egli non è più l'adulto potente, è l'adulto fatto umile e divenuto servo della nuova vita» (Montessori, *Bambino in famiglia*, 134).

20. Vi è una interessante consonanza con quanto viene inteso dalla prospettiva della pratica meditativa, nella sua autenticità. «Il riposo implica una mente che ha un tempo infinito per osservare: osservare ciò che accade intorno a sé e ciò che accade entro il sé. Avere agio di ascoltare, di vedere chiaramente. Il riposo implica la libertà...una mente quieta. Questo è il riposo e soltanto in questo stato si può imparare non solo la scienza, la storia, la matematica, ma anche sul sé e sul sé nei rapporti» (Krishnamurti, 12). Il riposo è il tempo silenzioso in cui tace la banalità, il pregiudizio e l'ignoranza. La pratica meditativa è un esercizio di astensione da tutto ciò, semplice-mente, assorbiti nel qui e ora. Ciò è anche espresso da Montessori: «Bisogna che il maestro *intenda e senta* la sua posizione di osservatore: l'attività deve stare nel fenomeno» (Montessori, *Scoperta del bambino*, 55-56).

21. Cfr. Casadei, *Silence and time: veiled*, 137-146.

attivare l'ascolto fine e sottile di ciò che usualmente è trascurato, saper astenersi dall'eccesso di parola: sopraffazione, esibizione, commento e giudizio offensivo. Il silenzio esprime l'energia per disporsi in attesa, attivando attenzione, applicandosi, esprimendo stabilità e costanza. Il richiamo al silenzio può essere letto anche in chiave estetica: corpo e mente si sistemano nel silenzio contemplativo per generare attenzione sensibile, osservazione fine, per allenarsi ad essere stabili e integri cioè non disturbati e non disturbanti, per giungere al risveglio di conoscenza e coscienza interiore e cosmica. La contemplazione diventa pratica che richiama il corpo alla compostezza, l'attenzione alla *consapevolezza*, l'emozione all'equilibrio. La *Pace* chiama ad un lavoro di proporzione e armonia ed è possibile a partire dal singolo – sia adulto come guida sia bambino come “operaio dell'umanità” – che responsabilmente e rispettosamente vive la dimensione della corallità e dell'interconnessione con il Mondo²². Questa rilettura è sollecitata in particolar modo ora, dalle attuali sfide pedagogico-educative, sociali ed ambientali. L'educazione per Montessori non si limita a una serie di processi da descrivere, ma si espande e si compie nell'essere esperienza ricca e significativa. Tale esperienza per essere autentica in senso trasformativo non può prescindere dalla considerazione dell'integralità-integrità della persona nel suo essere totalmente parte di un piano cosmico. Si tratta di una educazione votata alla formazione di un uomo nuovo, per un mondo nuovo attraverso un lavoro di conoscenza e sperimentazione segnato da libertà, intelligenza, sensibilità e consapevolezza. Si tratta di un impegno che si tesse tra adulto e bambino – vicendevolmente impegnati ad essere l'uno fattore di bene e promotore di autoeducazione per l'altro – legati da un processo di reciproca trasformazione²³. Questo bene si origina dall'essere in equilibrio, in armonia, in pace con se stessi; nel realizzare sé si genera ben-essere, si diviene fattore di bene e si partecipa consapevolmente allo sviluppo dell'ordine cosmico. La Pace è impegno del singolo che responsabilmente vive la dimensione dell'interconnessione con il Mondo. All'interno della visione Cosmica dell'educazione, “educare alla pace” acquista una

22. Questi aspetti non rappresentano un'appendice nel lavoro di Montessori e trovano consonanza con orientamenti filosofico-esperienziali di cui sono rappresentanti i personaggi di grande rilievo come Gandhi, Tagore, Krishnamurti, Arundale, Besant, Blavatsky (tra gli altri) con cui Maria Montessori entra in contatto nel periodo trascorso in India, Pakistan e Sri Lanka, tra gli anni 1939-1949. Periodo scientificamente e culturalmente fervido segnato da reciprocità, condivisione e collaborazione. Questo “momento” merita di essere maggiormente investigato e approfondito, per poter essere riattualizzato nella sua significatività ed incisività pedagogica.

23. «Fondamentale e difficile non è il sapere che cosa dobbiamo fare, ma il comprendere di quale presunzione, di quali stolte pregiudizi dobbiamo spogliarci per renderci atti all'educazione del bambino» (Montessori, *Bambino in famiglia*, 53).

valenza cruciale come percorso di conoscenza di sé e di sé in *rapporto* con l'alterità. Secondo l'orientamento scientifico e filosofico condiviso anche da Montessori, la prima esperienza di pace risulta dalla sperimentazione diretta dell'unità di corpo, mente e respiro. Nell'esperienza dell'unità si apprende il senso della pace, come *grazia* che si può servire. In questo senso, il sistema filosofico-esperienziale estremo orientale ha realizzato metodi percorribili di evoluzione della persona, attraverso l'esercizio congiunto di corpo e mente – riconoscibili in parte anche nella proposta di Montessori che valorizza l'esercizio del silenzio e il “lavoro meditativo”. Il suo impegno è per

una pedagogia dalla visione sempre più ampia, tesa a superare pratiche solo applicative e saperi ristretti e solo settoriali, affermando il valore dell'opposizione all'autoritarismo e al dominio educativo e sociale, del grande rilievo della mente che si espande e dell'unità personale di sensi, intelligenza, *pathos* e *ethos*, di fare e pensare, operare e apprendere, applicarsi e in ciò provare gioia²⁴.

3. Educazione contemplativa: come mettere in conto l'esercizio, poiché l'esercizio conta

L'invito alla contemplazione include semplicemente la naturale capacità umana di conoscere attraverso il silenzio, l'osservarsi interiormente, il riflettere profondamente, il prendere atto dei contenuti della nostra coscienza... Questi approcci coltivano un “dispositivo” interiore del conoscere²⁵.

La contemplazione concepisce un apprendimento volto a coltivare l'attenzione, la consapevolezza e l'intuizione. La contemplazione può offrire l'esperienza di una comprensione complementare a quella esclusivamente intellettuale: nel silenzio, come digiuno dall'abitudine, si può creare spazio per un apprendimento altro²⁶. Come per il corpo, anche per la mente è necessario l'esercizio²⁷. La mente non impara solo per via intellettuale, ma soprattutto attraverso l'esperienza. Essere-esserci non è in termini di mera denotazione-descrizione, ma della concreta esperienza che pensare, agire, sentire sono intessuti insieme e il loro riverbero si trasmette come una rete di relazioni, nell'Universo.

24. Cives, *Educazione e complessità*, 7-34.

25. Hart, *Opening the Contemplative Mind*, 28.

26. Cfr. Turci, *Intelligenza. Neuroscienze*.

27. Cfr. Roeser, *Mindfulness and human*, 273-283.

Distogliere l'attenzione dai nostri pensieri per tornare a ciò che sta realmente accadendo nel momento presente è una pratica fondamentale della pratica meditativa. Quando riusciamo a trovare spazio per la calma dentro di noi, irradiamo senza sforzo pace e gioia, siamo in grado di aiutare gli altri e di creare un ambiente più sano intorno a noi senza pronunciare una sola parola.²⁸

Un processo educativo autentico dovrebbe portare consapevolezza corporea, mentale, emotiva, spirituale: cioè integrità da cui far apprendere la bellezza e la gioia dell'essere in relazione, e coinvolti in trame di solidarietà e Pace. Fondamentale nell'espandere un progetto di educazione alla pace è coltivare una visione chiara della natura inter-relazionale dell'esistenza. Ciò presuppone la consapevolezza della continua interazione tra tutto: eventi naturali e sociali, condizioni fisiche ed emotive, ecc.; se stabilizzata, essa genera ordine ossia integrazione, consonanza e armonia²⁹ che sono rispettivamente alla base della salute (individuale, collettiva, cosmica). Gli studi sul rapporto tra meditazione, benessere ed educazione fervono da decenni³⁰: la meditazione è una forma di allenamento mentale che comporta la modifica volontaria dei modelli di attività neurale e può avere effetti sulla biologia periferica. Le connessioni tra il corpo e il cervello sono bidirezionali; la mente influenza il corpo e viceversa. Lo sviluppo di meccanismi di autoregolazione è alla base dei processi di autoefficacia, autopotenziamento e resilienza³¹ in grado a loro volta di stimolare un senso di gioia e bellezza. La bellezza è nei termini del sentirsi connessi: intenzionazioni, pensieri-emozioni, obiettivi-strumenti, da un lato; ma anche sentirsi connessi all'energia cosmica che muove tutto, e sentirsi pacificamente interconnessi con tutto. La bellezza che si percepisce è nel tipo di apprezzamento profondo per la vita e per la percezione di una felicità intrinseca³².

Tornare all'origine non è un semplice tornare indietro, il movimento a ritroso fa invece parte del progresso verso uno stadio in cui ciascuno può realizzare liberamente e consapevolmente ciò verso cui la sua natura lo spinge, senza esserne

28. Tich Nhat Hanh, *Discorso ai bambini*, 54-55.

29. «Essere sensibili, consapevoli, riflessivi è innanzitutto una pratica, a volte faticosa. Per la maggior parte di noi richiede una coltivazione intenzionale continua, che si alimenta attraverso la pratica regolare e disciplinata della meditazione pura e semplice, che è semplice anche se a volte non è necessariamente facile. Questo è uno dei motivi per cui vale la pena praticare la meditazione. L'investimento di tempo ed energia è profondamente benefico, è curativo e può essere totalmente trasformativo. Questo è uno dei motivi per cui le persone spesso dicono che la pratica della mindfulness ha restituito loro la vita» (Kabatt-Zinn, *La scienza della meditazione*, 13).

30. Cfr. Block e Cardaciotto, *Mindfulness informed*.

31. Cfr. Olson, *Invisible classroom*.

32. Cfr. Davidson, *Vita emotiva*.

consapevole, per realizzare la propria vita, non partendo dagli schemi del proprio ego ma in modo conforme al proprio essere³³.

I riferimenti fino a qui riportati testimoniano della possibilità di creare percorsi esperienziali a favore di una “educazione a essere” indispensabile nelle professionalità della cura educativa. Montessori ricorda che l'educatore *deve evitare il superfluo e non dimenticare il necessario, che educare è la ricerca dell'eccellenza in questo* e ancora che *le virtù e non le parole sono la sua massima preparazione* e che occorre che studi se stesso per risolvere i propri limiti. Il bambino è padre dell'uomo in quanto risveglia la coscienza dell'adulto riconnettendolo ad una coscienza non convenzionale. La vera ricerca è uscire dai propri confini, non temere il non conosciuto, il diverso sentendo il richiamo allo stupore, alla meraviglia, alla gioia per l'azione ispirata (comprensiva di discernimento, sensibilità, aspirazione). Il lavoro meditativo ben corrisponde: richiama il corpo alla compostezza, l'attenzione alla vigilanza, l'emozione alla pacatezza, predisponendosi come esercizio di dilatazione del campo percettivo a partire da un profondo senso corporeo poi mentale-emotivo e spirituale, attraverso una considerazione del respiro come voce originaria. Come soffio di connessione alla vita cosmica. Nel “silenzio” della pratica meditativa si impara ad ascoltare e sentire: si fa esperienza del corpo come composto di elementi universali, del proprio respiro come voce interna che parla di sé e dell'universo assieme, si apprende l'unità di corpo, respiro e mente. Si impara a “disciplinare” la mente così da essere capace di osservare il pensiero, non nei suoi contenuti, ma nelle sue forme e nel suo movimento, si sperimenta la conciliazione tra disciplina e libertà³⁴.

33. Durckheim, *Hara*, 141.

34. In Montessori è superata la visione dualistico-contrappositiva mettendola in sintonia con la logica del pensiero orientale, dove la contraddizione non si pone essendo il pensiero approdato attraverso l'intuizione alla visione della complementarità degli elementi e degli stati. Essa sorge dall'esperienza di totale assorbimento e contemplazione del reale. Secondo questa visione non esistono l'opposizione e l'esclusione in senso assoluto, ma esiste la complementarità rappresentata dalla polarità dell'Energia che tutto (cielo, terra, esseri umani e tutte le forme, forze ed elementi animati e inanimati) attraversa e pervade come flusso dinamico e mutevole: 氣 Qi, in cinese, Ki in giapponese. La polarità, che qualifica la natura di questa energia, è rappresentata da Yin e Yang. È una prospettiva olistica che mentre contempla unità, integralità e co-appartenenza di ogni cosa, non scade nella vaghezza della genericità, e neppure, riconoscendo l'unicità e l'irripetibilità di ogni aspetto non degenera nella frammentazione e nell'alienazione della parte rispetto all'intero. Da questa prospettiva, il tutto è nella parte, la parte è elemento costitutivo e integrante del tutto.

4. Dialogo in corso

A conclusione di questa riflessione, intreccio le voci di Montessori, Tagore e Krishnamurti, a ricordarci che la pace è bisogno-condizione vitale e che essere capaci di realizzarla è espressione dell'intelligenza umana: sapere riconoscere e vivere la relazione di interdipendenza cosmica. Educazione è svincolarsi da ciò che è di ostacolo in questo senso.

Noi definiamo disciplinato un individuo che è padrone di se stesso e quindi può disporre di sé quando occorre seguire una regola di vita. Tale concetto di disciplina [...] contiene un alto principio educativo, ben diverso dalla coercizione assoluta e indiscussa alla immobilità. [...]. Come il bambino impara a muoversi [...] si prepara non alla scuola ma alla vita [...]. Dalla preparazione scientifica il maestro dovrebbe acquisire non solo la capacità ma anche l'interesse a diventare un osservatore dei fenomeni naturali [...] la sua pazienza sarà composta di [...] rispetto assoluto verso il fenomeno che vuole osservare. [...] L'umanità che si manifesta nei suoi splendori intellettuali nella tenera e gentile età infantile come il sole si manifesta all'alba e il fiore al primo spuntar di petali, dovrebbe essere rispettata con religiosa venerazione; e, se un atto educativo sarà efficace, potrà essere solo quello tendente ad aiutare il completo dispiegamento della vita³⁵.

Qui si parla di una precisa postura esistenziale e professionale; vi è la dichiarazione della necessità che il maestro sia risvegliato ad una sensibilità religiosa che si fondi sul riconoscimento della sacralità della vita e sull'essere in comunione spirituale. È l'intelligenza-consapevolezza cui si riferisce anche Krishnamurti:

Noi stiamo distruggendo la terra e tutte le cose in essa vengono distrutte per il nostro soddisfacimento... L'istruzione non è solo insegnamento delle varie materie accademiche, ma la coltivazione della responsabilità totale... nei confronti dell'umanità... come amore³⁶.

Così in questo dialogo in corso le parole di Tagore interpellano un futuro che è già presente:

Oggi, come mai nella nostra storia, è necessario l'aiuto di un potere spirituale. E io credo che sicuramente una tale risorsa verrà scoperta nelle segrete profondità del nostro essere. Ci saranno dei pionieri che assumeranno su di sé questa impresa e le sofferenze che essa comporta; e in questa maniera apriranno la via a quel più elevato modo di vivere in cui risiede la nostra salvezza³⁷.

35. Montessori, *Scoperta del bambino*, 55-56.

36. Krishnamurti, *Lettere alle scuole*, 20.

37. Tagore, *La religione dell'uomo*, 130.

I riferimenti sono a una umanità *capax universi* il cui il senso del divino sia *kata olon* – presso ogni cosa³⁸ e ci aiuti a vivere in sacro senso di connessione e comunione.

L'universo è una realtà imponente e una risposta a tutti gli interrogativi. Cominceremo insieme per questa strada della vita, perché tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse tra loro per formare un tutto unico³⁹.

Bibliografia

- Aguirre, Anthony. *Zen e multiversi. Un viaggio nella fisica tra monaci e imperatori*. Milano: Raffaello Cortina, 2020.
- Babini, Valeria Paola. "Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita," *DEP – Deportate esuli profughe. Rivista telematica della memoria femminile* 44 (2020): 20-29. www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n44/04_Babini.pdf
- Balsamo, Elena. *Alfabeto Montessori. Le parole che possono cambiare il mondo*. Torino: Il leone verde, 2020.
- Balsamo, Elena. *Libertà e amore. L'approccio Montessori per un'educazione secondo natura*. Torino: Il leone verde, 2010.
- Block, Jennifer e LeeAnn Cardaciotto. *The Mindfulness Informed Educator. Building Acceptance and Psychological Flexibility in Higher Education*. New York: Routledge, 2016.
- Casadei, Rita. "Silence and Time: Veiled Energies in Education." In *Studi sulla formazione* 22, n. 2 (2019): 137-146.
- Cives, Giacomo. "Educazione e complessità dalla Montessori a Morin." *Studi sulla formazione* 6, n. 2 (2003): 7-34.
- Cives, Giacomo. *L'educazione dilatatrice in Maria Montessori*. Roma: Anicia, 2008.
- Davidson, Richard. *La vita emotiva del cervello. Come imparare a conoscerla e cambiarla attraverso la consapevolezza*. Milano: Ponte alle Grazie, 2018.
- De Sanctis, Leonardo, cur. *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*. Roma: Fefè, 2011.
- De Stefano, Cristina. *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli, 2020.
- Durckheim, Karlfried. *Hara. Il centro vitale dell'uomo secondo lo Zen*. Roma: Ed. Mediterranee, 1983.

38. Il richiamo è a Raimon Panikkar che invita ad una riflessione interna alla stessa tradizione cristiana *cattolica*, recuperando il senso etimologico di questo termine ed incarnandolo nell'esperienza testimoniata. Forse anche in questo senso può essere letto il messaggio di Montessori, le sue esperienze e riflessioni dedicate alla educazione religiosa. Per un approfondimento si veda Pérez Prieto, *Raimon Panikkar*.

39. Montessori, *Come educare*, 19.

- Fogassi, Leonardo e Raniero Regni. *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente e educazione*. Roma: Fefè, 2019.
- Kabatt Zhin, Jon. *La scienza della meditazione*. Milano: Il Corbaccio, 2019.
- Krishnamurti, Jiddu. *Lettere alle scuole*. Roma: Ubaldini, 1983.
- Giovetti, Paola. *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Mediterranee, 2009.
- Gerber, Richard. *Medicina vibrazionale*. Roma: Venezia, 2016.
- Hart, T. "Opening the Contemplative Mind in the Classroom." *Journal of Transformative education* 2, n. 1, 2004: 28-46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Magi, Gianluca. *Sanjiao. I tre pilastri della sapienza*. Vicenza: Il punto d'incontro, 2006.
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, 1950.
- Montessori, Maria. *Educazione e pace*. Milano: Garzanti, 1951.
- Montessori, Maria. *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti, 2000.
- Moretti, Erica. *The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, Education and Children's Rights*. Madison: Wisconsin University Press, 2021.
- Olson, Kirken. *The Invisible Classroom. Relationship, Neuroscience and Mindfulness in School*. New York: Norton, 2014.
- Pagliaro, Giocacchino e Elena Martino. *La mente non localizzata. La visione olistica e il modello mente-corpo in psicologia e medicina*. Padova: Domeneghini, 2010.
- Pérez Prieto, V. *Raimon Panikkar. Oltre la frammentazione del sapere e della vita*. Milano: Mimesis, 2011.
- Pironi, Tiziana. *Femminismo e educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Firenze: ETS, 2010.
- Portman, Adolf. *Le forme viventi. Nuove prospettive della biologia*. Milano: Adelphi, 1989.
- Roeser, Robert. "Mindfulness and Human Development: A Commentary on the Special Issue." *Research in Human Development* 10, n. 3 (2013): 273-283. DOI: 10.1080/15427609.2013.818490
- Tagore, Rabindranath. *La religione dell'uomo*. Milano: SE, 2007.
- Tich Nhat Hanh. *Discorso ai bambini*. Roma: Ubaldini, 2015.
- Turci, Edmondo. *Intelligenza. Neuroscienze tra ricerca occidentale e scienza della mente nel buddhismo*. Torino: Psiche, 2007.

Parte IV

Montessori: tra divulgazione e disseminazione

1. L'Atlante Montessori: le Digital Humanities strumento per la ricerca storico-educativa

di Paola Trabalzini*

Introduzione

Una delle conseguenze della rivoluzione digitale è l'aver incrementato e velocizzato l'accesso alle informazioni e alla conoscenza che prima dell'avvento del digitale avveniva attraverso oggetti tangibili quali libri, giornali, documenti, fotografie, video, ossia attraverso differenti medium. Oggi con la digitalizzazione oggetti tangibili subiscono una dematerializzazione e una "rimediazione" trasformandosi in oggetti fruibili attraverso un unico medium digitale, che consente una nuova accessibilità alle fonti con una notevole ricaduta sul piano della ricerca e della didattica¹.

Le Digital Humanities (DH) si propongono di sostenere la ricerca nelle discipline umanistiche utilizzando le tecniche digitali e computazionali. I benefici principali che tali discipline ne possono trarre riguardano la possibilità di trattare grandi quantità di dati, la velocità con cui le analisi possono essere testate, valutate e criticate².

In questo quadro l'*Atlante Montessori*, quale portale digitale open access, si qualifica, attraverso le sue cinque sezioni – Testi, Immagini, Riviste storiche, Lemmario, Bibliografia Internazionale, che passeremo più avanti in rassegna – come luogo di ricerca, studio e collaborazione scientifica internazionale. L'*Atlante* è realizzato dall'Unità di Ricerca dell'Università LUMSA del PRIN "Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth" in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori (ONM) e con l'équipe di informatici di Shazarch³.

* Università LUMSA (Roma).

1. Cfr. Scanagatta, *Archivi e fonti digitali*.

2. Cfr. Nerbonne e Tonelli, "Introduction to the Special Issue".

3. I componenti dell'Unità di Ricerca della LUMSA sono i proff. Paola Trabalzini, coordinatrice, Cosimo Costa, Barbara De Serio, Raniero Regni, Nicoletta Rosati, Vincen-

L'*Atlante* con i suoi repertori digitali ha la finalità di contribuire alla riconsiderazione storico-pedagogica dell'attualità della pedagogia della scienziata di Chiaravalle, tenendo conto di quanto si sta facendo nel campo delle DH. Esso, in particolare, presenta in edizione digitale due opere fondamentali: l'*Edizione critica di Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* e la *Bibliografia Internazionale 1896-2000*, entrambe editate dall'ONM rispettivamente nel 2000 e 2001, a cura la prima di chi scrive e la seconda di Clara Tornar, consultabili nel portale digitale tramite un motore di ricerca che consente indagini individualizzate e flessibili.

