

## **Dal bambino libero all'uomo autonomo: educare alla scelta attraverso il metodo Montessori**

### **From the free child to the free man: Educating to choose through the Montessori method**

*Grazia Romanazzi\**

#### **Abstract**

Freedom, autonomy and responsibility are the ends of every educational process, especially in the modern society: globalized, rapid, in transformation; society in which each one of us is called to make numerous choices. Therefore, it is urgent to educate to choose and educate to the choice, so that young people can emancipate themselves from possible conditionings. To this end, the Montessori method represents a privileged way: child is free to choose his own activity and learns "to do by himself" soon; the teacher prepares the environment and the materials that allow the student to satisfy the educational needs of each period of inner development. Then, Montessori gives importance to adolescence because it is during this period that grows the social man. Consequently, it is important to reform the secondary school in order to acquire the autonomy that each student will apply to the subsequent school grades and to all areas of life.

**Keywords:** Choice, Freedom, Autonomy, Responsibility, Montessori.

#### **Imparare a scegliere**

Quotidianamente, più o meno consapevolmente, ciascuno di noi è chiamato a prendere delle decisioni, ad orientarsi tra diverse opzioni, a fare delle scelte, dopo aver oculatamente vagliato e valutato le molteplici opportunità possibili o ipotizzabili.

Tutti noi, fin dalla più tenera età, ci troviamo nelle condizioni di dover scegliere e correlare le cause alle conseguenze del nostro agire, del nostro dire, del nostro essere e finanche del nostro pensare.

---

\* Dottore di ricerca in "Dinamiche formative ed educazione alla politica" presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e Cultore della materia in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata. E-mail: [graziaromanazzi@yahoo.it](mailto:graziaromanazzi@yahoo.it).

Scegliamo come vestirci, cosa mangiare, quale gioco fare, che tipo di persona essere, quali amici frequentare, che studi intraprendere, a quale carriera lavorativa avviarci, se sposarci, convivere o votarci alla singletudine, se indugiare nello status di figli conviventi con la famiglia d'origine o cercare la nostra autonomia abitativa, se diventare genitori e su quale stile educativo improntare la nostra relazione con la prole ecc.

Sono innumerevoli, incommensurabili e molteplici i crocevia delle opzioni e le relative decisioni da affrontare nel corso dell'esistenza.

«*Vivere è dunque decidere*» (Corsi, 2003, p. 41), specie nella società contemporanea, fortemente connotata, come asserisce Michele Corsi (2016, p. 71), da precarietà e incertezza e attraversata da tre vettori: il cambiamento, «profondo e pervasivo, manifesto o latente – ma talvolta più dichiarato che esistente, e per motivi non sempre nobili –, opportuno o, al contrario, inopportuno» (*ivi*, p. 70); la velocità del cambiamento stesso; la globalizzazione, con i riverberi e le crisi consequenziali, ravvisabili nello specifico dei mercati del lavoro e occupazionale.

Nell'interesse di ricerca del campo d'indagine che attiene alla pedagogia, «*educare è educare a decidere*. Di sé, [...], per sé e in ragione dell'altro» (Corsi, 2003, p. 41).

È ancora una volta Michele Corsi – fautore convinto della necessità e opportunità di scegliere e decidere, sempre, anche rischiando di commettere errori: dopo aver coscientizzato l'errore, sostiene il Nostro, è posta in essere la possibilità di ri-scegliere e ri-decidere «ogni volta che serve, come la più grande opportunità individuale, civile e democratica di cui ciascuno di noi può disporre a favore della costruzione della propria vita migliore» (Corsi, 2016, p. 75) – a delucidare, con sapiente coerenza e rigore scientifico, i tre fini dell'educazione: libertà, responsabilità e autonomia (cfr. Corsi, 2003, pp. 31-40), che si fondono, richiamano e sostengono vicendevolmente in «un intreccio sinergico per cui ciascuna “qualità” è premessa e conseguenza dell'altra» (*ivi*, p. 31).

La libertà, nell'accezione cui Corsi è solito far riferimento, è una libertà *pe-sante* e *pensante*: in quanto pregna di conoscenza di se stessi, della propria storia e delle proprie risorse; del contesto cui si appartiene, con tutti i limiti e le opportunità di cui dispone; degli altri attori che lo abitano, vivificano e con cui si interagisce. La persona libera prende atto dei dati di realtà, pondera tutte le possibili variabili in gioco e sceglie di adottare la condotta che non lede alcuno, che vince eventuali condizionamenti e che tende al miglioramento e alla crescita di tutti i soggetti coinvolti, facendosi carico delle conseguenze del proprio comportamento sulle scelte future, proprie e altrui, e lottando per affermare la propria volontà e il proprio diritto a scegliere, anche allorquando le suddette scelte cagionino scontri o conflitti di cui non bisogna aver paura, perché lo sviluppo e l'affermazione dell'identità passano, necessariamente, dalla

differenziazione dall'alterità, genitoriale in primis. «Liberi non si nasce, si diventa. Se lo si vuole e se ci viene insegnato il gusto della