Dalla *Bibliografia Internazionale Montessori* emerge che pubblicazioni di e su Montessori sono editate in 58 paesi in 37 lingue per un totale di 12.805 unità d'informazione bibliografica. Il corpus delle opere di Montessori si presenta ampio e diversificato: libri, saggi, conferenze, articoli in periodici, interviste, trascrizioni, a cura delle allieve, delle lezioni tenute dalla studiosa e successivamente da lei riviste. L'*Atlante Montessori* è importante da un punto di vista filologico, storico e critico proprio per dar conto della molteplicità e ricchezza della produzione montessoriana. Le nuove tecnologie, e in particolare l'intelligenza artificiale, possono consentire una raccolta e uno studio delle fonti storiche, favorendo la ricostruzione dell'evoluzione del pensiero e dell'opera di Maria Montessori, delle influenze storico-culturali che ne hanno tracciato il percorso, della rete di relazioni nazionali e internazionali costituitasi nel tempo, degli sviluppi in diversi contesti socio-culturali e geografici – e qui particolarmente significativo è il repertorio di immagini di scuole Montessori che si sta digitalizzando – con i loro differenti sistemi formativi e concezioni dell'infanzia⁴.

zo Schirripa, Giuseppe Tognon. Al lavoro di ricerca dell'Unità LUMSA contribuiscono la dott.ssa Emma Perrone, assegnista di ricerca sul PRIN, e la dott.ssa Simona Mariana Pana, insegnante Montessori e studiosa del pensiero della scienziata di Chiaravalle. Il team informatico Shazarch è guidato dal prof. Roberto D'Autilia dell'Università di Roma Tor Vergata. Il Comitato editoriale dell'*Atlante Montessori* è presieduto da chi scrive e composto dai proff. Giuseppe Tognon, Benedetto Scoppola, Vincenzo Schirripa e dalla dott.ssa Rita Scocchera, dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione. Redattrice è la dott.ssa Perrone.

4. Il contributo degli studiosi dell'Unità di Ricerca della LUMSA, in merito alla ricezione e diffusione della pedagogia di Maria Montessori, riguarda anche lo spoglio delle riviste, nazionali e internazionali, montessoriane; il dibattito nella prima metà del Novecento tra laici e cattolici sulla proposta educativa montessoriana nelle riviste pedagogiche più rilevanti; l'attività dei principali centri di formazione nazionali e internazionali in Italia: ONM, Centro Nascita Montessori di Roma, Centro Studi Internazionali di Bergamo collegato all'Association Montessori Internationale, Centro di Studi Pedagogici dell'Università per Stranieri di Perugia, in collaborazione con l'ONM; l'analisi di inediti montessoriani su specifiche tematiche rinvenuti durante le ricerche; il contributo della studiosa di Chiaravalle alla pedagogia speciale.

Senza indulgere nella retorica che spesso accompagna la cosiddetta transizione digitale – ha osservato Giuseppe Tognon nella presentazione dell’*Atlante* al congresso internazionale Montessori per i 150 della nascita della pedagogista – è bene notare che per quanto il digitale sia stato una costruzione di una particolare comunità di scienziati, di fisici, di matematici e quindi di informatici – che nel corso degli ultimi cinquanta anni avevano generato una comunità veramente internazionale di ricerca e una solida credibilità relativamente alla validazione dei dati della loro ricerca – è l’uso che ne possono fare gli scienziati cosiddetti umanistici che farà fare il salto a questa nuova “grande trasformazione” continentale dopo quella economica e industriale dei decenni passati. La tradizione degli studi testuali, la tradizione lessicale e filologica, – conclude Tognon – non sono altro che espressioni di una più vasta e antica tradizione culturale e civile ‘umanistica’ che è stata la tradizione del confronto, dei commenti sui testi e sui fatti ma soprattutto della traduzione dei principi in formule e delle formule in comportamenti⁵.

M
ATLANTE
MONTESSORI
Testi Immagini Riviste Lemmario Bibliografia Progetto Q EN

Il metodo della pedagogia scientifica

Edizione critica digitale

ACCEDI

Maria Montessori in
“Vita dell’Infanzia”

ACCEDI

Immagini

Fonti iconografiche d’archivio.

ACCEDI

Riviste storiche

Riviste Montessoriane consultabili online.

ACCEDI

Voto a meo occhi, e po' a noi, che gli animi vanno un certo anni prego di spuma!
 † ANIMA. Il principio sensitivo, intellettuale, forte, onde non vita gli animali. Lat. anima. Gr. ψυχη. Bacc. nov. 1. 51. Se pure avvenisse, che Iddio la benedetta, e ben disposta anima chiamasse a sè Petr. nov. 15. L'anima esce del cuor per seguir Tes. Br. 1. 14. L'anima è vita dell'uomo, e Dio ta dell'anima. Com. Purg. 3. L'anima è sostanza rituale, che non ha dimensazione.
 §. I. Per la Potenza, che vuole, e appetitive, animus. Doni. Inf. 2. L'anima tua è da vilare: sa.
 §. II. Per Vita, Persona. Bacc. nov. 77. 41. R. Ando a che questo tu spazzi l'anima mia

Lemmario

Occorrenze delle parole del lessico montessoriano in relazione ai testi della scienziata di Chiaravalle pubblicati nel sito.

ACCEDI

Bibliografia internazionale

Edizione digitale

Catalogo interattivo da Montessori. Bibliografia Internazionale - International bibliography 1896-2000, a cura di Clara Tornar.

ACCEDI

5. Tognon, “L’Atlante Montessori,” 134-135.

Sezioni dell'Atlante Montessori

Testi. Questa sezione dell'*Atlante* raccoglie in formato digitale l'Edizione critica di *Il metodo della pedagogia scientifica* e gli scritti di Maria Montessori pubblicati in "Vita dell'infanzia", periodico dell'ONM fondata nel 1952 per volontà della studiosa al fine di rappresentare la voce del movimento montessoriano nel panorama italiano.

L'Edizione critica di *Il metodo della pedagogia scientifica*, come detto, è stata edita dall'ONM nel 2000, ed oggi è resa disponibile alle pratiche di ricerca, studio, scavo filologico-critico sviluppate nel campo delle DH.

Il metodo della pedagogia scientifica, pubblicato nel 1909, è il primo e fondamentale testo di Maria Montessori, l'atto di nascita della sua proposta pedagogica. Nell'arco della vita l'autrice "ritorna" più volte sull'opera, e alla prima seguono altre quattro edizioni: nel 1913, nel 1926, nel 1935 e nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*.

L'Edizione critica è costituita dai saggi introduttivi di analisi critica di Giacomo Cives, Augusto Scocchera e di chi scrive, dall'*Introduzione metodologica*, dal *Testo critico e comparativo*, per il confronto filologico e sinottico delle cinque edizioni, dalle *Illustrazioni delle varie edizioni* e dall'*Indice dei nomi delle opere e delle illustrazioni*.

La consultazione su piattaforma può avvenire pagina per pagina e attraverso il motore di ricerca che permette di individuare tutte le occorrenze di un termine nell'intero corpus dell'*Edizione critica*, comprese le note – qui sono registrate le varianti presenti nelle edizioni successive alla prima – e le didascalie delle immagini.

Un esempio per comprendere l'utilizzo e la rilevanza, al fine della ricerca filologica e storica, dell'*Edizione critica* in formato digitale, può essere costituito dall'evoluzione di un termine specifico del lessico montessoriano: "normalizzazione". Lemma importante e per certi aspetti controverso, ambiguo, perché talvolta ricondotto a un intervento diretto e correttivo dell'adulto sul bambino volto a modificarne i comportamenti.

Vediamo quando e con quale accezione Montessori lo propone. Scrivendo la parola "normalizzazione" nel motore di ricerca emerge che il lemma compare una sola volta: nell'edizione del 1950 (p. 125 nota 181). Il contesto nel quale Montessori lo introduce è il seguente:

Molto spesso questo contatto tra il bambino e l'ambiente non si può stabilire, a meno che egli venga prima liberato dal peso di una precedente repressione e delle sue fatali conseguenze. In tal caso occorre iniziare un processo di guarigione, o – come noi diciamo – di normalizzazione, prima che si possano offrire al bambino i mezzi di sviluppo. Molti dei nostri insegnanti ebbero gravi delusioni per esser loro mancato il successo, poiché essi iniziarono la loro opera come se questo processo avesse avuto luogo, e trascurarono la necessità di questa messa a punto.

Montessori si riferisce alla “normalizzazione” come liberazione delle forze del bambino dalla repressione adulta, forze e direttive interne che lo guidano verso la creazione di sé; liberato dalla repressione il bambino recupera una dimensione di aderenza a se stesso. La studiosa di Chiara-valle utilizza come sinonimo di “normalizzazione” quello di “guarigione”. Inserendo nel motore di ricerca il lemma “guarigione” verificiamo se esso è presente in altri luoghi dell’edizione del 1950 oppure nelle edizioni precedenti di *Il metodo*.

Il termine “guarigione” non è presente in altri passi dell’edizione del 1950. Esso compare la prima volta, e una sola volta, nella terza edizione del 1926 del libro e precisamente nell’Introduzione (p. 66 nota 3):

Molti pediatri che si sono interessati alle nostre scuole, hanno di più constatato la guarigione di malattie nervose in atto o di disturbi fisiologici nei bambini, appena che questi, venuti nelle nostre scuole, furono sottratti alle cause di repressione a cui erano rimasti sottoposti in famiglia, senza che i genitori e specialmente le madri ne fossero stati consci.

Il termine “guarigione”, considerato nel 1950 come sinonimo di “normalizzazione”, è presente nel 1926 e in relazione, come accade per il lemma “normalizzazione”, alla repressione, che si realizza non solo a scuola ma anche in famiglia. Dunque nel 1926 il concetto è presente attraverso il termine “guarigione”, ma Montessori non utilizza ancora il lemma “normalizzazione”. Che l’autrice scriva di “normalizzazione” o “guarigione” compare sempre la denuncia della repressione, dell’inibizione della forza creativa infantile. La scuola Montessori eliminando le condizioni di vita che impediscono il movimento, come quelle che impongono l’uniformità nello svolgimento delle attività, diventa luogo di “cura” educativa.

Se proseguiamo nel nostro lavoro di scavo filologico e inseriamo nel motore di ricerca la parola “repressione”, troviamo che essa compare, una volta (p. 140), sin dalla prima edizione del 1909 di *Il metodo*:

in quanto al castigo – l’anima dell’uomo normale si perfeziona espandendosi, e il castigo comunemente inteso è sempre una repressione.

Si corregge per Montessori non limitando, proibendo, ma offrendo mezzi, strumenti educativi interessanti, che attraggono l’attenzione, e attraverso il cui utilizzo concentrato si espande, “dilata”, perfeziona, libera, la personalità umana⁶.

6. Montessori, *Formazione dell’uomo*, 50.

Quando la studiosa inizia ad utilizzare il termine “normalizzazione”? Per trovare una risposta utilizziamo un’altra sezione dell’*Atlante Montessori*, quella dedicata alla “Bibliografia Internazionale” – di cui si tratterà nel dettaglio più avanti – nella quale sono indicizzati gli scritti di e su Montessori. Inserendo nel motore di ricerca la parola “normalizzazione” emerge che la studiosa marchigiana tiene quattro conferenze dal titolo *Deviazione e normalizzazione*, rispettivamente il 4, 5, 7 e 10 aprile 1934 al IV Congresso Internazionale Montessori, svoltosi a Roma, sul tema *Problema spirituale, scientifico e sociale dell’educazione*. Le conferenze sono pubblicate nella rivista *Opera Montessori. Bollettino bimestrale dell’Ente Opera Montessori*. Si tratta di una delle riviste storiche montessoriane, non più però diretta dall’autrice come era accaduto invece per le precedenti: *L’Idea Montessori* (1927-1929), *Montessori. Rivista mensile dell’Ente Opera Montessori* (1931) e *Montessori. Rivista bimestrale dell’Ente Opera Montessori* (1932). Intersecando le informazioni che emergono dalla consultazione delle sezioni dell’*Atlante* emerge che, allo stato attuale dei testi digitalizzati e delle unità bibliografiche inserite, è negli anni Trenta che la scienziata marchigiana inizia a utilizzare il lemma “normalizzazione”, inteso come processo di cui è autore il bambino quando ritrova una condizione di benessere psico-fisico grazie alla concentrazione in un’attività liberamente scelta in un ambiente non oppressivo, che dà risposte ai suoi bisogni vitali.

L’*Edizione critica* nel formato digitale permette di cogliere in modo più agevole l’evoluzione del lessico della studiosa di Chiaravalle attraverso un’analisi quantitativa e qualitativa. Penso che è possibile cogliere nell’arco di quarant’anni e che progressivamente volge dalla iniziale attenzione alla nascita della pedagogia scientifica in rapporto a discipline quali antropologia, igiene, medicina, alla comprensione della psicologia del bambino rispetto alla quale il metodo è solo una conseguenza, il metodo possiamo intenderlo come aiuto alla costruttività del bambino, alla sua operosità. Dunque si assiste a una riflessione in crescita del pensiero della scienziata di Chiaravalle. Non a caso per il titolo del libro si passa da *Il metodo della pedagogia scientifica* a *La scoperta del bambino*, e di quest’ultimo è messa in evidenza la “mente assorbente”, locuzione che compare per la prima volta proprio nell’edizione del 1950. Così ad esempio la locuzione “materiale didattico” è sostituita nel 1926 e 1950 con “materiale sensoriale” e/o “materiale di sviluppo” oppure l’aggettivo “didattico” è eliminato. Un’attenzione alla psicologia evolutiva che ritroviamo anche nelle immagini presenti nelle varie edizioni, che colgono sempre più bambini mentre utilizzano le attività educative piuttosto che il solo “materiale di sviluppo”, come accadde soprattutto nella prima e seconda edizione. Le immagini documentano, a partire dalla pubblicazione del 1913, anche la diffusione internazionale delle Case dei Bambini in diversi contesti socio-culturali: a Parigi, grazie all’impegno

educativo di esponenti della teosofia quali Madame Waddington e Madame Pujol; a Glasgow per opera delle Suore di Notre Dame.

Nella sezione “Testi” troviamo anche gli scritti di Maria Montessori in *Vita dell’infanzia*: si tratta di estratti dai libri, di testi di conferenze, lezioni, interviste, ripubblicazione di contributi minori risalenti agli anni della sua formazione tra Ottocento e Novecento, e talvolta poco conosciuti, oppure apparsi per la prima volta nelle riviste montessoriane da lei dirette tra gli anni Venti e Trenta. La consultazione degli scritti può avvenire per singolo articolo, per anno di pubblicazione, per parole chiave. Oppure è possibile cercare un termine in tutti gli scritti contemporaneamente, in tal caso il motore di ricerca permette di individuare le occorrenze del lemma in tutti gli articoli, tenendo conto anche del testo delle didascalie delle immagini, ed indica il numero delle occorrenze in ciascun articolo. Quando uno scritto non ha il titolo, quello proposto è tratto dalle prime parole dello scritto stesso e riportato tra parentesi quadre.

Immagini. Il materiale iconografico attualmente digitalizzato si riferisce a due categorie fondamentali. La prima riguarda la persona di Montessori nell’arco della sua vita, dalle immagini che la ritraggono nel 1909 quale docente alla Scuola Magistrale Ortofrenica e poi nel 1906 all’Università di Roma, a quelle con le allieve durante i corsi di formazione e con i partecipanti ai congressi. La seconda categoria si riferisce alle scuole Montessori, dalle prime di San Lorenzo a Roma a quelle sorte a Barcellona, Parigi e Londra negli anni Dieci e successivamente in altri paesi. Una volta acquisito un buon numero di immagini di scuole Montessori, si procederà a una ulteriore classificazione delle stesse relativamente ad argomenti quali: ambiente, attività di vita pratica, materiale sensoriale di sviluppo, di linguaggio, drammatizzazione, ecc.

Relativamente alle istituzioni educative, si è iniziato con la digitalizzazione delle immagini che costituiscono l’apparato fotografico dei testi di Montessori pubblicati dal 1909 in avanti nelle diverse lingue e conservati presso la Biblioteca dell’ONM. L’immagine è corredata dalla didascalia in lingua originale, quando la didascalia è presente, altrimenti è riportata solo la fonte da cui la fotografia è tratta. Se la data dell’immagine non è indicata, per risalire a una datazione il più possibile fedele, si tiene conto delle biografie di Montessori più accreditate, della data del testo in cui la fotografia è pubblicata, del confronto tra più fonti bibliografiche montessoriane e non, di archivi digitali.

Le didascalie indicano la fonte edita, il contesto, il luogo, la nazione, l’anno o il periodo di riferimento. Il materiale iconografico è indicizzato e il motore di ricerca opera sulle didascalie. È, dunque, possibile fare una ricerca per anno, lasso di tempo, singoli termini, città, nazione, operando sui filtri.

Le immagini aprono a molteplici attività di ricerca, ad esempio in merito ai cambiamenti intervenuti nell'organizzazione dell'ambiente. In questo caso si passa dalle immagini precedenti al 1910 in cui l'aula presenta ancora lo schema tradizionale della cattedra con di fronte i banchi, senza possibilità del lavoro a terra, a quelle comprese nel lasso di tempo 1910-1920 e istituite a Parigi e Barcellona in cui la "sala di lavoro", terminologia utilizzata per indicare l'aula, viene progressivamente riarticolata secondo i criteri di essenzialità, possibilità di attività dei bambini, ordine, semplicità, bellezza, controllo dell'errore.

Le immagini sono un'utile fonte per cogliere la comparsa di nuove attività educative, del sentimento della natura, che non si manifesta solo nello svolgere le tipiche attività montessoriane all'aperto, secondo la continuità tra ambiente interno ed esterno, ma in una profonda "immersione" nella natura e nella confidenza con gli animali. Esse invitano anche a una riflessione sul ruolo che ha l'immagine per Montessori al fine di far conoscere il lavoro educativo e al modo in cui comunicarlo⁷.

Riviste storiche

La sezione raccoglie fascicoli delle riviste fondate e/o volute da Maria Montessori a iniziare da "Vita dell'infanzia". I testi sono riprodotti in lingua originale e nel formato della edizione prescelta.

"Vita dell'infanzia" - Numeri monografici

PIÙ INFORMAZIONI

RICERCA AVANZATA

TUTTE Titolo... Anno... Rivista...

 <p>APRI</p> <p>[Ricordando Maria Montessori]</p> <p>1952, n. 5</p>	 <p>APRI</p> <p>[Nel decennale della scomparsa di Maria Montessori]</p> <p>1962, n. 5 - 6</p>	 <p>APRI</p> <p>Il giuoco dell'infanzia</p> <p>1963, n. 8 - 9</p>	 <p>APRI</p> <p>Numero speciale dedicato al neonato</p> <p>1964, n. 8 - 9</p>
---	---	---	--

7. Cfr. Sureda Garcia e Comas Rubí, "La fotografía como instrumento de divulgación". Rita Kramer scrive che Montessori, durante il suo primo viaggio negli Stati Uniti nel 1913, portò con sé filmati della vita educativa nelle Case dei Bambini da far vedere durante le conferenze che avrebbe tenuto (Kramer, *Maria Montessori*).

Riviste storiche. Si è iniziato con la digitalizzazione dei numeri monografici di *Vita dell'infanzia*, che sono riprodotti nel formato originale del quale mantengono l'impaginazione e l'iconografia, aspetto quest'ultimo che consente anche di cogliere le scelte grafiche della rivista rispetto al modo di comunicare i contenuti ai lettori.

Vita dell'infanzia, voluta da Maria Montessori ed espressione del movimento educativo montessoriano in Italia, è stata diretta dal 1952 al 1996 da Marziola Pignatari, che dal 1965 al 1976 ha ricoperto anche l'incarico di segretaria generale dell'ONM e ne ha coordinato le attività, dando il suo puntuale sostegno all'on. Maria de Unterrichter Jervolino in carica dal 1948 al 1975. Dal 1996 la direzione della rivista è stata assunta di volta in volta dai presidenti che si sono succeduti alla guida dell'ONM.

Nel primo numero del 15 gennaio 1952 Maria de Unterrichter Jervolino scriveva:

il primo scopo che questa pubblicazione si propone è quello di promuovere la più larga conoscenza del pensiero montessoriano nel campo dell'educazione e dell'assistenza all'infanzia, settori intimamente connessi per la loro comune finalità: la formazione dell'uomo.

Dal 1952 la rivista ha orientato i lettori verso il pensiero e l'opera di Maria Montessori, non limitandosi all'infanzia, e nel contempo ha partecipato allo sviluppo teorico e pratico delle istituzioni educative. Essa ha attinto alle fonti ideali del pensiero e dell'opera della studiosa marchigiana e promosso un sistematico confronto con tutte le correnti pedagogiche e le relative interpretazioni provenienti dalla ricerca nazionale e internazionale.

Il primo numero monografico è quello del maggio-giugno-luglio 1952, commemorativo della morte di Montessori, avvenuta il 6 maggio dello stesso anno, e vi troviamo già i nomi della cultura pedagogica accademica italiana che più volte nel tempo sarebbero tornati a riflettere sulla proposta educativa montessoriana: Roberto Mazzetti, Luigi Volpicelli, Salvatore Valitutti, vicepresidente dell'ONM dal 1951 al 1975. I nomi delle allieve: quelle della prima ora, come Anna Maria Maccheroni, presente già nel 1906 alle lezioni di Montessori alla "Scuola pedagogica" presso l'Università di Roma, quelle formatesi negli anni Trenta come Giulia André Gorresio, che frequentò il corso internazionale Montessori del 1931, insegnando poi nella Casa dei Bambini a Palazzo Taverna diretta da Adele Costa Gnocchi, e Maria Teresa Marchetti, che partecipò al corso del 1939 presso l'Istituto Nazareth a Roma e che negli anni Sessanta diverrà direttrice della Scuola magistrale statale di Metodo Montessori. E poi il nome di una delle prime sostenitrici: Sofia Guerrieri Gonzaga che con la sorella Maria non

faranno mai mancare a Montessori il loro sostegno. Le ritroviamo nel 1913 nel Comitato Nazionale Montessori⁸, nel 1924 nel Consiglio dell'ONM, istituita nello stesso anno⁹, nel 1948, la sola Maria Guerrieri Gonzaga sempre nel Consiglio dell'ONM, il primo dopo la ricostituzione dell'Ente una volta terminata la guerra¹⁰. Concludono il numero le numerose testimonianze internazionali che danno il senso della diffusione del lavoro montessoriano. Il numero è, invece, aperto con la testimonianza di don Sturzo, in cui il sacerdote di Caltagirone ricorda due visite: la sua alla Casa dei Bambini di San Lorenzo nel 1907 e quella che Montessori gli fece quando lui era esule a Londra nel 1925.

Il successivo numero monografico è del 1962, nel decennale della scomparsa di Montessori, e da questa data in avanti è pubblicato all'incirca un fascicolo monografico ogni anno. Attualmente sono digitalizzati i numeri dal 1952 al 1981 per un totale di 24 fascicoli monografici. Man mano saranno pubblicati i vari numeri tematici, ognuno con il proprio titolo. Quando il fascicolo non ha un titolo, come accade per il primo, quello proposto è tratto dalle indicazioni presenti nel sommario del fascicolo stesso ed è riportato tra parentesi quadre. Anche i numeri monografici possono essere consultati singolarmente e pagina per pagina oppure attraverso il motore di ricerca, che permette di individuare tutte le occorrenze di un termine, tenendo conto anche del testo delle didascalie delle immagini.

I numeri sin qui pubblicati possono essere raccolti sotto le seguenti categorie: l'infanzia e la sua educazione in famiglia e al nido; politica scolastica (*I decreti delegati*, 1976); attualità educativa (*Il lavoro nella scuola e nella pedagogia di oggi*, 1977; *Bambino-video un difficile rapporto*, 1980; *Presenza del padre nella società contemporanea*, 1981); creatività ed attività espressive (*L'educazione musicale*, 1974; *Lingua e dialetto nella scuola dell'infanzia*, 1975; *Il bambino e l'educazione nell'arte*, 1976; *La fiaba nel mondo di oggi*, 1977); educazione nella natura; figure educative: Adele Costa Gnocchi (1967) e Janusz Korczak (1980).

In relazione alla prima categoria, si pone attenzione ai due numeri monografici dedicati a un tema spesso dibattuto riguardo a Montessori, quello del gioco affrontato nel fascicolo del 1963, *Il giuoco dell'infanzia*, e poi in quello del 1968, *Gioco e giocattoli*, dove l'argomento è considerato da vari punti di vista, in rapporto al suo valore educativo, formativo, terapeutico,

8. Redazione, "Notizie," 206.

9. Opera Montessori, *Statuto e Soci*.

10. Archivio ONM, faldone II Organi Statutari: Commissioni e gruppi di studio – 4. Assemblea generale dei soci, Relazione dattiloscritta della riunione tenutasi il 16 marzo 1948.

nei suoi riflessi nella vita familiare e nelle comunità infantili. Il gioco come rivelatore di energie psichiche, elemento importante per un armonico sviluppo della personalità umana, non “bamboleggiamento” o “attività superficiale”. Vi ritroviamo alcuni dei nomi già citati, cui si aggiungono quelli di Mario Montessori jr., psicoanalista e nipote della studiosa, e Adriano Ossicini, psichiatra, in merito alla fantasia e alla realtà nel gioco quale attività attraverso la quale si rivela la personalità infantile. E poi tra le voci montessoriane quella di Grazia Honegger Fresco che tratta dei criteri per la scelta dei giocattoli per i bambini sino ai sei anni. Interventi di Honegger Fresco, accanto a quelli di Elena Gianini Belotti, li ritroviamo in quattro interessantissimi numeri dedicati rispettivamente al *Neonato* (1964), al *Bambino in famiglia* (1965), ad Adele Costa Gnocchi (1967), ai *Problemi educativi della prima infanzia: la famiglia e gli asili nido* (1979) che, sulle tracce dell’impegno di Montessori già negli anni Trenta per un’educazione dalla nascita essendo il neonato soggetto attivo, segnano l’impegno della comunità montessoriana per l’educazione e la cura del bambino da zero a tre anni, per la ricostruzione delle esperienze già avviate, per iniziative a favore di una maternità consapevole – tema caro a Montessori già negli anni giovanili della militanza nelle associazioni femminili – in un momento in cui l’Italia iniziava a riconsiderare il valore sociale ed educativo del nido approdando nel 1971 con la legge n. 1044 all’istituzione dei nidi comunali con il concorso dello Stato.

Il numero del 1967 dedicato ad Adele Costa Gnocchi, scomparsa nello stesso anno, chiama a raccolta le testimonianze, oltre che dei montessoriani già citati, anche quelle della formatrice e direttrice di scuole Flaminia Guidi e della biblista Sofia Cavalletti. Costa Gnocchi approfondì non solo il periodo zero-sei anni, ma anche la fanciullezza, e non fece mancare il suo supporto alla sperimentazione della scuola media così come favorì l’incontro tra Sofia Cavalletti e la montessoriana Gianna Gobbi dalla cui collaborazione nacque la catechesi del “Buon Pastore”.

Riguardo al tema della natura, esso viene declinato nel numero *Il bambino e la natura* del 1975 sulla presenza delle piante e degli animali nel mondo infantile, occasione per comprendere l’unità e l’interdipendenza degli organismi viventi; nel numero *Educazione ambientale* del 1978 nei termini della difesa dell’ambiente, un’urgenza ecologica già denunciata allora e oggi ineludibile, sulla quale erano chiamati a intervenire psicologi e pedagogisti accademici quali Guido Petter, Mauro Laeng e Giacomo Cives.

Dunque i numeri monografici presentano un panorama tematico ampio, testimoniano l’incontro di studiosi universitari sensibili alla pedagogia montessoriana e formatori dell’ONM, permettendo di recuperare contributi

essenziali per tratteggiare nodi storici nell'evoluzione di tematiche educative e consentendo di ricostruire la storia del movimento Montessori nei suoi protagonisti, con le specifiche aree di intervento, «“portando in campo aperto” il contributo del pensiero montessoriano alla riforma della società umana»¹¹.

Lemmario. In questa sezione si trova un elenco di termini particolarmente significativi del lessico montessoriano (attualmente ne sono indicati 100), la cui occorrenza e frequenza è rintracciabile nell'intera *Edizione critica* oppure nelle singole parti (saggi introduttivi, *Testo critico e comparativo*, *Illustrazioni*, *Indici*), negli “Scritti di Maria Montessori pubblicati in Vita dell'infanzia” e man mano nei libri della studiosa di Chiaravalle che saranno digitalizzati.

Il lemma è presentato all'interno del contesto facilitando il lavoro del ricercatore interessato a coglierne il significato nei diversi contributi e nei diversi tempi in cui Montessori lo utilizza. È così possibile ricostruire i lemmi più rilevanti, in termini qualitativi e/o quantitativi, sincronici e diacronici, e l'eventuale mutazione o scomparsa nel corso degli anni e delle opere¹².

Bibliografia Internazionale. Il catalogo interattivo è tratto da *Montessori. Bibliografia Internazionale 1896-2000*, testo edito, come già scritto, nel 2001 dall'ONM e in corso di aggiornamento. Il motore di ricerca ne consente la consultazione secondo modalità personali e duttili: per parole chiave, autore, titolo, anno di pubblicazione, lasso di tempo, lingua, paese di pubblicazione, e intersecando ovviamente queste opzioni. Ogni scheda relativa alla prima edizione di un'opera cita le eventuali edizioni successive, le traduzioni e le pubblicazioni all'estero al fine di ricostruire la sequenza cronologica e lo stato dell'editoria sull'opera della Montessori.

La *Bibliografia Internazionale* è un'opera imponente che raccoglie 12.805 unità di informazione bibliografica (opere singole, opere in più volumi, lavori collettanei, articoli pubblicati sotto forma di estratto, articoli in riviste); un'opera fondamentale per avviare studi in termini quantitativi e qualitativi dell'immensa produzione di e su Montessori.

11. Pignatari, “Consuntivo di un anno di lavoro,” 3.

12. Uno dei primi studi sui lemmi utilizzati da Maria Montessori, avvalendosi di sistemi informatici, è quello del 2005 a cura di Mauro La Torre, già docente di Logica informatica, dal titolo *Il linguaggio del metodo. Primi risultati di un'analisi lessico-testuale*. Il corpus analizzato è costituito dai titoli dei testi di e su Maria Montessori catalogati nella *Bibliografia Internazionale*.

Dalla *Bibliografia Internazionale* già nel 2000 emergeva, come metteva in evidenza la curatrice, un crescente interesse per uno scavo storiografico più attento e obiettivo, ricorrendo a ricerche d'archivio e avvalendosi di una rigorosa considerazione del dato storico. Le altre piste di ricerca individuate riguardavano: l'approfondimento delle indicazioni didattiche della Montessori alla luce di istanze come il rapporto insegnamento-apprendimento; l'intensificarsi dell'analisi su temi quali: educazione cosmica, educazione alla pace, educazione religiosa, insegnamento della matematica, concezione della mente infantile; l'incremento di studi a carattere sperimentale, specialmente nell'area statunitense, con l'obiettivo di verificare alcuni assunti montessoriani ricorrendo anche all'analisi comparativa.

Osservazioni conclusive

A margine, ma non troppo, della presentazione dell'*Atlante Montessori*, e delle possibilità che apre alla ricerca storico-educativa: la studiosa di Chiaravalle cosa pensava della tecnologia del suo tempo?

Montessori era attenta all'evoluzione della tecnologia (anche i “materiali di sviluppo” sono un medium tecnologico) e al suo utilizzo nella scuola, oltre che entusiasta della tecnologia del suo tempo: il “marconigramma”, ad esempio, che le consentì di ricevere, nel 1913, mentre stava attraversando lo stretto di Gibilterra sul piroscampo Cincinnati per recarsi negli Stati Uniti, le parole affettuose dei suoi cari lasciati in Italia¹³. Il “marconigramma” era espressione delle conquiste dell'intelletto umano e un mezzo per unire persone fisicamente distanti, per rendere l'umanità sempre più una “Nazione Unica”, e a questo contribuiva lo sviluppo dei mezzi di trasporto, di comunicazione, lo scambio delle merci. La società umana le apparirà poi negli anni Trenta sempre più interconnessa. Nel 1932 nello stilare il *Programma* della rivista *Montessori* ritiene che non debbano mancare notizie in merito al teatro e al cinematografo per i bambini – lei stessa amava molto il cinema –, all'utilizzo di grammofoni, radio, film su eventi storici e fenomeni naturalistici¹⁴.

Torna sull'argomento in un appunto del 1946, che probabilmente doveva servire come introduzione al testo di un autore indiano sull'utilizzo di ausili meccanici nella scuola per favorire l'alfabetizzazione. Ella scrive:

13. Cfr. Montessori, *In viaggio verso l'America*.

14. Montessori, “Programma,” 67-68.

I believe, however, that the introduction of mechanical aids will become a general need in the schools of the future. There is no doubt that the schools applying my method, where the cultural development of the children is highly intensified not on account of any pressure exercised by the teacher, but as a natural consequence of the opportunities given to their individual and social spontaneous activities, will have to avail themselves of these new aids¹⁵.

E conclude:

I would like, however, to point out that these mechanical aids are insufficient to bring about the totality of education. Children do not learn and do not develop their character by merely listening and looking on. Auditory and visual aids therefore, although very important indeed, are only partial aids. The child learns by means of his own activity and if given an opportunity to learn actively he develops his character and personality too. The child perfects himself even more by means of his hand than by means of the senses. He can develop himself and the personal talents of his nature when given the opportunity and guidance to produce and to discover by himself. Modern methods of education, in fact, are not only visual, but above all active¹⁶.

Riprende il tema con accenti simili pochi anni dopo, nel 1949, in *Formazione dell'uomo* quando scrive:

La cultura si può trasmettere attraverso la parola, anche per radio e a mezzo dei dischi fonografici: si può dare con le visioni delle proiezioni e del cinematografo. Ma soprattutto *si deve lasciar prendere* attraverso l'attività, con l'aiuto di materiali che permettano al bambino di acquistare la cultura da solo, spinto dalla natura della sua mente che cerca e diretto dalle leggi del suo sviluppo¹⁷.

Montessori non demonizza quelli che nel suo tempo erano i media, parte dell'ambiente culturale in cui i bambini vivevano, tenuto conto che la scuola doveva educare bambini e ragazzi al significato e all'utilizzo di quegli stessi strumenti, ma ha ben chiaro che la cultura si "prende" attivamente attraverso i sensi e il movimento. Come ha chiara l'importanza di formare gli insegnanti, di avvalersi di esperti che in aula introducano alla comprensione e gestione dei nuovi sussidi, di produrre filmati adatti per temi e contenuti alle diverse fasce di età. L'educazione è anche tecnica, utilizzo della tecnologia che – come ha osservato Giacomo Cives, tra i maggiori studiosi montessoriani – non si improvvisa, ma deve tener

15. Montessori, "Some observations on technology," 5

16. Montessori, "Some observations on technology," 7.

17. Montessori, *Formazione dell'uomo*, 136.

conto della maturazione psicologica, culturale e delle capacità operative del bambino, perché «non vi è vera educazione [per Montessori] se non è autoeducazione»¹⁸. Se non vi è chiarezza, come evidenzia Cives, sul perché educare e per che cosa educare.

L'*Atlante Montessori* consentendo una lettura multidimensionale dell'opera di Maria Montessori, si presenta quale luogo di ricerca, che integrando diverse fonti, aiuta a indagare i problemi educativi con i quali Montessori si è confrontata, i contesti in cui ha operato e/o si sono diffuse le scuole che applicano il Metodo, i rapporti con la cultura e la società del suo tempo. Si presenta come risorsa per gli storici dell'educazione, per gli studiosi di didattica e per tutta la comunità montessoriana.

Bibliografia

- Cives, Giacomo. "Maria Montessori oggi." In *Giacomo Cives: Mediazione pedagogica e educazione attiva*, a cura di M.A. D'Arcangeli, F. Pesci e P. Trabalzini, 165-168. Roma: Edizioni Studium, 2022.
- Kramer, Rita. *Maria Montessori. A Biography*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1988.
- La Torre, Mauro. "Il linguaggio del metodo. Primi risultati di un'analisi lessico-testuale." In *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori*, 25-50. Milano: FrancoAngeli, 2005.
- Montessori, Maria. *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti, 1949.
- Montessori, Maria. *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione Critica*. A cura di Trabalzini P. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000.
- Montessori, Maria. *In viaggio verso l'America: 1913, diario privato a bordo del Cincinnati*. Roma: Fefè Editore, 2014.
- Montessori, Maria. "Programma." *Montessori. Rivista bimestrale dell'Opera Montessori*, a. I, n. 2 (1932): 67-68.
- Montessori, Maria. "'Some observations on technology', from an introduction to a publication advocating 'mechanical aids' in education in India." *AMI Journal, Archival Treasure Publication* (2015): 5 e 7.
- Nerbonne, John e Sara Tonelli. "Introduction to the Special Issue on Digital Humanities and Computational Linguistics." *IJCoL Italian Journal of Computational Linguistics*, vol. 2, n. 2 (2016): 7-10. DOI: <https://doi.org/10.4000/ijcol.384>
- Opera Montessori. *Statuto e Soci*. Roma: Stabilimento Tipografico Riccardo Garroni, s.d., ma 1926.
- Pignatari, Marziola. "Consuntivo di un anno di lavoro." *Vita dell'infanzia*, a. XVII, n. 11-12 (1968): 3.

18. Cives, "Maria Montessori oggi," 168.

- Redazione. “Notizie. Per il metodo Montessori negli Asili.” *La Coltura Popolare*, a. III, n. 5 (1913): 206.
- Scanagatta, Manfredi. “Archivi e fonti digitali per la didattica della storia.” *Rivista di ricerca e didattica digitale*, a. I, n. 1 (2021): 60-74. DOI: https://doi.org/10.53256/RRDD_210104
- Sureda Garcia, Bernat e Francesca Comas Rubí. “La fotografía como instrumento de divulgación del método de María Montessori en Cataluña”. *MeTis. Metodi educativi. Temi indagini suggestioni*, a. IV, n. 2 (2014). DOI: 10.12897/01.00056
- Tognon, Giuseppe. “L’Atlante Montessori: le ‘Digital Humanities’ incontrano Maria Montessori.” *Vita dell’infanzia*, a. LXXI, n. 5-6/7-8 (2022): 13-135. Atti del Congresso internazionale online “1870-2020: 150° anniversario della nascita di Maria Montessori”, 24-25 ottobre 2021.
- Tornar, Clara. *Montessori. Bibliografia Internazionale. International bibliography 1896-2000*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2001.

2. La mappatura digitale delle scuole e delle sezioni Montessori dal 1907 a oggi

di *Andrea Mangiatordi**

1. Il perimetro della ricerca e le fondamenta del prodotto

In queste pagine è descritto il lavoro di progettazione e di sviluppo di un sistema di mappatura svolto nell'ambito di una specifica azione del Progetto PRIN *Maria Montessori tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita*. L'azione in questione era interamente dedicata alla raccolta di informazioni sui nidi, sulle Case dei Bambini, sulle scuole e sulle sezioni Montessori, esistite o ancora esistenti in Italia, in un periodo che va dal 1907 a oggi. Il censimento operato ha avuto il principale intento di ricostruire la data di fondazione e la durata del periodo di permanenza in funzione di queste istituzioni, sia a livello regionale che nazionale. Una rassegna di questo tipo è un'operazione importante, che ha il potere di restituire una rappresentazione accurata e vivida dell'impatto che il pensiero montessoriano ha avuto – e ha tuttora – nel contesto culturale e scolastico nazionale.

Questo contributo presenta dunque lo strumento multimediale in cui sono stati raccolti, organizzati e rappresentati su una mappa digitale i dati di 1463 scuole. Sarà presentato anzitutto il processo di raccolta ed estrazione di questi dati, che sono il risultato di una ricerca condotta sia a livello archivistico, sulla base del fondo dell'Opera Nazionale Montessori, sia attraverso un'analisi specifica delle riviste, da *Idea Montessori* a *La Coltura Popolare*, fino alle recenti *Vita dell'Infanzia* e *Il Quaderno Montessori*, passando per la rivista semestrale *Montessori*, o per scritti di Maria Montessori stessa quali *Dio e il bambino e altri scritti inediti* o *Il Metodo della Pedagogia scientifica*, da cui sono stati estratti anche materiali iconogra-

* Università Milano-Bicocca.

fici. Altri testi che hanno permesso di ricostruire l'esistenza e l'operatività degli istituti in cui si è praticato il Metodo sono stati i volumi pubblicati da Bucci¹ e prima ancora da White².

I dati raccolti sono stati inseriti in un database strutturato, la cui progettazione e definizione ha richiesto un lavoro coordinato tra le diverse unità di ricerca partecipanti, oltre al lavoro paziente di chi ha effettuato la raccolta vera e propria³. La ricchezza dei dati disponibili in questa fase è solo in parte rappresentata nel lavoro finale di mappatura, che si è concentrato prevalentemente sulla componente geografica e sulla corretta rappresentazione del dato storico di esistenza delle scuole e delle sezioni. Tra gli scopi di questo capitolo c'è anche l'avvio di una riflessione sulle ipotetiche ulteriori elaborazioni possibili a partire dai dati raccolti e dalle storie che essi permettono di ricostruire.

2. La raccolta dei dati e la loro sistematizzazione

Per poter procedere alla costruzione della mappa è stato necessario, come anticipato sopra, raccogliere informazioni da un ampio ventaglio di fonti documentali, confrontando e integrando semplici citazioni, racconti, ripiloghi e dati aggregati relativi ai diversi anni scolastici.

Anzitutto, per poter controllare in forma sinottica la grande quantità di dati rilevabili all'interno delle diverse fonti, raccolti nel tempo da diverse persone, questi sono stati fatti confluire in una tabella, condivisa tra i diversi ricercatori coinvolti insieme a un set di linee guida per l'inserimento e la razionalizzazione dei dati. Queste indicazioni sono state adattate nel corso del progetto in risposta all'evoluzione della riflessione che i dati stessi hanno permesso di sviluppare.

Da un punto di vista squisitamente tecnologico, la tabella – che costituisce il *dataset* del progetto – è stata realizzata utilizzando il servizio online “Google Fogli”⁴, all'interno della suite di produttività “Google Workspace”. Questo dataset consta, nella sua versione finale, di 43 colonne

1. Bucci, Sante. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica: da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni Editore, 1990.

2. White, Jessie. *Montessori Schools as Seen in the Early Summer of 1913*. Birmingham/London: Ornish Brothers, 1914.

3. L'autore intende ringraziare esplicitamente per la collaborazione in questa azione di raccolta dei dati i dott. Gabriele Brancaleoni, Stefania Carioli, Emma Perrone, Leonardo Menegola, Irene Pozzi, Nadia Pisu.

4. Il servizio Google Fogli consente la creazione di fogli di calcolo online ed è descritto all'indirizzo: www.google.it/intl/it/sheets/about.

totali, di cui 40 sono effettivamente compilabili da chi ha raccolto i dati, una contiene un numero identificativo progressivo e due sono basate su contenuti generati automaticamente da formule che a loro volta recuperano dati da altre colonne.

Questa architettura risponde alla necessità di disporre di dati da riportare in un secondo momento – al bisogno, secondo una procedura di importazione semi-automatica – nel database vero e proprio sul quale si basa la mappa interattiva che sarà descritta nel prossimo paragrafo. Già nel documento che contiene il dataset, tuttavia, alcuni di questi dati sono rappresentati e sintetizzati in una forma tale da renderli più facilmente ispezionabili e da permettere di costruire una rappresentazione grafica immediata delle proporzioni tra elementi diversi, quali ad esempio l'incidenza delle diverse fonti sulla composizione del dataset.

3. La mappa interattiva, tra scelte tecnologiche e possibilità di rappresentazione dei dati

La mappa interattiva⁵ delle scuole e delle sezioni montessoriane prodotta permette di percorrere la rappresentazione dei dati sia in ottica geografica, ovvero spostandosi su una mappa con la possibilità di eseguire uno zoom fino al dettaglio della singola strada o piazza, sia in ottica storica, scegliendo l'anno di interesse nell'intervallo tra il 1907 e oggi. Si noti che la base della mappa, in termini di vie, toponimi e contorni degli edifici, sarà sempre quella attuale, ma con la sovrapposizione di marcatori che indicheranno di volta in volta edifici e istituzioni di cui può essere cambiata la destinazione d'uso, oppure che semplicemente non esistono più. Questa scelta di mantenere sempre visibile il livello informativo del presente – che sarebbe aggirabile in modo molto semplice utilizzando una mappa muta come sfondo per il prodotto – consente al visitatore di avere un costante riferimento con la realtà geografica di cui può avere un'esperienza più diretta e immediata.

Nel costruire la mappa sono state effettuate ulteriori scelte tecnologiche, motivate principalmente dalla volontà di rendere il prodotto sostenibile e facilmente monitorato sul lungo periodo. Anzitutto, essa è basata unicamente su risorse software rilasciate con licenze Open Source, nello specifico le pagine web visitabili sono rese disponibili da un'istanza di WordPress, software di Content Management System (CMS) tra i più popolari in cir-

5. La mappa delle scuole Montessori dal 1907 a oggi è liberamente visionabile all'indirizzo <https://montessori.formazione.unimib.it>.

colazione⁶. WordPress può essere liberamente utilizzato, grazie alla licenza GNU GPLv2⁷ con cui viene rilasciato, attraverso l'installazione su un server web di proprietà. Questo garantisce un totale controllo sull'integrità delle informazioni e dei processi, nonché sull'archiviazione e sulla gestione dei dati anche in caso – ma non è al momento un aspetto che riguarda la mappa in questione – di necessità di trattare dati personali di qualsiasi tipo.

Ma Wordpress non è di per sé uno strumento di mappatura: attingendo al suo vasto ecosistema di plugin è stata individuata in Leaflet Map⁸ una risorsa utile alla rappresentazione di punti di interesse su una mappa, attraverso cui costruire le visualizzazioni dinamiche più rilevanti. Questo strumento di mappatura si basa sulla tecnologia di OpenStreetMap⁹, che si colloca nel panorama dei servizi del web come un'alternativa libera e mantenuta dalla comunità degli utenti ad altri servizi di mapping quali Google Maps o Apple Maps. È stato possibile generare la mappa vera e propria in combinazione con il plugin Pods¹⁰, che ha la principale funzione di consentire la creazione di “tipi di contenuto personalizzati”, quindi di blocchi di informazioni organizzati e ricercabili all'interno del sito in modo simile ma più ricco di opzioni rispetto a quanto si possa normalmente introdurre con pagine dedicate a notizie o eventi in un generico sito web. Nel paragrafo seguente verrà mostrata in dettaglio la struttura della scheda della singola istituzione mappata.

La logica di costruzione e pubblicazione della mappa si impernia quindi su di una sostanziale separazione tra il dato raccolto – che, come si è visto nel paragrafo 2, ha dignità propria all'interno del dataset – e il dato rappresentato, che viene importato in un database costruito in funzione delle necessità di traduzione dei dati in informazioni visive.

L'immagine 1 mostra un esempio dell'attuale aspetto della mappa, con una serie di marcatori su di essa rappresentanti le diverse realtà e istituzioni. Si noti che i marcatori tondi, con colori diversi in una scala che va dal verde al rosso sulla base del numero contenuto¹¹, indicano cluster territoriali di scuole, ovvero gruppi di istituzioni che a un particolare livello di

6. Nel momento in cui viene scritto questo contributo, il sito web ufficiale di Wordpress, <https://wordpress.com>, indica che il 42% dei siti web totali fa uso di questa particolare tecnologia.

7. La licenza GNU GPLv2 con cui è distribuito il pacchetto Wordpress è consultabile all'indirizzo <https://wordpress.org/about/license>.

8. Il plugin Leaflet Map, che a sua volta utilizza librerie software con licenze Open Source, è disponibile all'indirizzo: <https://it.wordpress.org/plugins/leaflet-map>.

9. OpenStreetMap è consultabile all'indirizzo www.openstreetmap.org.

10. Pods è un plugin per Wordpress con una vasta documentazione, disponibile all'indirizzo <https://pods.io>.

11. I marcatori di cluster assumono il colore verde per gruppi al di sotto delle 10 istituzioni, giallo per un numero tra 10 e 99, arancione per cluster di oltre 100 unità.

zoom sulla mappa sono tanto vicine da risultare di difficile visualizzazione se indicate ciascuna da un marcatore. Questo meccanismo, gestito in modo totalmente autonomo dal sistema di traduzione dei dati in mappa, consente di farsi un'idea immediata del tasso di concentrazione territoriale dei dati, anche se non tiene conto di confini geografici. Ad esempio, scuole in due provincie o regioni diverse ma confinanti potranno essere raggruppate in modo non rispondente alla suddivisione amministrativa ufficiale.

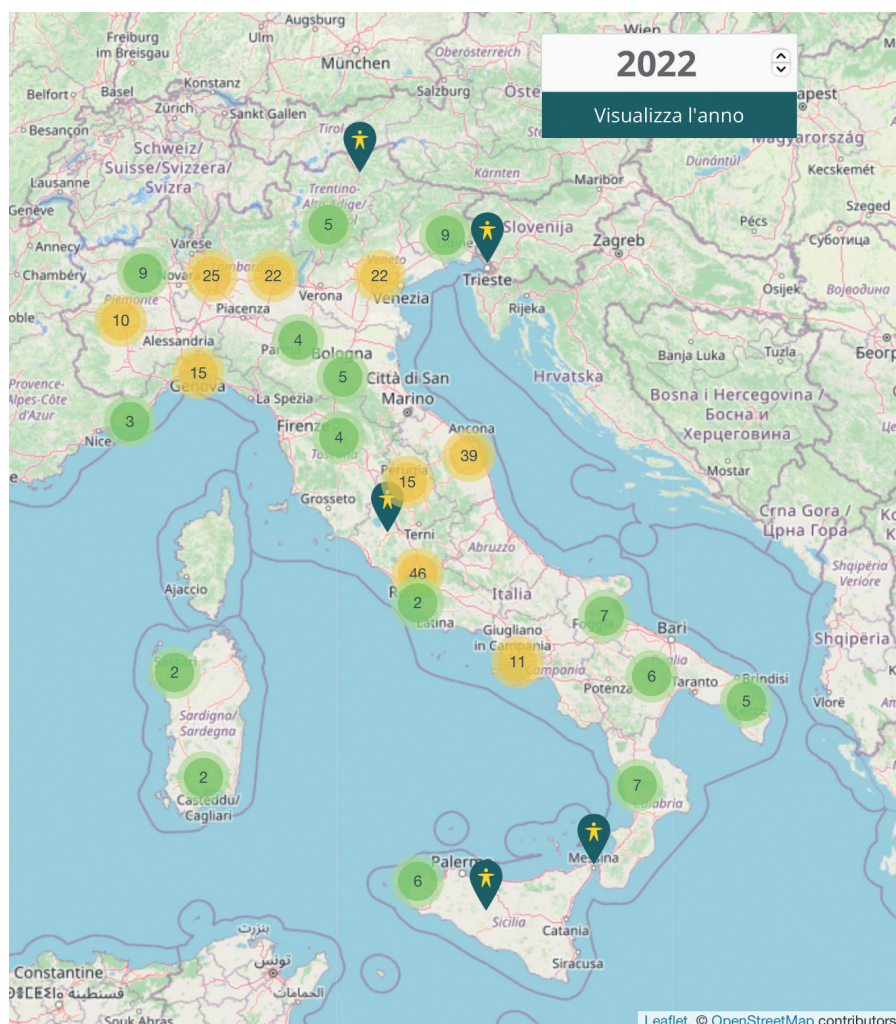


Immagine 1 - Esempio di vista sulla mappa interattiva delle scuole esistenti nell'anno 2022

Ogni scuola è indicata, quando il livello di zoom sulla mappa consente di distanziarla ragionevolmente da quelle nelle vicinanze, da un segnalino che viene posizionato utilizzando le informazioni più accurate disponibili per ogni istituto: queste possono andare dal semplice nome della città o del comune di cui si è trovata notizia nelle fonti consultate, fino alle coordinate di geolocalizzazione che permettono di determinare l'esatto posizionamento dell'elemento. Quando è disponibile un indirizzo stradale, la posizione dell'istituzione mappata viene determinata utilizzando il servizio "Nominatim", che fa parte di OpenStreetMap. Ogni marcatore è accompagnato nella rappresentazione da un elemento a comparsa, attivabile con un click. A sua volta, questo elemento che appare in corrispondenza della scuola selezionata contiene un link che conduce a una pagina specifica, che mostra di nuovo in una mappa il posizionamento più preciso possibile dell'istituzione selezionata, riportando, oltre alla sua denominazione e al suo indirizzo, tutte le informazioni correlate disponibili.

4. La scheda della singola scuola

Per ogni singola istituzione mappata sono riportati tutti i dati raccolti durante la fase di ricerca d'archivio e bibliografica del progetto. La struttura della scheda si articola in una serie di campi, descritti di seguito.

Tipologia. Parlare di "scuola" Montessori è sempre un tema delicato, soprattutto in ottica storica, poiché in molti casi sono state rinvenute informazioni su singole sezioni presenti all'interno di istituzioni scolastiche più grandi. In questo campo è dunque indicato di quale tipo di istituzione si tratti, che sia un nido, una Casa dei Bambini, o appunto una sezione in una scuola primaria o secondaria.

Indirizzo. Come indicato in precedenza, il valore di questo campo è ricostruito a partire dall'informazione *più accurata* a disposizione: in molti casi si tratta della sola indicazione di un comune, di cui è stata verificata in fase di costruzione del dataset la collocazione esatta. Ciò non è sempre perfettamente rigoroso poiché le fonti riportano in alcuni casi toponimi caduti in disuso o tanto generici da non essere rintracciabili. Questo indirizzo serve per localizzare automaticamente la scuola sulla mappa: nei casi in cui le scuole siano tuttora esistenti e operative, è stato possibile aggiungere anche l'indicazione delle coordinate GPS, ma queste non sono visibili nella scheda.

Anno di fondazione. Questo dato viene riportato opzionalmente, solo quando se ne ha certezza poiché indicato in una fonte. È infatti molto comune ritrovare nei documenti consultati la semplice informazione circa

l'esistenza e l'operatività di una scuola in un dato anno, ma raramente in questi testi viene indicato l'anno di fondazione vero e proprio di ciascuna istituzione. In assenza di questo tipo di certezze si fa ricorso al campo successivo della scheda.

Primo anno in cui la scuola risulta attiva. Che si tratti di una citazione presente in una rivista, oppure di una menzione dell'archivio dell'Opera Nazionale Montessori, ogni scuola che appare sulla mappa può essere datata *almeno* dalla sua prima apparizione all'interno delle fonti consultate. Il sistema di mappatura ricorre a questo dato per decidere se mostrare o no un segnalino in un determinato anno solo se il campo "anno di fondazione" è vuoto.

Ultimo anno in cui la scuola risulta attiva. Come il precedente, questo campo si basa sull'ultima notizia disponibile rispetto alla singola istituzione mappata. In questo caso, nella gestione della data non è attuata una differenziazione come per l'anno di fondazione e la prima apparizione nei materiali d'archivio: in caso di chiusura della scuola questa coinciderà necessariamente con l'ultimo anno in cui è stata in funzione. In caso di semplice mancanza di dati, l'anno indicato dalle fonti bibliografiche è l'ultimo certo, quindi la scuola non è mostrata sulla mappa oltre quella data. Questo significa, come per il campo precedente, avere una rappresentazione meno accurata degli anni immediatamente successivi a quello di volta in volta analizzato, ma garantisce che le informazioni mostrate siano sempre rigorose dal punto di vista storico.

Descrizione. Per ogni scuola è stato possibile inserire note e altri elementi di interesse storico e sociale, che vengono riportati sulla pagina dedicata alla singola istituzione. A titolo di esempio, di una Casa dei Bambini a Castellanza (VA) sappiamo che:

Dal 5 al 13 giugno 1993 sono state festeggiate le celebrazioni per il 30° anniversario della Scuola Montessori di Castellanza (*Vita dell'Infanzia*, 1993, n. 11, p. 52) [questo ci fa dedurre che la nascita della scuola risalga al 1963]

Bibliografia. Ogni fonte che riporti informazioni circa una scuola è qui indicata, in ordine cronologico, in modo tale da permettere di risalire al testo originale.

Sitografia. Analogo digitale del campo precedente, contiene i link a risorse consultabili online, come ad esempio le pagine web delle scuole attualmente esistenti.

Fonti. Le fonti sono trattate in modo leggermente diverso rispetto agli altri campi indicati, per motivi legati alla progettazione del database che rende possibile la visualizzazione della mappa e alla volontà di poter pro-

durre viste della mappa legate ad altre variabili. Si tratta infatti di una *tassonomia*, ovvero di un sistema di etichettamento delle istituzioni per parole chiave: ogni scuola può dunque avere una o più etichette corrispondenti ad altrettante fonti bibliografiche, permettendo con un click di visualizzare tutte le scuole ivi citate.

CASA DEI BAMBINI CARLO GUERRIERI GONZAGA, PALIDANO DI GONZAGA, MN

Casa dei Bambini modello per i corsi ed Elementari

Via Guerrieri Gonzaga Palidano di Gonzaga, MN

Anno di fondazione: 1907

Ultimo anno in cui la scuola risulta attiva: 1980

BIBLIOGRAFIA

Archivio ONM. VI - Scuole Montessori; 10. Censimento Scuole Montessori in Italia; 10A: Dal 1952 al 1979. 1 Cartella 1952-1953; 2 Cartella 1959-60; 5 Cartella 1963-64; 9 Cartella 1970-1971; 10 Cartella 1971-1972; 11 Cartella 1972-1973; 12 Cartella 1973-1974; 13 Cartella 1974-1975; 14 Cartella 1975-1976; 17 Cartella 1978-1979_Relazione sul censimento Scuole Montessori in Italia. VI Scuole Montessori_10Censimento scuole Montessori in Italia_10B Dal 1980 al 1987; 1 Cartella Censimento 1979-1980. VI-Scuole Montessori_6 Scuole in Italia_6C Corrispondenza documentazione varie per ordine alfabetico di provincia da Roma a Verona: XI TRIESTE; Lettera 18/10/1957. Movimento montessoriano in Italia, in "Montessori", a.1, n.5-6, 1931, pp.56-65. Vita dell'Infanzia, 2002, n°5-6, p. 79. MONTESSORI M., 2013, cit., p. 37. Per approfondimenti, cfr. Le Scuole Montessori in Italia, in "Montessori", a. 1, n.1, 1931, pp. 34-35; La fabbrica del materiale Montessori in Italia (IV), in "Il quaderno Montessori", n.7, gen-feb, 1986, pp.50-52, con foto.

SITOGRAFIA

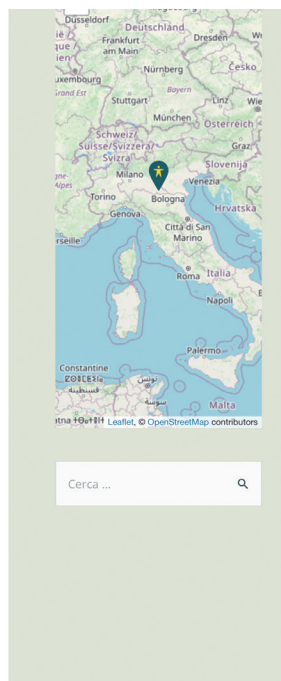
FONTI

Montessori Vita dell'Infanzia

Immagine 2 - Esempio di scuola nella cui scheda sono indicate informazioni provenienti dai vari campi

5. Problemi rilevati e soluzioni proposte

L'organizzazione dei dati, discussa sopra, è frutto di una serie di scelte compiute nel corso del progetto di raccolta e di sistematizzazione dei dati, tuttavia è importante tenere in considerazione il fatto che nel dataset originale sono presenti diverse altre informazioni potenzialmente utilizzabili, ad esempio relative alle persone che hanno percorso e reso vive tali istituzioni. Le scelte di mappatura presentate sono peraltro influenzate da alcuni problemi, che possono essere riassunti in due aree principali e che sono stati oggetto di discussione nell'ambito del progetto.



Il primo problema è quello del *trattamento dei duplicati*: ovviamente le informazioni relative alla stessa istituzione possono comparire in fonti diverse, in alcuni casi anche a distanza di decenni: se per certi versi è auspicabile ritrovare informazioni su scuole già mappate poiché questo rinforza la qualità del dato, ciò è rischioso dal punto di vista dell'accuratezza della mappa, poiché in base a quanto esposto sopra i campi quali la prima e l'ultima data di apparizione nelle fonti determinano la visibilità della scuola anche in tutti gli anni intermedi. Il dataset di partenza è stato progettato in modo tale da consentire di filtrare e ordinare tutti i campi possibili, per valutare in modo comparativo le corrispondenze tra i record. Ogni ricercatore coinvolto nel processo di raccolta e sistematizzazione dei dati ha perciò ricevuto l'indicazione di effettuare, prima dell'inserimento di un nuovo record, un controllo sulle scuole già inserite per verificare l'eventuale esistenza di un'istanza precedente della stessa realtà. Se questa operazione ha successo, la scuola già esistente di cui si è rilevato un "duplicato" viene dunque arricchita con le nuove informazioni, mentre in caso di reale doppio inserimento è possibile etichettare la scuola come "duplicato di" un'altra istituzione, indicando il codice univoco di quest'ultima.

Un altro elemento potenzialmente problematico da tenere in considerazione è la *denominazione delle istituzioni*: in molti casi si è osservato come la semplice indicazione nominale riportata dalla fonte (ad esempio, "una scuola elementare con due sezioni Montessori") potesse generare ambiguità e confusione, a causa della natura stessa dei dati raccolti. Per questo motivo è stato sviluppato sempre all'interno del dataset uno script in grado di combinare le informazioni disponibili circa una particolare scuola in modo dinamico, per produrre nomi più lunghi e accurati che possano essere unici, in quanto basati anche su località e toponimi. Questo script tiene infatti conto del nome attribuito alla scuola, dell'eventuale istituzione ospitante (particolarmente utile nel caso di classi e sezioni singole), del comune e della provincia di ubicazione. Attraverso questi dati è dunque possibile sia collocare meglio una scuola sulla mappa, sia contribuire all'attività di ricerca ed eliminazione dei duplicati descritta al punto precedente. In casi particolarmente complessi è comunque sempre possibile sovrascrivere manualmente la denominazione attribuita alla scuola con un'indicazione inserita dai ricercatori coinvolti.

6. Traiettorie di sviluppo future

La mappa delle scuole e delle sezioni Montessori qui presentata è da intendersi come una risorsa in continua evoluzione, pensata per trascendere i vincoli temporali del progetto entro cui è stata prodotta e diventare un

punto di riferimento per l'aggregazione di dati geografici e storici che possano diventare di facile e immediata fruizione per tutti.

Oltre alle possibilità di ampliamento delle schede delle singole scuole cui si è già fatto cenno, che potrebbero anzitutto basarsi su informazioni quali i nomi delle persone che le hanno amministrate, che vi hanno insegnato, che le hanno rese punti di riferimento per un territorio, è possibile immaginare di aggiungere alla mappatura anche altre tipologie di dati.

Un primo caso interessante riguarda proprio le persone: gli studi su Maria Montessori e i materiali d'archivio disponibili in vari luoghi raccontano una storia molto vasta di relazioni con enti pubblici e privati, con istituzioni filantropiche, con privati mossi dall'interesse verso il metodo montessoriano e dalla volontà di diffonderne l'utilizzo, aumentandone la visibilità e l'accessibilità. All'interno della mappa è stato abbozzato uno spazio dedicato proprio a queste figure, che come le scuole possono essere citate dalle fonti bibliografiche consultate. Non solo: sviluppando la mappatura in questa direzione sarebbe possibile tracciare una rete di collegamenti tra persone e persone, ma anche tra persone e istituzioni, andando a ricostruire, seppur sempre in modo parziale, la vicenda montessoriana anche rendendo conto della trama di connessioni e relazioni che l'ha caratterizzata.

Un altro elemento che si può includere nella mappa è rappresentato dagli eventi: convegni, giornate di formazione, interi corsi, avvenuti sia in Italia che all'estero, collegano a loro volta i nomi delle persone alle scuole e in generale ai territori dove il pensiero di Maria Montessori è stato accolto ed ha rappresentato la base di uno sviluppo culturale e pedagogico.

Da ultimo, un dato particolarmente interessante per la ricerca, sul quale sono state svolte indagini esplorative a tappeto, è rappresentato dal censimento annuale delle scuole presente all'interno dell'Archivio dell'Opera Nazionale Montessori: per diversi anni scolastici dagli anni Sessanta a oggi è infatti riportato un dato di sintesi che indica il numero totale di Case dei Bambini e di sezioni montessoriane su tutto il territorio nazionale, dal quale non è però sempre possibile risalire all'elenco delle singole istituzioni. Questo dato, tuttavia, sistematicamente riportato nel database della mappa, può permettere di determinare un "coefficiente di accuratezza", espresso in termini di rapporto tra scuole effettivamente visibili e numero totale di realtà risultanti nel censimento dell'Opera.

Questo lavoro di organizzazione, razionalizzazione e rappresentazione dei dati non ha dunque il carattere di un censimento definitivo, quanto quello di uno strumento progettato per favorire la tematizzazione di elementi ancora bisognosi di essere studiati, esplorati e messi in relazione.

3. Per una mappatura storica delle scuole Montessori: percorso di ricerca sulle fonti

di *Gabriele Brancaleoni**, *Emma Perrone***

Introduzione

Il contributo si propone di rendere visibile il percorso di ricerca archivistica sottostante una delle azioni centrali in cui sono state coinvolte tutte le Unità di ricerca del PRIN sulla mappatura storica delle scuole montessoriane in Italia dal 1907 ad oggi¹.

Qui si mira ad esplicitare i passaggi salienti del percorso intrapreso, le scelte metodologiche, l'individuazione e la selezione delle fonti e le difficoltà riscontrate nelle fasi di raccolta. A seguire sarà presentata ed approfondita la fase di classificazione ed elaborazione dei dati, nonché la definizione di uno strumento di catalogazione.

I vari passaggi di ricerca e analisi delle fonti danno la possibilità di comprendere più nitidamente il disegno d'insieme e le azioni diversificate confluenti e concorrenti alla realizzazione della mappa storica interattiva, elaborata dall'Unità dell'Università Bicocca di Milano.

1. Obiettivo della ricerca

Il progetto *Maria Montessori: tra storia e attualità* è finalizzato alla ricostruzione della figura e dell'opera di Maria Montessori e della penetrazione del suo metodo educativo in Italia. Uno degli aspetti analizzati

* Università di Bologna.

** Università LUMSA (Roma).

1. Il contributo è frutto del comune e costante lavoro degli autori sulla mappatura. I primi sette paragrafi sono di Emma Perrone; Gabriele Brancaleoni è autore dell'ottavo, del nono paragrafo e delle conclusioni.

dal progetto riguarda il *livello culturale diffuso*, ovvero, la presenza delle istituzioni scolastico-educative montessoriane a partire dalla fondazione della prima Casa dei Bambini, avvenuta nel 1907, ad oggi, attraverso una mappatura storica a livello nazionale². L'Unità di ricerca dell'Università Bicocca di Milano, per tale obiettivo, è impegnata nella realizzazione di una mappa storica interattiva, open access, attraverso la quale sarà possibile rilevare la fluttuazione del numero e la collocazione geografica delle scuole Montessori nel corso degli anni.

Al fine di individuare e registrare tale indicatore, ci si è avvalsi in modo privilegiato dell'approccio storiografico e critico attraverso la consultazione di archivi, materiale editoriale e fondi documentari utili alla raccolta di dati poco valorizzati finora.

2. Criteri

La ricostruzione della diffusione del metodo Montessori nel sistema scolastico italiano, nelle dimensioni sincronica e spaziale, quantitativa e qualitativa, è stata un'impresa complessa ma allo stesso tempo molto interessante e coinvolgente per tutti i ricercatori impegnati nel progetto. Essa ha richiesto continua riflessione e confronto, che hanno permesso il costante affinamento della ricerca stessa per la sua validità, verificabilità e replicazione.

Prima di addentrarci nella disamina del percorso di ricerca sulle fonti, si precisa che in prima istanza sono state considerate come *scuole Montessori*, di ogni ordine e grado, quelle riconosciute come tali dal sistema scolastico italiano pubblico³ e, per le istituzioni private, ci si è avvalsi delle convenzioni stipulate con l'Opera Nazionale Montessori (ONM)⁴ che è titolare dell'attività di assistenza tecnica, di indirizzo e di consulenza a tutte le scuole pubbliche e private a metodo Montessori ai sensi dell'art. 142 del Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Testo Unico delle disposizioni

2. Come prima fase di ricerca sono stati selezionati gli indicatori riguardanti la diffusione del metodo. Ci si riferisce alle istituzioni montessoriane di ogni ordine e grado, eventi divulgativi quali: Congressi nazionali e internazionali, seminari di studi, tavole rotonde, convegni e corsi di specializzazione Montessori, anch'essi nazionali e internazionali, destinati alla formazione degli educatori e degli insegnanti. A seguito di una prima ricognizione, si è deciso di delimitare il campo di ricerca alla diffusione delle scuole a metodo. Gli indicatori corsi ed eventi sono stati rimandati a possibili future ricerche.

3. Il percorso da seguire per istituire sezioni o classi Montessori è stato nuovamente regolamentato dalla Convenzione tra il Ministero dell'Istruzione e l'Opera Nazionale Montessori firmata l'11 ottobre 2022.

4. Ente voluto da Maria Montessori e istituito con Regio Decreto 8 agosto 1924 n. 1535.

legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado).

Si è deciso di suddividere la prima fase di raccolta dati, per una maggior chiarezza di esposizione, in cinque categorie, dettate dalla tipologia della fonte analizzata: spoglio delle riviste montessoriane italiane, studio dei testi di Maria Montessori, analisi di articoli e saggi su Montessori di vari autori, consultazione del sito dell'ONM e ricerca in archivio.

3. Riviste

Per costituire una serie diacronica di dati, si è partiti dallo spoglio delle riviste montessoriane iniziando da quelle storiche risalenti alla prima metà del Novecento. Le prime sono quattro, pubblicate dal 1927 al 1934: *L'Idea Montessori*, mensile (dal numero di maggio-giugno 1927 al numero di agosto 1929); *Montessori*, mensile (6 numeri dal 15 gennaio 1931 al maggio-giugno 1931); *Montessori*, bimestrale (6 numeri dal gennaio-febbraio 1932 al novembre-dicembre 1932); *Opera Montessori* (numero gennaio-febbraio 1933 e 4 numeri dal gennaio-febbraio 1934 al luglio-agosto 1934)⁵.

Organo dell'ONM, dirette, eccetto l'ultima, dalla stessa Montessori, le riviste rappresentano la voce del movimento montessoriano nel panorama pedagogico italiano. Esse sono utili per la mappatura in quanto i contributi pubblicati documentano – tra le altre tematiche – «la vita educativa nelle Case dei Bambini e nelle scuole elementari presentata attraverso resoconti scritti prevalentemente da insegnanti e direttrici didattiche»⁶. I dati delle scuole sono stati, inoltre, tratti dalle sezioni *Notiziari*, destinate a informare i lettori circa la distribuzione delle scuole sul territorio nazionale, e dalle molte foto presenti, correlate da brevi didascalie, che avevano la funzione di far vedere «il metodo in “azione”»⁷.

Si è tenuto conto, inoltre, della rivista *La Coltura Popolare*, organo dell'Unione Italiana dell'Educazione Popolare, pubblicata a Milano dal 15 marzo 1911 al maggio 1933 e diretta da Augusto Osimo, allora Segretario generale della Società Umanitaria⁸. Oltre ad occuparsi delle tematiche connesse ai vari aspetti dell'educazione popolare, seguì le vicende scolastiche

5. Per approfondimenti: Trabalzini, “Le dimensioni di Maria Montessori”; Chiosso, *La stampa pedagogica*.

6. Trabalzini, “Le dimensioni di Maria Montessori”.

7. Trabalzini.

8. Lo spoglio della suddetta rivista è stato realizzato dalla collega, dott.ssa Irene Pozzi dell'Unità di Ricerca dell'Università Milano-Bicocca. Per approfondimenti: Negri e Seveso, “La formazione degli insegnanti”; Chiosso.

sul piano dell'assistenza e della mutualità. Pur non essendo una rivista strettamente montessoriana, a partire dagli anni Dieci, si occupò del movimento pedagogico dell'attivismo, guardando con interesse alle esperienze delle scuole Montessori.

Si è poi passati ai periodici del secondo dopoguerra iniziando con lo spoglio della rivista dell'ONM *Vita dell'infanzia*, fondata nel 1952, voluta e ispirata da Maria Montessori dopo il suo rientro in Patria. La rivista è stata diretta dal 1952 al 1996 da Marziola Pignatari⁹, dal 1996 la direzione è stata assunta di volta in volta dai presidenti dell'ONM. Nel primo numero del 15 gennaio 1952 la presidente dell'Ente, Maria de Unterrichter Jervolino, scriveva:

il primo scopo che questa pubblicazione si propone è quello di promuovere la più larga conoscenza del pensiero montessoriano nel campo dell'educazione e dell'assistenza all'infanzia, settori intimamente connessi per la loro comune finalità: la formazione dell'uomo¹⁰.

La pubblicazione da mensile – con alcuni numeri doppi sino al 2004 – è divenuta bimestrale nel 2005.

Il corpus consta, prendendo in considerazione il periodo 1952-2021, di ben 581 fascicoli, per un totale – calcolato su una media di 40 pagine per il numero mensile e di 50 per il numero doppio, escluse le schede e gli allegati – di circa 24.930 pagine analizzate.

Nei numeri di *Vita dell'infanzia* sono stati rinvenuti contributi di insegnanti o dirigenti circa l'attività e la storia delle istituzioni educative, con notizie di aperture, inaugurazioni, celebrazioni o visite ad una determinata scuola e foto degli ambienti e dei bambini al lavoro.

A partire dal 1986 e sino al 1994 l'ONM ha curato, inoltre, l'edizione di un Bollettino dal titolo "IM – Informazioni Montessori" con sospensione della pubblicazione per l'anno 1990. Interessanti, ai fini della mappatura, sono risultate le sezioni del Bollettino dedicate alle iniziative dell'Ente, delle Sezioni provinciali dell'Ente stesso e dei Centri internazionali.

Per affinare ulteriormente la ricerca, ci si è dedicati alla disamina della rivista *Il Quaderno Montessori*¹¹, fondata nel 1984 da Grazia Honegger

9. Marziola Pignatari (1904-1998), Segretaria Generale dell'Opera Nazionale Montessori dal 1965 al 1975, Direttore di *Vita dell'infanzia*, da lei fondata per volontà di Maria Montessori. Ha curato la pubblicazione di molteplici libri sul pensiero e l'opera della studiosa di Chiaravalle. Sua è stata la cura degli otto Convegni e Congressi nazionali e internazionali dell'ONM svoltisi in Italia dal 1949 al 1961 (per maggiori dettagli: Pignatari, "Un impegno trentennale," 68-70; Cives, "In ricordo di Marziola Pignatari," 2-3).

10. Per approfondimenti sulla storia della rivista e la consultazione dei fascicoli: www.atlantemontessori.org.

11. Oggi consultabile online al seguente url: <https://bit.ly/3DYAJB8>.

Fresco¹² e in seguito co-diretta con Lia De Pra Cavalleri fino al 2017. Il corpus consta di 133 numeri per un totale – calcolato su una media di 45 pagine – di circa 5985 pagine analizzate. Nell’editoriale dell’ultimo numero pubblicato (n. 133 della primavera-estate 2017), Grazia Honegger Fresco dopo aver raccontato la nascita e gli sviluppi della rivista, elenca e descrive le varie sezioni che hanno contraddistinto tale iniziativa editoriale ricordandone gli obiettivi tra i quali la diffusione delle istituzioni educative montessoriane attraverso racconti, descrizioni, report e fotografie. Ai fini della mappatura delle scuole è stata maggiormente utile la sezione “Documenti” – uno spazio utilizzato per approfondimenti storici o pedagogici – nella quale alcuni articoli illustrano la storia di longeve scuole funzionanti a Metodo sul territorio nazionale e internazionale.

L’operazione di raccolta, esame e selezione dei dati dalle riviste appena citate, ha fatto emergere la criticità relativa all’incompletezza delle informazioni. Emergevano dati non sempre puntuali riguardo la storia dell’istituzione come ad esempio l’assenza della denominazione, dell’indirizzo, dell’anno di apertura o di chiusura, il numero delle sezioni funzionanti a Metodo. Tali criticità sono state risolte mediante il confronto tra le numerose fonti analizzate nel corso della ricerca e alcuni criteri, definiti dai ricercatori coinvolti, e che saranno esplicitati nel paragrafo *Raccolta e classificazione dei dati*.

4. Testi di Maria Montessori

Al fine di individuare i testi della studiosa di Chiaravalle contenenti informazioni utili per la ricerca, si è esaminata l’opera omnia del 1970, edita da Garzanti¹³. Dai dodici titoli presi in esame, è emerso che nelle

12. Grazia Honegger Fresco (1929-2020), allieva di Maria Montessori, collaborò con Adele Costa Gnocchi alla Scuola Assistenti all’Infanzia e alla Scuoletta di Palazzo Taverna. Nel 1965, insieme al marito, Emilio Honegger, aprì una Casa dei Bambini a Castellanza (VA); dall’anno scolastico 1967-1968 avviò, nella stessa sede, un ciclo di scuola elementare e dal 1976 un nido d’infanzia. Dal 1981 al 2003 è stata Presidente del Centro Nascita Montessori. Nel 2008 ha ricevuto il “Premio UNICEF – Dalla parte dei bambini” (per maggiori dettagli: Redazione, “Grazia Honegger Fresco,” 68; Redazione, “Breve storia del *Quaderno*”).

13. Nel 1987 Ada Montessori Pierson – moglie e collaboratrice di Mario M. Montessori e Segretaria Generale dell’Association Montessori Internationale – firma un nuovo contratto di durata quindicennale, relativo alla ristampa, da parte dell’Editore Garzanti, di tutti e dodici i titoli: *Il segreto dell’infanzia*; *La scoperta del bambino*; *La mente del bambino*; *Il bambino in famiglia*, *L’autoeducazione nelle scuole elementari*; *Psicoaritmetica*; *I bambini viventi nella Chiesa - La vita in Cristo - La Santa Messa*; *Formazione dell’uomo*,

didascalie a corredo delle immagini, sono presenti importanti informazioni circa le scuole montessoriane del tempo. Dopo tale ricognizione, allo stato attuale della ricerca, si è analizzata l'Edizione Critica di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*¹⁴. Attraverso tale testo si è riusciti a raccogliere dati, non completi, di alcune scuole italiane citate, per l'appunto, nell'apparato fotografico. Nella sezione *Illustrazioni delle varie edizioni* dell'Edizione Critica, infatti, sono presenti fotografie di scuole montessoriane – la maggior parte di paesi esteri – selezionate dalla stessa Maria Montessori, che coprono il lasso di tempo che va dal 1909 al 1950. Tenendo conto del criterio appena citato, si proseguirà la ricerca con l'analisi del testo *L'Autoeducazione nelle scuole elementari* – contenente un ricco apparato fotografico – e con i principali articoli di Maria Montessori in lingua italiana e inglese.

Ulteriori ricerche sono state svolte nelle quattro edizioni del *Manuale di pedagogia scientifica*¹⁵ (prima edizione originale inglese con il titolo *Dr. Montessori's Own Handbook* del 1914; prima edizione italiana del 1921; seconda edizione italiana del 1930; terza edizione italiana del 1935). Anche questo testo si è rilevato utile per la presenza di fotografie di scuole montessoriane italiane.

Dall'analisi delle opere appena citate è emerso che, al variare dell'anno di pubblicazione e delle varie edizioni, non cambiano le scuole illustrate. Per i primi anni Venti sono stati raccolti i dati delle seguenti istituzioni: Casa dei Bambini di San Lorenzo, Roma; Casa dei Bambini presso il Convento delle Suore Francescane Missionarie di Maria di via Giusti, Roma; Case dei Bambini di Napoli; Casa dei Bambini presso la Società Umanitaria di Milano. Per gli anni Quaranta, invece, appaiono: Casa dei Bambini di Villa Paganini, Roma; Scuola Montessori di Bergamo; Scuola Montessori in via Trionfale, Roma.

5. Letteratura su Maria Montessori

Si è iniziato ad analizzare la letteratura su Maria Montessori partendo dagli scritti in lingua italiana e inglese immediatamente successivi all'apertura delle Case dei Bambini. Si è cercato di proseguire in ordine

Educazione e pace; Educazione per un mondo nuovo; Come educare il potenziale umano; Dall'infanzia all'adolescenza (cfr. Redazione, "Opere di Maria Montessori," 14).

14. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica. Edizione Critica*. Oggi consultabile in versione digitale sull'*Atlante Montessori* (www.atlantemontessori.it).

15. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*.

cronologico e si sono analizzati, ad oggi, i testi in lingua inglese come il resoconto della visita ad alcune istituzioni montessoriane italiane nel 1913 da parte di Jessie White¹⁶ e l'articolo della giornalista Josephine Tozier per il periodico statunitense *McClure's Magazine*¹⁷.

In lingua italiana sono stati presi in esame alcuni articoli apparsi su periodici come *Rivista pedagogica* e *La Tribuna*¹⁸. Ad esempio, l'articolo della maestra Silvia Massa su *Rivista pedagogica* che, il 26 ottobre del 1910, con l'autorizzazione delle autorità comunali, organizzò una delle prime sezioni di prima classe elementare Montessori presso la scuola Sant'Angelo in Pescheria di Roma, diretta dalla professoressa Giulia Galli Saccenti. Nell'articolo, Massa rende noti i primi risultati a conclusione dell'anno scolastico¹⁹. Sul numero del 30 marzo 1913 di *La Tribuna*, invece, è riportata la notizia dell'inaugurazione della “nuova” Casa dei Bambini presso la scuola elementare “Adelaide Cairoli”, sita in via Giordano Bruno n. 47, precisamente nel quartiere Trionfale di Roma.

Da questa ricognizione è emersa non solo l'efficacia della stampa periodica come fonte per la ricerca in oggetto quanto la validità dell'incrociare fonti di varia natura. In *Vita dell'infanzia*²⁰ sono stati rinvenuti due articoli di Giovanna Alatri che hanno permesso l'individuazione di alcune delle prime istituzioni educative e formative a Roma e in altre parti d'Italia. Si vuol prendere in esame, ora, una scuola nel dettaglio, ricordata da Alatri al fine di fornire un esempio. Nel 1910, anno d'intensa sperimentazione del metodo Montessori, con Delibera del Consiglio Comunale di Roma n. 137 del 24 agosto, l'amministrazione Nathan concede un locale in una elegante palazzina, adiacente all'ex convento di Santa Maria del Popolo, sulla salita del Pincio per la realizzazione di una Casa dei Bambini, «a pagamento», al fine di assecondare la richiesta di alcune famiglie agiate. L'istituzione, la cui organizzazione venne affidata alla sezione *Educazione* del *Consiglio Nazionale delle Donne Italiane*, accoglieva bambini dai tre agli otto anni ai quali veniva offerta un'educazione quanto più completa. Oltre alle attività incentrate sulla proposta pedagogica montessoriana i bambini usufruivano dell'insegnamento di «alcune lingue moderne» e della libertà di muoversi in un vasto giardino. Inoltre, veniva garantito – come evidenziato da Agostinoni in *La Coltura Popolare* – «un avvia-

16. White, *Montessori Schools*.

17. Tozier, “The Montessori schools in Rome”.

18. *La Tribuna*, “Le nostre scuole”; *La Tribuna*, “L'inaugurazione del nuovo Asilo Montessori”.

19. Massa, “Il metodo Montessori sperimentato”.

20. Alatri, “Le prime Case dei Bambini a Roma”, prima e seconda parte.

mento all'educazione e all'istruzione musicale nel *metodo Chassevant* del Conservatorio di Ginevra, per la prima volta sperimentato in Italia [...] in questa medesima scuola»²¹. È stato possibile mappare e tener traccia delle tante informazioni relative a tale istituzione grazie all'utilizzo di varie fonti, quali gli articoli di Alatri apparsi su *Vita dell'infanzia*, il contributo di Agostinoni pubblicato su *La Coltura Popolare*, l'articolo "Le nostre scuole: La Casa dei Bambini" uscito sul numero del 24 ottobre 1910 di *La Tribuna* e, infine, il testo di Sante Bucci, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica: da Froebel a Montessori*²². Tutti i riferimenti bibliografici, riguardanti le istituzioni individuate e registrate, sono riportati nel campo "Approfondimenti" del dataset della mappa e, quindi, visibili agli utenti finali (la modalità di registrazione dei dati sarà illustrata nel paragrafo *Raccolta e classificazione dei dati*).

Sono stati presi in esame, dunque, anche i testi di autori che si sono occupati della nascita e diffusione delle scuole montessoriane e della ricostruzione delle vicende delle istituzioni. Allo stato attuale della ricerca sono state raccolte informazioni, rispettivamente: nel libro di Alatri e Cicciarelli riguardo le scuole nell'Agro Romano e nell'Agro Pontino²³; nel testo di Grazia Honegger Fresco sulla vita e opera di Adele Costa Gnocchi²⁴ – allieva di Maria Montessori – e nel libro a cura di Fulvio De Giorgi *Dio il bambino e altri scritti inediti*²⁵.

Si è scorsa, inoltre, la *Bibliografia Internazionale 1896-2000*, edita nel 2001, in formato cartaceo, dall'ONM, curata da Clara Tornar e oggi disponibile in formato digitale sull'Atlante Montessori. Sul catalogo interattivo, in corso di aggiornamento, è stato possibile consultare, in tempi brevi, 14.317 unità d'informazione bibliografica – di e su Maria Montessori – al fine di individuare nuove fonti utili alla mappatura. Utilizzando, nello specifico, il filtro di ricerca per parola chiave, è emersa una mole di contributi che sono in fase d'esame.

6. Sito internet dell'ONM

Al fine di riportare l'attuale localizzazione geografica delle istituzioni montessoriane presenti sul territorio italiano, è stato utilizzato anche il sito

21. Agostinoni, "Una 'Casa dei Bambini' a pagamento".

22. Bucci, *Educazione dell'infanzia*.

23. Alatri e Cicciarelli, *La scuola nell'Agro Romano*.

24. Honegger Fresco, *Radici nel futuro*.

25. Montessori, *Dio il bambino e altri scritti inediti*.

internet dell'ONM²⁶. Nella sezione *Nidi e scuole montessoriane*, infatti, è presente l'elenco delle istituzioni attualmente convenzionate con l'Ente. Sono emersi circa 265 target con relativi approfondimenti circa la loro storia.

7. Archivio

In prima istanza sono stati contattati gli Uffici Scolastici Regionali. Tale ricognizione ha fatto emergere la difficoltà di risalire a dati antecedenti gli anni Duemila in quanto gli USR non hanno a disposizione un archivio storico consultabile.

Si è scelto di avviare, quindi, una ricerca sui documenti raccolti presso l'Archivio dell'ONM²⁷. I faldoni esaminati hanno consentito la ricognizione dei dati relativi alle scuole funzionanti a Metodo a partire dagli anni Cinquanta. La prima Sezione dell'Archivio, presa in esame, riguarda le relazioni sui censimenti delle scuole montessoriane promossi e attuati dall'ONM, dal 1952 al 1990, divise in cartelle per anno scolastico. I censimenti venivano svolti grazie alla collaborazione delle Sezioni Provinciali dell'Ente e dei Provveditorati agli studi che erano chiamati a rispondere compilando e inviando alla segreteria dell'ONM dei modelli prestampati.

Le fonti conservate in tali cartelle hanno permesso la raccolta di numerose informazioni che, a causa di alcune criticità quali refusi, variazioni fatte a penna, resoconti scritti a mano, hanno richiesto un lavoro impegnativo e puntuale di verifica e incrocio delle informazioni stesse. Si precisa che, essendo i censimenti affidati alla volontaria partecipazione delle Sezioni e dei Provveditorati, i dati raccolti non sono garanzia di una visione del tutto completa.

A titolo esemplificativo prendiamo in esame il censimento dell'anno scolastico 1964-1965: dei 91 Provveditori agli Studi invitati a fornire i dati riguardanti le scuole montessoriane esistenti nell'ambito delle loro rispettive province, 33 risposero che non esistevano scuole funzionanti a Metodo, 29 non risposero affatto e solo i restanti 29 inviarono alla segreteria dell'Ente i moduli compilati. Dai dati raccolti si può dedurre che, nell'anno scolastico preso in esame, furono segnalate complessivamente 95 scuole in cui erano funzionanti 197 sezioni di Case dei Bambini e 143 sezioni di scuola elementare. Gli alunni frequentanti le scuole montessoriane risulta-

26. Tale analisi e inserimento dei dati è stato realizzato dalla collega, dott.ssa Stefania Carioli dell'Unità di Ricerca dell'Università Milano-Bicocca.

27. Si ringrazia l'ONM, in particolare la vicepresidente, la dott.ssa Elena Dompè, per la disponibilità e l'accoglienza riservata ai ricercatori impegnati in questo lavoro.

vano essere complessivamente 10.316 di cui 7.400 nelle Case dei Bambini e 2.916 nelle scuole elementari. Gli insegnanti in servizio assommavano a 343 più 89 assistenti alla prima infanzia. Delle 17 Sezioni dell'ONM che furono interpellate risposero quelle di Ancona, Bologna, Como, Messina, Padova e Sanremo. Da tali dati emerge che ad Ancona erano funzionanti 8 Case dei Bambini con 18 sezioni e 3 scuole elementari con 3 sezioni (2 scuole statali e 9 private); a Bologna erano attive 18 Case dei Bambini con 70 sezioni e una scuola elementare con 5 sezioni (16 scuole statali e 3 private); a Como erano funzionanti 8 Case dei Bambini con 17 sezioni e 2 scuole elementari con 5 sezioni (5 scuole statali e 5 private); a Messina erano in attività 8 Case dei Bambini con 13 sezioni e una scuola elementare con 6 sezioni (tutte scuole statali); a Padova erano funzionanti 4 Case dei Bambini con 14 sezioni e una scuola elementare con 5 sezioni (1 scuola statale e 4 private); a Sanremo erano attive una Casa dei Bambini con una sezione e una scuola elementare con 3 sezioni (una scuola statale e una privata).

Su tali fonti sono presenti, non in tutti i casi, anche gli indirizzi delle scuole. Nel paragrafo *Raccolta e classificazione dei dati* saranno illustrati i criteri utilizzati per la selezione dei dati.

La seconda Sezione dell'Archivio presa in esame riguarda i faldoni contenenti la documentazione relativa alle varie scuole italiane funzionanti a Metodo, suddivise per cartelle provinciali. All'interno di tali faldoni sono presenti fonti di varia natura quali documenti amministrativi, verbali di assemblee, corrispondenza, copie di fatture emesse, lettere manoscritte o dattiloscritte contenenti relazioni, richieste, suggerimenti inviati alla sede centrale dell'ONM. La consultazione di questa documentazione è stata utile in quanto si è trovata traccia della storia delle scuole a differenziazione didattica sorte e diffuse a Roma.

Infine la terza Sezione dell'Archivio riguarda la documentazione relativa alle Sezioni provinciali dell'Ente. Nelle varie cartelle sono conservati documenti di differente natura, che permettono di ricostruire la storia e le vicende delle Sezioni stesse e, soprattutto, delle scuole che erano presenti sul territorio di loro pertinenza.

8. Raccolta e classificazione dei dati

La fase di raccolta dei dati di ricerca ha incontrato domande e dubbi durante il percorso che hanno richiesto l'elaborazione di alcune necessarie scelte di metodo. La prima per accuratezza è stata quella inerente alla definizione del *dato significativo*. In particolare, per quanto concerne il tipo

di dato riscontrabile durante la fase preliminare di ricerca sulle riviste, si è scelto di considerare significativo il dato laddove rispondesse a queste specifiche minime caratteristiche di rappresentatività:

- il metodo montessoriano della sezione o della scuola fosse esplicitato chiaramente;
- fosse localizzata geograficamente la struttura con un dettaglio minimo riferibile almeno alla città;
- la datazione fosse considerabile attendibile.

Rispetto a quest'ultimo punto in particolare si segnala che molte delle scuole riportate in didascalia a fotografie in corredo alle riviste, sono state escluse dalla raccolta, proprio perché spesso riferite ad immagini di repertorio, riutilizzate dalla redazione in articoli non correlati a quanto riportato in fotografia.

La ricerca all'interno delle fonti, anche laddove digitalizzate, si è svolta per lettura completa tradizionale, pagina per pagina, riga per riga.

9. Strumento di raccolta dei dati

In concerto tra i ricercatori interpellati alla raccolta dati archivistici e con la supervisione di Andrea Mangiatordi, coordinatore dell'Unità di Ricerca dell'Università di Milano-Bicocca, è stato creato uno strumento di inserimento e classificazione dei target individuati.

Trattasi di una pagina di calcolo che dà la possibilità di inserire, in una riga dedicata a una stessa scuola, differenti informazioni relative ad essa, categorizzate in altrettante colonne che ne descrivono il tipo di informazione.

I dati si trovano così ordinati in una tabella composta di righe e colonne che rendono individuabile ed elaborabile ogni inserimento.

Se le righe rappresentano le scuole/sezioni rintracciate e numerate in ordine crescente per data di pervenimento, nelle colonne si trovano descrittori di informazioni quali:

L'ID progressivo unico. Numera e identifica in modo univoco la riga d'inserimento.

La ricercatrice/il ricercatore che ha realizzato l'inserimento in riga.

La Regione. Primo riferimento di collocazione spaziale.

La Provincia. Secondo riferimento di collocazione in mappa. A causa della trasformazione delle suddivisioni del territorio regionale in Province nella storia d'Italia, alcune delle Province segnalate sulle fonti non cor-

rispondono più a quelle odierne; si è così scelto di trascrivere in questa colonna la corrispettiva odierna – perché dato necessario alla costruzione della mappa interattiva – e, nella colonna “Approfondimenti”, viene menzionata la Provincia originale segnalata in fonte o relativa al determinato periodo storico in cui la scuola/sezione risulta esistente.

La Città. Terzo riferimento di collocazione geografica del dato.

L'indirizzo. Quarto ed ultimo riferimento di collocazione spaziale del dato. All'indirizzario è legata una criticità che ha richiesto una scelta metodologica per garantire accuratezza e attendibilità del dato. La criticità si presenta nel momento in cui una stessa scuola trovata su fonti diverse, ha come unico dato differente il numero civico. In tal caso si è proceduto con ulteriori accertamenti e approfondimenti per verificare l'ipotesi intuitiva che si trattasse della medesima scuola. A fronte di dati confermant l'ipotesi, il nuovo numero civico viene inserito nella colonna “Approfondimenti”, con a fianco e tra parentesi segnata la data relativa all'anno in cui il dato compare differente. Al contrario, se non è stato possibile risalire a dati a favore della ipotesi, allora la scuola viene inserita in una nuova riga considerandola altra istituzione. Da segnalare inoltre che di alcune scuole/sezioni non è menzionato l'indirizzo per intero bensì soltanto il quartiere, considerato comunque rilevante per circoscrivere ulteriormente la collocazione spaziale del dato. Di ogni indirizzo viene verificata l'attuale esistenza e localizzazione tramite accertamento su Google Maps e Open Street Map.

La data di apertura della scuola/sezione. Anno a cui risale l'istituzione e attivazione del servizio.

Il primo anno in cui la scuola risulta menzionata da una fonte.

L'ultimo anno in cui la scuola risulta menzionata da una fonte o l'effettivo **anno di chiusura** dell'istituzione.

Presso. Struttura, ente o edificio presso cui è ospitata la scuola/sezione.

Il nome della scuola/sezione.

L'ordine/grado della scuola/sezione: Asilo nido, Casa dei Bambini, Scuola Primaria, Scuola Media.

La gestione della scuola/sezione: comunale, statale, privata o paritaria.

Il Direttore/la Diretrice/ il/la Dirigente scolastico/a.

Gli insegnanti.

Il numero di bambini ospitati.

Il Promotore/Finanziatore della scuola/sezione.

I Riferimenti bibliografici e archivistici.

Gli Approfondimenti. Sono riportate informazioni relative alla vita della scuola e ad avvenimenti storicamente interessanti, sempre correlate da riferimenti bibliografici grazie ai quali approfondire ulteriormente la ricerca. Sono segnalate inoltre tutte le variazioni di dati utili alla localizzazione spaziale (vedi *Provincia* o *Indirizzo*).

Note. Viene utilizzata per annotazioni, promemoria e comunicazioni a sostegno del lavoro dei ricercatori.

Link utili e sitografia. Raccoglie tutti i siti internet che sono stati consultati come fonti storiche digitali.

Il nome generato automaticamente per la figurazione in mappa storica. Se il campo “Nome scuola” ha un valore, figurerà in mappa seguito dalla città e dalla provincia. In assenza di questo valore, automaticamente la titolazione in mappa sarà composta dai valori dei campi “Ordine/grado di scuola”, “Presso” e quindi “Città (es. Casa dei Bambini, presso Scuola “Giuseppe Bedetti”, Como).

Qualora anche il campo “*Presso*” fosse vuoto si concatenano automaticamente i campi “Ordine/grado di scuola” e “Città”.

Il sistema di riconoscimento delle fonti di riferimento per riga d’inserimento.

L’azione di raccolta dei dati e classificazione è stata svolta in un primo momento in fogli separati con categorie costruite autonomamente dai singoli ricercatori. Solo in un secondo momento le categorie sono state riviste e concordate tra i ricercatori e i docenti, così i dati sono stati fatti confluire in un unico foglio di raccolta online condiviso dai ricercatori delle differenti Unità assegnati a tale obiettivo (per rendere maggiormente leggibile il modello del dataset ne è stata realizzata una riproduzione in tabella: tabelle 1-2-3-4). Lo strumento condiviso dà la possibilità di un’immediata socializzazione dei dubbi e permette un dialogo diretto sulle problematiche emergenti *in itinere* tramite una chat interna e un sistema di notazioni e commenti.

Da questo momento in poi ci si è imbattuti nella criticità relativa a target ripetuti provenienti dalle varie raccolte autonome dei diversi ricercatori. Ad esempio, i dati di una scuola potevano essere stati rinvenuti su un numero di *Vita dell’infanzia*, all’insaputa della presenza degli stessi rinvenuti su *Il Quaderno Montessori*, registrati però su altro strumento di raccolta. Dal momento in cui tutti i dati sono confluiti nello stesso *Dataset* è stato necessario riverificare se i vecchi e nuovi target fossero già stati preceden-

temente rintracciati su altre fonti o da altri ricercatori. Per risolvere questa criticità si è scelto di fare confluire tutti i dati relativi alla stessa scuola ma riportati in diverse righe d’inserimento nella riga che contenesse più dati significativi. Tramite poi l’aggiunta di una colonna al dataset, denominata “Duplicato di”, le righe ridondanti e non più utili al sistema di mappatura, con il quale il dataset è in diretta comunicazione, vengono così automaticamente silenziate mantenendo traccia però della riga in cui i dati sono stati dirottati. Inoltre, ogni qual volta si sono poi presentati nuovi dati inerenti a un target già presente tra gli inseriti, la riga ad esso dedicata viene aggiornata con i nuovi dati, poi accanto a ognuno di questi è segnalato tra parentesi l’anno della fonte da cui il dato è stato tratto. Quest’ultimo permette di risalire alla fonte bibliografica indicata poi per intero nella colonna “Riferimenti”.

Tab. 1

(Le quattro tabelle riportate vanno lette come unica riga di inserimento da leggersi in continuità)

ID progr. unico	Inserita da	Duplicato di	Regione	Anno di apertura	Primo anno in cui la scuola risulta esistente	Ultimo anno in cui la scuola risulta esistente
2220	Gabriele+Emma		Campania		1963	1970
2221	Gabriele+Emma		Marche		1959	1960

Tab. 2

Indirizzo	Città	Prov.	Presso	Nome scuola	Ordine/ Grado di scuola	Comunale/ Statale/ Paritaria/ Privata
Via Vesuvio, rione Pascarelli	Napoli	NA		Antonia Beltramelli	Casa dei Bambini (4 sezioni, 1963)	Comunale (1950)
Via G. Marconi	Chiaravalle	AN		Maria Montessori	Casa dei Bambini	Privata

Tab. 3

Titolo per la mappa	Direttrice/ Direttore/ Dirigente	Insegnanti	N. bambini	Promotore	Riferimenti/Bibliografia
Antonia Beltramelli, Napoli, Napoli	Raffaella D'Angelo (1963); Concetta Guardiano (1970)	4 (1963)	180 (1963); 37 (1970)		Archivio ONM. VI - Scuole Montessori; 10. Censimento Scuole Montessori in Italia; 10A: Dal 1952 al 1979; Censimento 1963-1964. Archivio ONM. VI - Scuole Montessori; 10. Censimento Scuole Montessori in Italia; 10A: Dal 1952 al 1979; Censimento 1970-1971
Maria Montessori, Chiaravalle, Ancona					Archivio ONM. VI - Scuole Montessori; 10. Censimento Scuole Montessori in Italia; 10A: Dal 1952 al 1979; Censimento 1959-1960

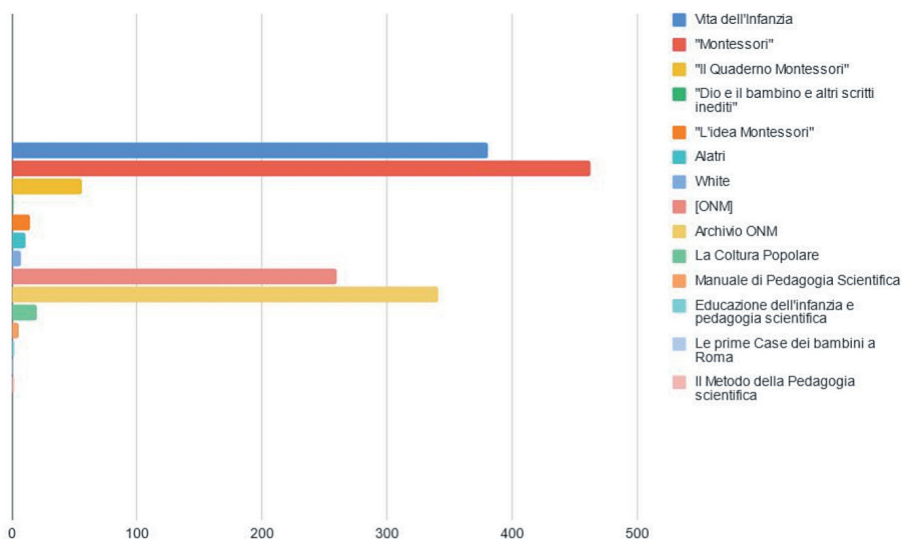
Tab. 4

Approfondimenti	Link/Sitografia	Note

Il dataset è composto poi da altri due Fogli: uno dedicato ai grafici relativi al conteggio delle fonti utilizzate, l'altro dedicato all'inserimento di dati relativi a scuole che attualmente sono in fase di convenzionamento con l'Opera Nazionale Montessori, ma per le quali non è ancora concluso l'iter di riconoscimento.

Conclusioni

Ad oggi (30/09/2022) il dataset raccoglie 1510 scuole/sezioni registrate, raccolte dalle seguenti fonti:



Dal grafico è possibile evincere che la maggior parte delle informazioni attualmente classificate provengono dalla fase dello spoglio delle riviste di matrice montessoriana (p.e. *Montessori* 463 voci, *Vita dell'Infanzia* 381 voci), anche se possiamo facilmente prevedere che il dato verrà nei prossimi mesi modificato a favore delle informazioni provenienti dalle fonti rintracciate presso l'Archivio dell'ONM. Significativa è infatti la mole di dati rinvenuta in questo ultimo periodo di ricerche e che deve ancora essere selezionata ed archiviata.

Dell'immagine generale che il grafico sulla distribuzione delle fonti restituisce è bene precisare alcune peculiarità che la lettura statistica non permette di notare.

Prima tra queste è la qualità dei dati ai quali la seconda fase di ricerca, quella archivistica, ha dato accesso: se i dati raccolti da riviste e testi di e su Montessori hanno permesso di costruire una prima immagine quantitativamente significativa, i dati raccolti in archivio ONM ne hanno raffinato la qualità delle informazioni, fornendo maggiori dettagli specifici e arricchendo la raccolta di spaccati narrativi legati agli avvicendamenti della vita della singola istituzione.

Per quanto concerne la rappresentatività dei dati è necessario precisare inoltre che quando, in una riga di inserimento, non viene esplicitato il numero di sezioni, non ci è possibile asserire che la presenza di istituzione si riferisca a una scuola interamente funzionante a Metodo o se si tratti soltanto di una o più sezioni presenti in una scuola di tipo tradizionale.

In conclusione, è bene ricordare che l'azione di ricerca, raccolta e classificazione dei dati è ancora in fase di svolgimento; l'immagine quindi qui restituita è solo parziale e non completa. Viste le ulteriori fonti ultimamente rintracciate in Archivio (documenti amministrativi, verbali di assemblee, corrispondenza, copie di fatture emesse, lettere manoscritte), è facile prevedere una crescita significativa di dati rilevanti che saranno inseriti e classificati nei prossimi mesi.

Questo strumento di raccolta è auspicabile, in fondo, che non venga mai considerato completo, bensì aperto a nuovi contributi, nuove scoperte e ritrovamenti storici, a nuovi approfondimenti, i quali potranno a loro volta aprire a ulteriori possibili traiettorie di ricerca nell'ambito della storia locale, nazionale e internazionale, delle istituzioni scolastiche.

Bibliografia

- Alatri, Giovanna e M. Rosaria Ciccirelli. *La scuola nell'Agro Romano e nell'Agro Pontino, dall'Unità d'Italia alle città nuove*. Biblioteca comunale di Aprilia: Edizioni Poligraf, 1994.
- Alatri, Giovanna. "Le prime Case dei Bambini a Roma tra il 1907 e il 1914 da San Lorenzo al Pincio, passando per Via Giusti" [I]. *Vita dell'infanzia*, a. LVI, n. 11-12 (2007): 4-15.
- Alatri, Giovanna. "Le prime Case dei Bambini a Roma tra il 1907 e il 1914 da San Lorenzo al Pincio, passando per Via Giusti" [II]. *Vita dell'infanzia*, a. LVII, n. 12 (2008): 9.
- Agostinoni, Emidio. "Una 'Casa dei Bambini' a pagamento." *La Cultura Popolare*, a. II, n. 5 (1912): 198-199.
- Bucci, Sante. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica: da Froebel a Montessori*. Napoli: Bulzoni Editore, 1990.
- Chiosso, Giorgio, cur. *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*. Brescia: Editrice La Scuola, 1997.
- Cives, Giacomo. "In ricordo di Marziola Pignatari." *Vita dell'infanzia*, a. XLVIII, n. 1 (1999): 2-3.
- Honegger Fresco, Grazia. *Radici nel futuro*. Molfetta: Edizioni la Meridiana, 2001.
- Negri, Martino e Gabriella Seveso. "La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La Cultura popolare (1911-1922)." *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 8, n. 2 (2021): 59-71.
- Massa, Silvia. "Il metodo Montessori sperimentato in una classe 1ª elementare nell'anno scolastico 1910-1911." *Rivista pedagogica*, a. V, (1911): 171.
- Montessori, Maria. *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Dio il bambino e altri scritti inediti*. A cura di De Giorgi F. Brescia: Editrice La Scuola, 2013.

- Montessori, Maria. *Educazione e pace*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *I bambini viventi nella Chiesa - La vita in Cristo - La Santa Messa*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione Critica*. A cura di Trabalzini P. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000.
- Montessori, Maria. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *La mente del bambino*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, 1970.
- Montessori, Maria. *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli: Alberto Morano Editore, 1921.
- Montessori, Maria. *Psicoaritmetica*. Milano: Garzanti, 1970.
- Pignatari, Marziola. "Un impegno trentennale." *Vita dell'infanzia*, a. LXX, n. 11-12 (2017): 68-70.
- Redazione. "Breve storia del *Quaderno*." *Il Quaderno Montessori*, a. XXXIII, n. 133 (2017): 7-16.
- Redazione. "Grazia Honegger Fresco." *Vita dell'infanzia*, a. LXX, n. 11-12 (2021): 68.
- Redazione. "Opere di Maria Montessori." *IM-Informazioni Montessori*, a. II, n. 3 (1987): 14.
- Tozier, Josephine. "The Montessori schools in Rome. The revolutionary educational work of Maria Montessori as carried out in her own schools." *McClure's Magazine*, a. XXXVIII, n. 2 (1911): 123-137.
- Trabalzini, Paola. "Le dimensioni di Maria Montessori nelle riviste italiane: 1927-1934". In *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale*, Cives G., Trabalzini P. Roma: Anicia, 2017.
- La Tribuna*. "Le nostre scuole: La Casa dei Bambini". 24 ottobre 1910.
- La Tribuna*. "L'inaugurazione del nuovo Asilo Montessori". 30 marzo 1913.
- White, Jessie. *Montessori Schools as Seen in the Early Summer of 1913*. Birmingham London: Ornish Brothers, 1914.

4. Fra divulgazione pedagogica e celebrazione: Montessori illustrata e a fumetti

di *Fabrizio Bertolino**, *Manuela Filippa***, *Vincenzo Schirripa****

1. Rappresentazioni iconografiche di Maria Montessori: perché questo lavoro?¹

Ci si può legittimamente chiedere perché, a fronte dei fiumi d'inchiostro che sono stati spesi su Maria Montessori e a fronte della ricchezza dei suoi stessi scritti, sia necessario affrontare una lettura del personaggio e delle sue idee anche sul piano iconografico. Che cosa ci può dare in più la lettura delle immagini rispetto alle parole?

L'assunzione di questa peculiare prospettiva, non verbale ma iconica, ci ha permesso innanzitutto di incontrare, prima, e di appassionarci, poi, di una serie di materiali commemorativi che recano appunto l'effigie di Maria Montessori².

Su figurine, francobolli, monete e carte postali è stata rappresentata alla volta la giovane studentessa di medicina, l'ammirata conferenziera o, nella maggior parte delle iconografie, l'anziana pedagogista, solitaria e austera, nell'intento comune di diffondere e ricordare un personaggio

* Università della Valle d'Aosta.

** Università della Valle d'Aosta; Università di Ginevra.

*** Università LUMSA (Roma).

1. Il presente articolo si inserisce tra gli esiti del Progetto di ricerca di rilevanza nazionale *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth* che vede coinvolte l'Alma Mater di Bologna, le Università LUMSA di Roma, di Milano-Bicocca e della Valle d'Aosta. Frutto di un lavoro collettivo di ricerca e scrittura, esclusivamente a fini accademici sono da attribuirsi a Fabrizio Bertolino i paragrafi 4 e 6, a Manuela Filippa i parr. 1 e 2, a Vincenzo Schirripa i parr. 3 e 5.

2. Bertolino e Filippa, "The Image and Thinking of Maria Montessori"; Bertolino, Nuti e Filippa, "Una microstoria iconografica di Maria Montessori"; Bertolino, Filippa e Nuti, "L'immagine di Maria Montessori nel mondo filatelico".

della nostra storia. Tale lavoro di ricostruzione storica delle microfoni iconografiche ci ha consentito di presentare al lettore una dimensione poco conosciuta e da un lato diffusa, persistente, affettuosa, dall'altro anche problematica e ambigua della pedagogista.

Ideale e naturale prosecuzione del lavoro sugli oggetti commemorativi di Maria Montessori è stato l'avvicinamento alle biografie illustrate e a fumetti che negli ultimi decenni sono state pubblicate in Italia e all'estero.

Queste particolari biografie, nelle diverse forme che presenteremo, ci sembra condividano con il materiale commemorativo l'esigenza di sintetizzare alcuni tratti salienti del personaggio in pochi messaggi visivi, che possano arrivare a un vasto pubblico in maniera immediata.

Il passaggio, dunque, dagli oggetti iconografici commemorativi alle immagini delle biografie è breve. Ma nell'aprire questo passaggio, si è rivelato un mondo di materiali, nascosti fra le pagine di volumi collettanei o nella più varia stampa periodica per ragazzi e caratterizzati da un'ampia varietà di forme, linguaggi, dimensioni e strutture.

2. La selezione delle informazioni biografiche rispetto ai destinatari

In ambito pedagogico, gli studi biografici hanno assunto negli ultimi decenni un'importanza probabilmente senza precedenti e hanno contribuito a che la pedagogia assumesse una presenza chiave nella cultura di massa in chiave di *Public History of Education*³. Le biografie sono così diventate, per la microstoria, uno strumento di conoscenza del ruolo delle persone, nel loro agire nello spazio e nel tempo⁴.

La biografia, orientata alla scrittura della vita e della personalità di un individuo, nel nostro caso specifico in forma narrativa o saggistica, si concretizza nella forma di una ricostruzione generale degli avvenimenti accaduti nel corso della vita di un personaggio, che nella maggior parte dei casi non è più vivente⁵. Le modalità attraverso cui questa ricostruzione avviene sono strettamente dipendenti dagli obiettivi, più o meno espliciti, che il biografo si pone e dalle consuetudini letterarie e storiografiche del periodo storico-culturale in cui l'opera viene realizzata⁶. Quando l'intento dell'opera è la diffusione delle idee o delle azioni di un personaggio a un

3. Bandini e Oliviero, *Public History of Education*.

4. D'Ascenzo, "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia".

5. Kragh, "On Scientific Biography and Biographies of Scientists".

6. Hörmann, *La Biographie Comme Genre Littéraire*.

pubblico fino ad allora poco o non raggiunto, per ragioni di età dei destinatari o di loro appartenenza culturale, le biografie assumono un carattere divulgativo.

L'arco temporale della vita del personaggio che viene rappresentato in questo genere letterario è legato in primo luogo agli intenti di chi scrive, ma è certamente uso delle opere biografiche contemporanee, forse perché attente alle origini e allo sviluppo delle idee o azioni, a coprire l'arco intero della vita, dall'infanzia alla morte.

Le biografie, infine, quando contengono anche elementi di fantasia vengono generalmente definite biografie narrative, mentre sono saggistiche – o informative, quando lo scopo esplicito e principale dell'autore è di diffondere, insegnare e narrare fatti realmente avvenuti⁷.

Nel mondo della letteratura informativa per l'infanzia, avente in quanto informativa l'obiettivo di trattare fatti realmente accaduti, spiccano le biografie di personaggi della storia della scienza, delle arti e, in alcuni casi, dell'educazione. Le biografie per bambini e ragazzi si propongono di spiegare ai più giovani e di diffondere le idee e le azioni di personaggi importanti, personaggi da emulare⁸. Tale obiettivo porta a volte il biografo a semplificare i fatti, a introdurre dialoghi chiarificatori fra i personaggi, ad aggiungere alla storia elementi emozionali, a volte non riportati nelle fonti storiche. Il linguaggio biografico deve infatti consentire al giovane lettore di identificarsi con il personaggio narrato⁹ e di comprendere così meglio la sua vita, le sue scelte e le sue idee¹⁰. I dettagli, spesso anche quotidiani, delle vicende biografiche in qualche modo rendono il personaggio più prossimo al lettore, che si riconosce nel suo percorso, a volte anche difficile, del diventare un simbolo riconosciuto¹¹.

In questo processo con cui il lettore si identifica con i personaggi, si avvicina a elementi della quotidianità e conosce azioni che si sviluppano in un lungo arco temporale, la compresenza di parole e illustrazioni sembra essere particolarmente efficace. Tali processi favoriscono la costruzione di una solida memoria pubblica, specialmente fra i giovani lettori, che tanto interessa biografi e pedagogisti.

7. Mallett, "Children's Information Texts".

8. Dagher e Ford, "How Are Scientists Portrayed".

9. Huck, *Children's Literature in the Elementary School*.

10. Darigan *et al.*, *Children's Literature*.

11. Galda, Liang e Cullinan, *Literature and the Child*.

3. Dalle vite esemplari degli educatori ai plutarchi per ragazze ribelli

Le biografie di pionieri dell'educazione si sono aggiunte nell'Ottocento alla tradizione molto più antica delle vite di personaggi illustri per istruire la futura classe dirigente e il popolo.

Accompagnando la rivoluzione scolastica in corso, sono diventate un oggetto familiare sia per un pubblico più genericamente interessato all'idea di una riforma educativa dell'umanità, sia per un sempre più numeroso uditorio specializzato.

La stessa storia dell'educazione come disciplina di studio è nata all'incrocio fra diversi cicli di attenzione storiografica per le vite di uomini più o meno illustri¹² e l'invenzione di una storia professionalizzante: adatta, cioè, a fornire modelli di genio e dedizione educativa e a popolare di figure esemplari un nuovo immaginario pedagogico. In questa stagione i lavoratori sempre più numerosi dell'educazione somigliano a un nuovo clero che, alimentando la devozione propria e altrui nel nuovo mito dell'istruzione e dell'educazione universale, ha bisogno di un'agiografia pedagogica per sé e per il proprio pubblico. La costruzione di una storia della pedagogia per insegnanti è già proiettata all'esterno del loro mondo, perché il bisogno di eroi romantici dell'educazione è uno dei collanti che tiene insieme un più vasto movimento per il rinnovamento educativo, come mostrano per primi il caso di Pestalozzi e Tolstoj¹³.

Di biografie esemplari è pieno un sempre più ampio mercato di libri per il popolo; anche con una componente di genere significativa, come dimostra la circolazione di "plutarchi femminili"¹⁴ veicolati sia nell'ambito della letteratura amena sia di quella educativa o per educatrici. È un precedente particolarmente rilevante, come vedremo, per collocare le Montessori disegnate di oggi.

Già da questi esempi si capisce che i confini fra pubblico generico e professionalizzato sono labili. Fra la metà del XIX e l'inizio del XX secolo, le ultime notizie dal mondo della nuova educazione hanno come opinione pubblica di riferimento una borghesia soprattutto femminile che dà corpo al movimento internazionale dei Kindergarten froebeliani e, sulla stessa scia, si occuperà di Montessori. Sono interessi e letture che si collegano a prerogative e doveri di *status* di donne che per posizione sociale e

12. Zago, "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione".

13. Trohler, *Pestalozzi and the Educationalization of the World*.

14. Porciani, "Il Plutarco femminile"; Ascenzi, *Il Plutarco delle donne*.

vocazione politica scelgono di occuparsi dei figli degli altri – e dei propri – in modi diversi dal passato.

Prima ancora che vengano alla luce biografie della Dottoressa, è quasi un manuale per genitori *A Montessori mother* di Dorothy Canfield Fisher¹⁵, uno dei primi vettori dell'internazionalizzazione del metodo Montessori. Su queste sponde si trovano anche esempi precoci di vite esemplari di educatori raccontate ai bambini: già nel 1886 Elizabeth Harrison, fondatrice del Chicago Kindergarten College, colloca una brevissima *Story of Friedrich Froebel* all'inizio della collana Kindergarten Tales and Talks, accanto a opuscoli di favole, lezioni di scienze naturali e una vita di Cristoforo Colombo, prodotti per il circuito dei giardini d'infanzia froebeliani.

Un altro elemento di scenario si situa nella seconda metà del Novecento. È il momento in cui le biografie illustrate e a fumetti si affermano attraverso i periodici per giovani lettori. Già da prima le biografie di grandi personaggi vi fanno la loro apparizione sotto forma di racconti brevi o articoli, danno corpo a rubriche a sé; si prestano ad essere illustrate ed ora anche ad assumere la forma del fumetto: impegnative riduzioni di classici della letteratura, racconti lunghi a tema storico e biografie di esploratori, condottieri, santi, celebrità del cinema o dello sport vengono commissionate a matite prestigiose. In Italia, attorno ai tre quarti del secolo, settimanali come il *Corriere dei ragazzi* e *Il Giornalino* investono sul fumetto d'autore affidando a disegnatori come Gianni De Luca, Attilio Micheluzzi, Sergio Toppi – e ai testi di Claudio Nizzi, Rudolph, Mino Milani e altri – progetti biografici di un certo respiro. Ma sono del tutto diverse le coordinate entro cui, a cavallo degli anni Venti di questo secolo, si sviluppa la fioritura di Montessori disegnate cui stiamo assistendo.

4. Riscoprire Maria Montessori: un viaggio nelle biografie illustrate

Lo stimolo degli eventi celebrativi, nel 2020 i 150 anni dalla nascita e nel 2022 i 70 anni dalla morte, ha prodotto un rinnovato interesse di ricerca e studio sulla figura di Maria Montessori, con conseguente riedizioni di volumi, ma soprattutto nuova produzione editoriale accademica e divulgativa.

15. Canfield Fisher, *A Montessori Mother*.

Anche l'ambito del racconto della vita (e delle idee) di Maria Montessori è stato interessato da questo processo a tal punto da giustificare una specifica attenzione di ricerca finalizzata ad individuare nelle pubblicazioni le radici ed il progressivo sviluppo di una particolare forma narrativa.

Si tratta delle sopracitate *biografie illustrate*, materiali che pur non essendo riconducibili ad una unica forma editoriale possono essere, sulla base del rapporto tra testo ed immagini suddivise in almeno tre sottotipi: biografie con figure, albi illustrati biografici, biografie a fumetti e in *graphic novel*.

Una meticolosa ricerca bibliografica internazionale ha permesso di raccogliere un campione di studio dalla inaspettata vastità e varietà.

4.1. Montessori disegnata: le biografie con figure

Sono almeno cinque le *biografie con figure*, volumi cioè caratterizzati da una predominante parte testuale a cui fa da corredo un ridotto numero di immagini generalmente a pagina intera. L'autore dei testi risulta essere sempre distinto dall'illustratore che può avvalersi di tecniche grafiche diversificate: a mano in bianco e nero nei testi più vecchi¹⁶ o a colori, a mano o digitale, in quelli più recenti¹⁷. La loro presenza (compresa tra il 9 ed il 20% del totale delle pagine) rende il testo più accattivante, puntualizza episodi ma non risulta determinante per la comprensione del racconto.

Capostipite di questa tipologia è *The light within. A story of Maria Montessori* (fig. 1), edito nel 1965 per i tipi della Hawthorn Books di New York, caratterizzato, caso raro, da un primo capitolo di "storia della pedagogia", un indice analitico finale e dei suggerimenti per approfondimenti di lettura, oltre ovviamente alla vita di Maria Montessori dalla nascita in quel di Chiaravalle fino al momento in cui la dottoressa "had passed away".

16. Smaridge, D'amato, *The Light Within*; O'Connor, Campitelli, *Mammolina*.

17. Palumbo, Vinci, *Dalla parte dei bambini*; Hameury, Sahuquillo, *Mammolina Montessori: educar para la paz es mi lema*; Porcella, Pantaleo, *Aiutiamoli a fare da soli*.

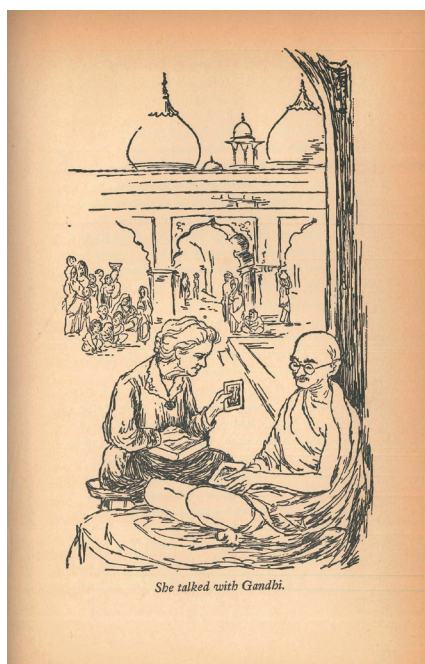
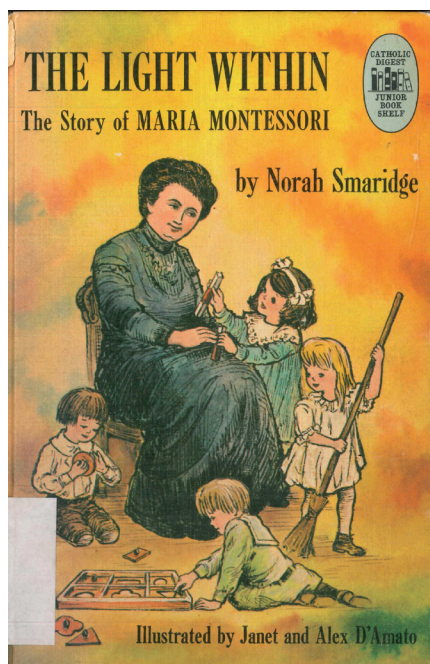


Fig. 1 - The light within. The story of Maria Montessori (Smaridge, 1965), edito dalla Hawthorn nella collana "junior biographies". Immagine di Janet e Alex D'Amato raffigurante l'incontro in India con il Mahatma Gandhi, the pacifist leader whom millions of his countrymen revered as a saint (p. 154)

4.2. Quando le immagini raccontano. Montessori negli albi illustrati

Gli albi illustrati sono una forma letteraria in continua trasformazione ed ancor oggi oggetto di discussioni volte a darne una definizione, a riconoscerne gli elementi costitutivi, a costruirne tassonomie. La parola scritta e l'immagine disegnata si compongono, si affiancano, si intrecciano in un *iconotesto* contribuendo entrambe al racconto, nel nostro caso, della vita di Maria Montessori. A differenza della precedente categoria dei *libri con figure*, l'ipotetico venir meno dell'apparato iconografico snatura e impoverisce la narrazione, generando un paradossale prodotto editoriale in cui la grande maggioranza delle pagine risulterebbe bianca!

Con questa chiave interpretativa è possibile raggruppare 10 volumi del nostro campione. Si tratta di 6 albi illustrati in cui in modo parallelo e sim-

metrico le immagini e le parole, organizzate in testi sintetici che mai arrivano ad occupare una doppia pagina, raccontano la stessa storia¹⁸ (fig. 2).

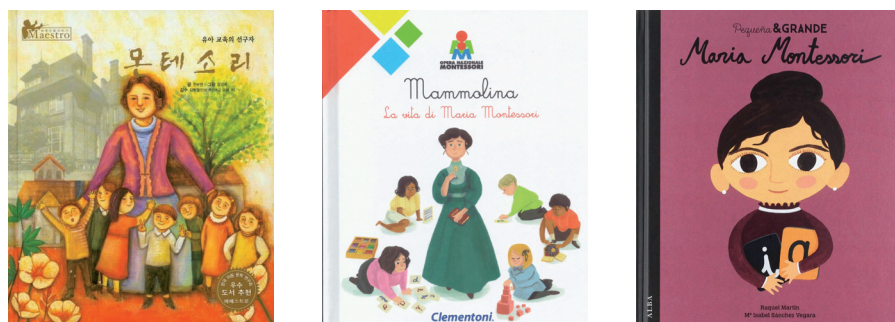


Fig. 2 - Selezione di biografie montessoriane in albi illustrati internazionali: da sx a dx Corea (2016), Italia (2018), Spagna (2019)

A questi si aggiungono 4 volumi assai eterogenei per caratteristiche editoriali nei quali l'apparato iconografico continua a rivestire un ruolo significativo sia sul piano quantitativo che nel contributo alla narrazione, benché le immagini sembrino inserirsi talvolta con una esclusiva funzione di punteggiamento di un testo organizzato su una propria e autonoma struttura¹⁹ (fig. 3).

18. [s.a.], *Montessori: un pioniere nell'educazione della prima infanzia*; Jeon, Kyung-hee, 유아 교육의 선구자 몬테소리; Merlini, Cozzoni, *Mammolina. La vita di Maria Montessori*; Cavallone, Coronado, Roca, *Maria Montessori. La maestra che insegnava con il gioco*; Kent, Muñoz, *La vita di Maria Montessori*; Vegara, Martin, *Maria Montessori*.

19. Bach, Latti, *Maria Montessori, una rivoluzione nelle aule scolastiche*; Aymeries, Vailati, *Maria Montessori. Changer l'école*; Bo-geum, Eun-jung, 초등위인전 세계큰인물 유아교육의 선구자 마리아 몬테소리; Ronda, Salaberria, *Maria Montessori. Una vida para los niños*.



Fig. 3 - Maria Montessori. Una vida para los niños (2020), pubblicazione di ben 128 pagine con una composizione grafica ricca ed articolata. I testi scritti si intrecciano ad immagini che coinvolgono il lettore negli stati d'animo, nelle emozioni di una Maria Montessori narrata tra momenti di vita pubblica e privata (pp. 60-61 e 72-73)

4.3. Microbiografie alternative: Montessori a fumetti

Sono quattro i racconti a fumetti finora individuati ed entrati a far parte del nostro campione²⁰.

I primi tre fanno parte di periodici per ragazzi. A soli sei anni dalla morte, nel 1958 sul settimanale franco belga *Line*, compare “Maria Montessori. Une histoire complète”, a firma di Edouard Aidans²¹. La narrazione si sviluppa in poco più di trenta vignette di piccole dimensioni caratterizzate da un tratto poco definito e una rappresentazione degli ambienti minimale.

20. Bertolino e Filippa, “Montessori a fumetti”.

21. Aidans, “Maria Montessori. Une histoire complete”.

Oltreoceano, nel 1966 su due numeri del quindicinale *Tresure Chest of fun & fact*, viene pubblicata, con il titolo evocativo “She gave light”, una biografia di ben 12 pagine per un totale di 34 vignette di medie e grandi dimensioni²².

Completano questo raggruppamento “Maria Montessori. Une vie pour les enfants”²³, racconto di 10 pagine per un complessivo di oltre 60 vignette, pubblicato nel bimestrale francese *Filotéo* e la recente “Maria Montessori. Educatrice, 1870-1952” (3 pagine, 17 vignette) nel volume *Straordinarie. Vita e imprese di 30 donne decisamente fuori dagli schemi*²⁴. In questo caso siamo all’incrocio di due filoni di recente e vigoroso sviluppo: le biografie in *graphic novel* e le raccolte di profili esemplari per lettori più o meno giovani, spesso sotto forma di volumi collettanei illustrati a fumetti.

5. Gallerie di figure esemplari e potenzialità saggistiche della *graphic novel*

Il recente exploit di biografie illustrate e fumetto montessoriano²⁵ è in buona parte legato all’imponente filone cui ha dato forma e impulso il caso editoriale delle “bambine ribelli” di Favilli e Cavallo²⁶ (il medaglione di Montessori alle pp. 116-7 dell’edizione italiana). È quasi impossibile dare conto delle sue numerose propaggini; negli ultimi anni Montessori è spesso evocata in gallerie di donne coraggiose²⁷, forti e spiritualmente interconnesse²⁸, tanto per limitarsi ai titoli italiani o tradotti in italiano. Di questo flusso editoriale sono evidenti i limiti nell’assemblare ricostruzioni di qualità non sempre alta consacrando all’invenzione di un canone femminista pop dalle forti componenti normative. L’assortimento del catalogo risulta rivelatore quando mescola in modo spiazzante figure come le immancabili Ipazia e Frida Kahlo, la principessa Diana Spencer, la sportiva Bebe Vio, la più discussa Margaret Thatcher. Altre volte questo schema è stato canalizzato verso obiettivi di educazione dell’immaginario, mettendo per esempio a fuoco il rapporto fra donne e scienza²⁹; sullo stesso tema

22. Smaridge, Ostendorf, “She gave light”.

23. Bideault, Pinel, “Maria Montessori”.

24. Elleni, *Straordinarie*.

25. Schirripa, “Fughe dalla scuola e innovazione pedagogica for dummies”.

26. Favilli e Cavallo, *Good Night Stories for Rebel Girls*.

27. Foley, Coates, *Cosa farebbe Frida Kahlo?*; Camerini, Carratello, *Le più belle storie di donne coraggiose*.

28. Hodges, *I Know a Woman*.

29. Greison, *Storie e vite di super donne che hanno fatto la scienza*.

risulta più ambizioso, ma siamo al di là del criterio della galleria, il lavoro di ricerca e d'invenzione di Teresa Porcella³⁰ sulla Montessori scienziata già citato nella tipologia delle biografie con figure. Sono brevi biografie con figure quelle che compaiono in altre due rassegne di personaggi, stavolta fuori dal filone delle bambine ribelli – ma non lontano dal suo afflato motivazionale nel caso di *Piccolo genio!*³¹, mentre si distingue per la sua centratura sul mondo della scuola *Ciao maestro* di Ferrari³².

L'emergere della *graphic novel* ha offerto nuove possibilità con il suo più esplicito posizionamento trasversale rispetto alle fasce d'età e la sua versatilità di linguaggio che le consente di sconfinare dalla narrativa alla saggistica all'inchiesta³³. Non è detto che queste opportunità siano sempre colte a fondo; una raccolta di rapidi ritratti di donne “fuori dal comune” come quella già citata di Elleni³⁴ sembra rappresentativa della tendenza a costruire o confermare un canone pop d'impegno civile, che pure caratterizza un ampio versante di questo fenomeno. Delle potenzialità espressive del genere fanno un uso più meditato lavori – monografici, verrebbe da dire – come *Il metodo improprio* di Surian e Di Masi³⁵, in cui il lavoro di ricerca degli autori ha trovato negli acquerelli di Boselli una sponda autonoma e coerente³⁶ agganCIandosi a una rappresentazione degli ambienti montessoriani cristallizzata nel tempo³⁷ ma con consapevolezza pedagogica. Fra i più recenti, in un mercato francese molto dinamizzato dal brand Montessori, si distingue per la densità di riferimenti storici il lavoro di Lepeu e Mondoloni³⁸ mentre Halim e Zandonella³⁹ manifestano un'impronta autoriale più marcata facendo intrecciare i percorsi di Montessori e di Anna Frank, alunna di scuola montessoriana. Un altro mercato molto attento sembra quello coreano, dal quale è stato possibile raccogliere diversi campioni che meritano ulteriori approfondimenti⁴⁰. Nel frattempo la ricognizione va avanti.

30. Porcella, Pantaleo, *Aiutiamoli a fare da soli*.

31. Pellai, Tamborini, *Piccolo genio!*

32. Ferrari, “Maria Montessori e la potenza dei bambini”.

33. Varrà, “Le nuove frontiere del fumetto”.

34. Elleni, *Straordinarie*.

35. Surian, Di Masi, Boselli, *Maria Montessori. Il metodo improprio*.

36. Schirripa, “Montessori per tutti”; Boselli, Di Masi e Surian, “Dolci, Lodi, Montessori in graphic novel”.

37. Schirripa, “Ambienti montessoriani nei luoghi di Danilo Dolci”.

38. Lepeu, Mondoloni, *Maria Montessori: L'école de vie*.

39. Halim, Zandonella, *La maison des enfants*.

40. Dong-kyu, Lee. *마리아 몬테소리*

- sempre nel 1958: Marie Stuart (147), Isabelle la Catholique (151), Flora Drummond (154), Marian Anderson (156).
- Aymeries, Jacqueline, Stéphanie Vailati. *Maria Montessori. Changer l'école*. Paris: A dos s'ane, 2014, pp. 64. Testo francese ripubblicato nel 2019 con colorazione delle immagini ed inserimento nella collana *Des graines & des guides: une collection pour découvrir les femmes et les hommes qui ont changé le monde, porteurs d'utopie, de valeurs et d'idéaux...* (www.adosdane.com/catalogue/des-graines-et-des-guides).
- Bach, Nancy (testi), Leo Latti (illustrazioni). *Maria Montessori, una rivoluzione nelle aule scolastiche*. USA: Long Bridge Publishing, 2012, pp. 28. Testo bilingue italiano/inglese.
- Bideault, Anne (testi), Ariane Pinel (illustrazioni). "Maria Montessori." *Filotéo. Dieu, le monde et toi*, n. 256, avril-mai 2019: 43-52.
- Bo-geum, Cha (testi), Gu Eun-jung (illustrazioni). 초등위인전 세계큰인물 유아 교육의 선구자 마리아 몬테소리 (Maria Montessori, pioniera nell'educazione della prima infanzia). Corea, 2016, pp. 94.
- Cavallone, Maria Cecilia (testi), Coronado Ángel e Oriol Roca (illustrazioni). *Maria Montessori. La maestra che insegnava con il gioco*. Milano: Hachette Fascicoli, 2018, pp. 34. Titolo inserito nella collana *Donne straordinarie* composta da 45 uscite periodiche nuovamente in vendita in edicola (www.donnastraordinarie.it).
- Dong-kyu, Lee. 마리아 몬테소리 (Maria Montessori). Korea, 2017, pp. 193.
- Elleni. *Straordinarie. Vita e imprese di 30 donne decisamente fuori dagli schemi*. Padova: Becco Giallo, 2019 (M. Montessori, pp. 42-45).
- Halim, Mahmoudi (testi), Caterina Zandonella (illustrazioni). *La maison des enfants. Maria Montessori, observer pour apprendre*. Paris: Steinkis, 2022, pp. 136.
- Hameury, Céline (testi), Carlos Sahuquillo (illustrazioni). *Mammolina Montessori: educar para la paz es mi lema*. Logroño: Editorial Siníndice, 2014. Il volume viene riedito nel 2020 in occasione delle celebrazioni per i 150 anni dalla nascita di Maria Montessori.
- Jeon, Jeon (testi), Kim Kyung-hee (illustrazioni). 유아 교육의 선구자 몬테소리 (Montessori. Un pioniere nell'educazione della prima infanzia). Corea, 2016, pp. 30.
- Kent, Jane (testi), Isabel Muñoz (illustrazioni). *La vita di Maria Montessori*. Milano: White Star, 2019, pp. 42. Il volume rientra nella categoria libri educativi del National Geographic Kids assieme ad almeno altri 15 ritratti biografici.
- Lepeu, Caroline (testi), Jérôme Mondoloni (illustrazioni). *Maria Montessori: L'école de vie*. Vanves Cevex: Marabout, 2022, pp. 176.
- Merlini, Irene (testi), Andrea Cozzoni (illustrazioni). *Mammolina. La vita di Maria Montessori*. Recanati (MC): Clementoni, 2018, pp. 33.
- O'Connor, Barbara (testi), Sara Campitelli (illustrazioni). *Mammolina. A story of Maria Montessori*. Minneapolis: Carolrhoda Books, 1993, pp. 64.
- Palumbo, Daniela (testi), Vanna Vinci (illustrazioni). *Dalla parte dei bambini: la rivoluzione di Maria Montessori*. Collana Le Sirene, San Dorligo della Valle

- (TS), Edizioni EL, 2004, pp. 120. Il volume viene ripubblicato nel 2019 per i tipi di Einaudi Ragazzi modificando il titolo in *Maria Montessori. La voce dei bambini* ed eliminando le immagini di Vanna Vinci.
- Porcella, Teresa (testi), Marta Pantaleo (illustrazioni). *Aiutiamoli a fare da soli. Maria Montessori si racconta*. Trieste: Editoriale Scienza, 2021, pp. 128.
- Ronda, Magela (testi), Leire Salaberria (illustrazioni). *Maria Montessori. Una vida para los niños*. Barcelona: Penguin Random House, 2020, pp. 128.
- [s.a], 유아 교육의 선구자 몬테소리 (Montessori: un pioniere nell'educazione della prima infanzia), Montessori Korea Co.: Incheon, 2004, pp. 34. Disponibile presso biblioteca Opera Nazionale Montessori.
- Smaridge, Norah (testi), Janet e Alex D'amato (illustrazioni). *The Light Within. The Story of Maria Montessori*. New York: Hawthorn Books, 1965 e 1967, pp. 178. Volume compreso nella collana *Hawthorn Junior Biographies* costituita da oltre 25 titoli.
- Smaridge, Norah (testi), Ostendorf L. (illustrazioni) (1966), "She gave light. The Story of Maria Montessori", in *Treasure Chest of fun & fact*, vol. 22/8 e 22/9, December 1966: 11-16 e 20-25. Scritta da Norah Smaridge (autrice anche di *The light within*, 1965) ed illustrata da Lloyd Ostendorf (1921-2000) questa biografia a fumetti si caratterizza per la ricchezza dei dettagli con cui vengono rappresentati gli eventi e gli ambienti, meritandosi una completa ristampa nel mensile dell'Opera Nazionale Montessori "Vita dell'infanzia" (n. 5/6-7/8, 2021). Per approfondimenti su "Treasure Chest of fun & fact" (edito dal 1946 al 1972) visitare [https://en.wikipedia.org/wiki/Treasure_Chest_\(comics\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Treasure_Chest_(comics)), ed in particolare il sito <https://cuislandora.wrlc.org/islandora/object/cuislandora%3A9584> della "Catholic University of America", ove si trovano numerose copie digitalizzate.
- Surian, Alessio e Diego Di Masi (testi), Silvio Boselli (illustrazioni). *Maria Montessori. Il metodo improprio*. Padova: Becco Giallo, 2019, pp. 216.
- Vegara, Isabel Sánchez (testi), Raquel Martin (illustrazioni). *Maria Montessori*. Barcelona: Alba Editorial, 2019, pp. 32. Attualmente inserito nella collana *Little people, big dreams* (Frances Lincoln Children's book) costituita da oltre 140 titoli con periodiche nuove uscite e ristampe.

La prospettiva di ricerca impone di considerare questo campione di studio soggetto ad una continua riconfigurazione per l'inserimento di inaspettati ritrovamenti (fig. 5), essendo ancora in corso una vera e propria esplosione delle *children & young adult biographies*⁴¹.

41. Douglas, *Children and Biography*.

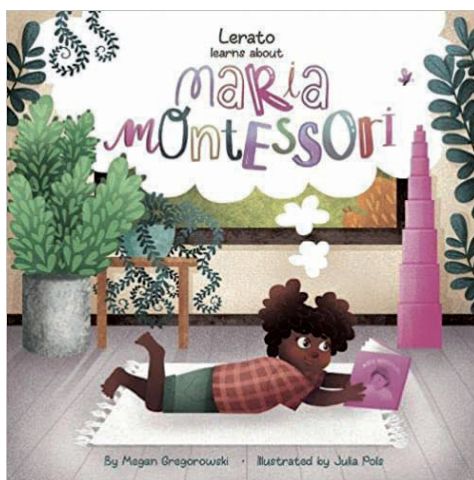


Fig. 5 - Un campione in divenire: a sinistra l'ultima acquisizione (Halim e Zandonella, 2022), a destra un prossimo arrivo (Gregorowski e Pola, 2023)

Bibliografia

- Ascenzi, Anna. *Il Plutarco delle donne: repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'ottocento*. Macerata: Eum, 2009.
- Bandini, Gianfranco e Stefano Oliviero. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: University Press, 2019.
- Bertolino, Fabrizio e Manuela Filippa. "Montessori a fumetti. Biografie alternative per ragazzi e adulti curiosi." *Vita dell'Infanzia* 70, n. 5/6-7/8 (2021): 41-46.
- Bertolino, Fabrizio e Manuela Filippa. "The Image and Thinking of Maria Montessori in Popular Iconographies and Historical-Educational Sources." *Vita dell'infanzia* 71, n. 5-6/7-8 (2022): 169-179.
- Bertolino, Fabrizio, Manuela Filippa e Gianni Nuti. "L'immagine di Maria Montessori nel mondo filatelico: sguardi pedagogici." In *Sensi, immaginazione, intelletto in Maria Montessori. Dimensione estetica ed espressione di sé*, a cura di Paola Trabalzini. Roma: Fefè editore, 244-261.
- Bertolino, Fabrizio, Gianni Nuti e Manuela Filippa. "Una microstoria iconografica di Maria Montessori a 150 anni dalla nascita. Figurine, monete, francobolli." *MeTis-Mondi educativi* 11, n. 1 (2021): 113-140.
- Boselli, Silvio, Diego Di Masi e Alessio Surian (2020), "Danilo Dolci, Mario Lodi, Maria Montessori in graphic novel", a cura di Vincenzo Schirripa, *GlI Asini*, 82/83 (dicembre/gennaio 2020/21): 96-99.
- Camerini, Valentina (testi), Veronica Carratello (illustrazioni). *Le più belle storie di donne coraggiose*. Milano: Gribaudo, 2019 (M. Montessori, pp. 70-75).

- Canfield, Fisher Dorothy. *A Montessori Mother*. New York: Henry Holt and Company, 1912.
- D'Ascenzo, Mirella. "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale." *Espacio, Tiempo y Educación* 3, n. 1 (2016): 249-272.
- Dagher, Zoubeida R. e Danielle J. Ford. "How Are Scientists Portrayed in Children's Science Biographies?." *Science & Education* 14, n. 3 (2005): 377-93.
- Darigan, Daniel Lee, Michael O. Tunnell e James S. Jacobs. *Children's Literature: Engaging Teachers and Children in Good Books*. Hoboken: Merrill/Prentice Hall, 2002.
- Douglas, Kate. *Children and Biography: Reading and Writing Life Stories*. London: Bloomsbury Publishing, 2022.
- Favilli, Elena e Francesca Cavallo. *Good Night Stories for Rebel Girls*, 2016 (trad. it. *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 vite di donne straordinarie*, Milano: Mondadori, 2017) (M. Montessori, pp. 116-117).
- Ferrari, Alessandro Q. "Maria Montessori e la potenza dei bambini." In *Ciao maestro. Le grandi e i grandi che ci aiutano a crescere*, 60-75. Milano: Mondadori, 2021.
- Foley, Elizabeth, Beth Coates. *Cosa farebbe Frida Kahlo? Lezioni di vita da 50 donne coraggiose*. Venezia: Marsilio Editori, 2018.
- Galda, Lee, Lauren A. Liang e Bernice E. Cullinan. *Literature and the Child*. Cengage Learning, 2016.
- Greison, Gabriella. *Storie e vite di super donne che hanno fatto la scienza*. Milano: Salani, 2017 (M. Montessori, pp. 97-102).
- Harrison, Elizabeth. "The story of Friedrich Froebel: Kindergarten Tales and Talks." 35 (1889). <https://digitalcommons.nl.edu/harrison-writings/35>.
- Hodges, Kate. *I Know a Woman*, 2018 (trad. it. *La forza delle donne. Scopri i legami tra le grandi donne della storia*, illustrazioni di Sarah Papworth, Milano: Mondadori Electa, 2019) (M. Montessori, pp. 124-125).
- Hörmann, Pauline A.H. *La biographie comme genre littéraire: mémoires d'Hadrien de Marguerite Yourcenar*. Vol. 119: Rodopi, 1996.
- Huck, Charlotte S., Susan Hepler e Janet Hickman. *Children's Literature in the Elementary School*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.
- Kragh, Helge. "On scientific biography and biographies of scientists." In *Relocating the History of Science, Boston Studies in the Philosophy and History of Science*, a cura di Arabatzis Theodore, Renn Jürgen, Simões Ana, 269-280. Springer, 2015.
- Mallett, Margaret. "Children's information texts". In *International companion encyclopedia of children's literature*, a cura di Peter Hunt, 622-631. London: Routledge, 2018.
- Pellai, Alberto e Barbara Tamborini. *Piccolo genio! Scopri il talento che c'è in te*. Novara: DeAgostini, 2016.
- Porciani, Ilaria. "Il Plutarco femminile." In *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di Simonetta Soldani, 297-317. Milano: FrancoAngeli, 1989.

- Schirripa, Vincenzo. "Fughe dalla scuola e innovazione pedagogica for dummies (2016-18)." *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali* 2, 2019: 263-75.
- Schirripa, Vincenzo. "Ambienti montessoriani nei luoghi di Danilo Dolci: l'Animi a Trappeto (1954/1965)." In *Sensi immaginazione intelletto in Maria Montessori. Dimensione estetica ed espressione di sé*, a cura di Paola Trabalzini, 189-209. Roma: Fefè, 2020.
- Schirripa, Vincenzo. "Montessori per tutti. Una biografia e una graphic novel." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 27 (2020): 302-304.
- Tröhler, Daniel. *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Springer, 2013.
- Varrà, Emilio. "Le nuove frontiere del fumetto. Dai classici al graphic novel." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Susanna Barsotti, Lorenzo Cantatore. Roma: Carocci, 2019, 203-219.
- Zago, Giuseppe. "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso." *Espacio, tiempo y educación* 3, n. 1 (2016): 203-234.

Profili biografici degli autori

Barbara Balconi barbara.balconi@unimib.it

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Docente di progettazione didattica e valutazione nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria. Principali interessi di ricerca: formazione degli insegnanti, educazione alla cittadinanza e progettazione didattica.

Fabrizio Bertolino f.bertolino@univda.it

Naturalista ed educatore ambientale, indirizza i suoi studi successivi verso l'ambito umanistico divenendo nel 2003 ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta dove si occupa di formazione dei futuri educatori. Negli anni ha rivolto gli interessi scientifici verso ambiti ponte tra le "due culture", costruendo una professionalità specifica nel campo della pedagogia dell'ambiente e della didattica delle scienze.

Andrea Bobbio a.bobbio@univda.it

Già insegnante di scuola dell'infanzia, è professore associato presso l'Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste dove insegna Pedagogia generale. Si occupa principalmente di pedagogia dell'infanzia e di psico-pedagogia e coordina, con Anna Bondioli, il gruppo di ricerca SIPED Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato.

Gabriele Brancaleoni gabriele.brancaleon2@unibo.it

Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna. Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche. Studioso di letteratura per l'infanzia e di storia dell'educazione. Membro del PRIN "Maria Montessori: tra storia e attualità", impegnato nella mappatura storica delle scuole montessoriane in Italia, dal 1907 ad oggi.

Rita Casadei rita.casadei@unibo.it

Ricercatrice confermata in Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna. L'attività didattica e di ricerca è orientata ai temi dell'educazione dalla prospettiva del paradigma olistico-ecologico, con una considerazione al contributo delle tradizioni dell'estremo Oriente.

Fulvio De Giorgi fulvio.degiorgi@unimore.it

Professore ordinario presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. È Presidente del CIRSE e condirettore della rivista *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. Ha curato: M. Montessori, *Dio e il bambino e altri scritti inediti*, Brescia, La Scuola 2013; M. Montessori, *Il Peccato Originale*, Brescia, Scholé 2019.

Barbara De Serio barbara.deserio@unifg.it

Professoressa ordinaria di Storia della Pedagogia presso l'Università di Foggia. Tra i suoi filoni di ricerca occupano un posto privilegiato gli studi montessoriani, con particolare riferimento al settore dell'educazione dalla nascita, il fenomeno dell'infanzia abbandonata tra XIX e XX secolo e gli studi di genere.

Manuela Filippa m.filippa@univda.it

PhD in Psicologia dello Sviluppo all'Università Paris Ouest Nanterre, pedagogista e musicista di formazione, oggi collaboratrice scientifica presso l'Università di Ginevra, insegna Psicologia della Musica presso l'Università e il Conservatorio della Valle d'Aosta. Ha pubblicato monografie scientifiche e divulgative, oltre a decine di contributi e articoli peer reviewed. Le sue ricerche sono state premiate a livello internazionale e pubblicate su National Geographic (2019, 2021).

Martine Gilsoul martine_gilsoul@yahoo.fr

Laureata in Scienze dell'educazione (Università di Liegi), ha lavorato come insegnante di scuola primaria a Bruxelles e si è poi formata al metodo Montessori (0-6 anni). È stata coordinatrice di nido e responsabile editoriale della rivista *MoMo* delle Edizioni Erickson. Ha pubblicato, oltre a numerosi articoli, *Maria Montessori. Una vita per i bambini* (Desclée de Brouwer 2020; Giunti 2022). Attualmente è dottoranda in Teoria e ricerca educativa e sociale presso l'Università di Roma Tre.

William Grandi william.grandi@unibo.it

Professore associato presso l'Università di Bologna dove insegna Pedagogia della Narrazione. Conduce ricerche in chiave storico-pedagogica sui rapporti tra educazione e racconto con particolare attenzione alla divulgazione scientifica per ragazzi e ai generi narrativi per l'infanzia. Inoltre, si interessa dei rapporti tra riflessione pedagogica e letteratura giovanile in autori come Ellen Key, Rudolf Steiner e Maria Montessori.

Andrea Mangiatordi andrea.mangiatordi@unimib.it

Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il suo lavoro si focalizza in particolare sul tema dell’accessibilità nelle aree della comunicazione online e del design di contenuti didattici, con un interesse specifico per l’applicazione della Progettazione Universale in contesti educativi.

Martino Negri martino.negri@unimib.it

Professore associato all’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Oggetto privilegiato delle sue ricerche è l’evoluzione dell’albo illustrato nei secoli XIX e XX; complementare a questa linea di indagine di matrice storica è il lavoro di riflessione sulle ragioni e le modalità d’incontro tra bambini e libri, con una focalizzazione sulla lettura come esperienza.

Elisabetta Nigris elisabetta.nigris@unimib.it

Docente di progettazione didattica e valutazione presso l’Università di Milano-Bicocca, è Delegata della Rettrice per la Formazione degli insegnanti e Faculty Development. Si occupa di Formazione degli insegnanti, con particolare riferimento al ruolo della Documentazione didattica, della Ricerca Formazione e del rapporto fra Didattica generale e didattica delle discipline. Ha seguito il monitoraggio della sperimentazione della Rete di scopo delle scuole secondarie di I grado a metodo Montessori a Milano. Fra le sue pubblicazioni: *Pedagogia e didattica interculturale*, 2018; *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, 2019; *Didattica generale*, 2020; *Valutare per apprendere*, 2022 per Pearson Mondadori.

Simona Mariana Pana simosagg32@gmail.com

Dottoressa magistrale in Consulenza Pedagogica e Coordinamento di Interventi Formativi e in Scienze della Formazione Primaria. È specializzata in Psicologia Scolastica e dei Disturbi di Apprendimento e nella Didattica Differenziata Montessori. Attualmente docente nella scuola primaria che attua il metodo di differenziazione didattica Montessori. Ha svolto attività di ricerca per l’Unità di Roma LUMSA del PRIN Montessori.

Emma Perrone e.perrone3@lumsa.it

Assegnista di ricerca per il Progetto PRIN 2017 “Maria Montessori tra storia e attualità” e docente di “Psicometodologia Montessori dell’infanzia” presso l’Università LUMSA. Ha conseguito il diploma di specializzazione nella metodologia Montessori per la fascia 0-6 anni. Dal 2019 fornisce consulenza scientifica agli utenti della Biblioteca dell’Opera Nazionale Montessori.

Tiziana Pironi tiziana.pironi@unibo.it

Professoressa ordinaria di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze Dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università di Bologna. Principal Investigator del progetto PRIN *Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*. È stata presidente del Centro Italiano della ricerca storico-

educativa (CIRSE). Tra i vari filoni di ricerca affrontati, oltre agli studi montessoriani, si ricordano quelli inerenti la storia dell'educazione di genere.

Milena Piscozzo milena.piscozzo@istruzione.it

Dirigente Scolastico dell'IC "Riccardo Massa" di Milano. Membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Ex Dirigente Tecnico presso USR Lombardia. Membro di diversi gruppi di lavoro del Ministero dell'Istruzione. Capofila della rete nazionale sperimentazione scuola secondaria di primo grado Montessori.

Irene Pozzi irene.pozzi4@unibo.it

Dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Nell'anno accademico 2021-2022 ha partecipato al PRIN "Maria Montessori: tra storia e attualità", in qualità di assegnista di ricerca dell'Unità di Milano-Bicocca.

È autrice del contributo "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* (2015).

Rossella Raimondo rossella.raimondo@unibo.it

Professoressa associata presso l'Università di Bologna. Attualmente è Principal Investigator del progetto AlmaIdea *Tra passato e futuro: l'educazione cosmica di Maria Montessori come ponte tra scienze sociali e scienze naturali*, tema al quale ha dedicato numerosi contributi (ultima pubblicazione: *Cosmic Education: The Vital Center of the Montessori Perspective*, in A. Murray, E.M. Tebano Alquist, M. Mkenna, M. Debs (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education*, Bloomsbury Academic, 2023).

Raniero Regni r.regni@lumsa.it

Professore ordinario di Pedagogia sociale (LUMSA Roma), coordina il Dottorato di ricerca in Educazione, linguaggi, culture. Condirettore di "Pedagogia e vita", docente nei corsi nazionali e internazionali Montessori. Pubblicazioni recenti: *M. Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione* (con L. Fogassi, 2019); *Le avventure dell'educazione* (2021).

Nicoletta Rosati rosatinicoletta@lumsa.it

Già dirigente scolastico, è professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università LUMSA. Dirige il corso di specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità presso l'Università di Teramo. Da sempre si interessa della formazione iniziale e continua di educatori ed insegnanti; è membro dell'Osservatorio Nazionale Salute e Benessere degli insegnanti (ONSBI). È autrice di numerosi articoli e contributi sulle tematiche dell'educazione nella prima infanzia, della genitorialità positiva, della didattica dell'inclusione, dell'apprendimento collaborativo e metacognitivo, tra questi i volumi *Pedagogia e didattica del gioco* (2012), *Apprendere in modo cooperativo* (2015), *Metacooperative Learning* (2018), *Giocare senza giocattoli* (2022).

Vincenzo Schirripa v.schirripa@lumsa.it

Professore associato di Storia della pedagogia all'Università LUMSA, insegna Storia dell'educazione e Letteratura per l'infanzia. Fra i suoi temi di studio la storia dell'alfabetizzazione, la formazione degli insegnanti, lo scoutismo cattolico e il meridionalismo nonviolento di Danilo Dolci. Fa parte del comitato editoriale dell'Atlante Montessori.

Gabriella Seveso gabriella.seveso@unimib.it

Professoressa di Storia della pedagogia e delle istituzioni educative presso l'Università di Milano-Bicocca. Le sue ricerche hanno riguardato le tematiche della relazione fra generi e generazioni nella storia della cultura occidentale, dei movimenti femminili nel primo Novecento e del ruolo delle associazioni di donne nella promozione di una cultura dell'infanzia nel primo Novecento.

Bernat Sureda Garcia bernat.sureda@uib.es

Professore all'Università delle Isole Baleari. È stato Principal investigator del GEDHE/UIB e direttore della rivista *Educació i Historia*. Attualmente coordina il Laboratorio del patrimonio storico-educativo della UIB. È full member dell'Institut d'Estudis Catalans. Ha pubblicato numerosi libri e articoli su temi legati alla storia dell'educazione.

Paola Trabalzini p.trabalzini@lumsa.it

È professoressa associata in Pedagogia generale presso l'Università LUMSA a Roma e componente del Centro Studi Augusto Scocchera dell'Opera Nazionale Montessori. Coordina l'Unità di ricerca della LUMSA per il PRIN 2017 "Maria Montessori from the past to the present". Nel 2022 ha pubblicato, con F. Pesci e M.A. D'Arcangeli, *Giacomo Cives. Mediazione pedagogica e educazione attiva* (Studium).

Cristina Venturi cristina.venturi6@unibo.it

Dottoranda in Scienze dell'Educazione con una tesi riguardante la pedagogia e metodologia Montessori in relazione allo sviluppo tecnologico e digitale; specializzata a Metodo per il Nido, Casa dei Bambini, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Formatrice dell'Opera Nazionale Montessori, è insegnante montessoriana di scuola primaria dove ha sperimentato negli ultimi dieci anni l'utilizzo di tecnologie educative nel rispetto dei principi pedagogici Montessori.

Luisa Zecca luisa.zecca@unimib.it

Docente di Progettazione e valutazione di servizi e interventi educativi e di Mediazione didattica e strategie di gruppo. È membro del consiglio scientifico del Crespi, Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante. Si occupa di modelli di formazione degli insegnanti, di curriculum per competenze, di didattica laboratoriale e dell'educazione alla cittadinanza con particolare attenzione all'ambito della Social Justice Education nella scuola dell'infanzia e di base.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154815

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Il volume è in buona parte frutto delle attività di ricerca, inerenti al Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *Maria Montessori: tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita*, progetto che ha coinvolto le Università di Bologna, Milano-Bicocca, LUMSA di Roma e Valle d'Aosta.

Dal punto di vista storico, grazie all'ausilio di fonti in precedenza poco considerate dalla storiografia montessoriana – soprattutto corrispondenze epistolari e riviste pedagogiche – il volume evidenzia primariamente i principali canali, le personalità e le figure di riferimento, che hanno favorito, non senza contrasti e difficoltà, l'affermarsi e il diffondersi della pedagogia montessoriana in Italia e all'estero.

Di seguito vengono poi delineati gli scenari attuali della pedagogia Montessori nell'ambito del percorso formativo da 0 a 14 anni, al fine di testarne la vitalità educativa per la scuola di oggi. E ciò unitamente ad un'analisi dell'impatto che ha avuto la scienziata di Chiaravalle sulla cultura diffusa e sull'immaginario collettivo, quale protagonista di tantissime biografie illustrate e a fumetti, di recente pubblicate in Italia e all'estero.

Il volume dà conto infine della realizzazione, all'interno del Progetto, di due importanti strumenti di disseminazione digitali open access, curati rispettivamente dalla Lumsa e da Milano-Bicocca. Si tratta dell'*Atlante Montessori*, uno strumento a più livelli di ricerca, studio e collaborazione scientifica nazionale e internazionale, e della mappa interattiva che ricostruisce la fluttuazione del numero e la collocazione geografica delle scuole Montessori in Italia dal 1907 ad oggi.

Maria Montessori e la sua pedagogia continuano ad essere più che mai al centro di un continuo interesse, di cui i saggi pubblicati in questo volume danno conto, lueggiando così ancor meglio aspetti, momenti e dinamiche relativi al fenomeno della sua diffusione nel corso del tempo.

Tiziana Pironi è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. Tra i molteplici filoni di ricerca affrontati, oltre agli studi montessoriani, si ricordano quelli inerenti alla storia dell'educazione di genere.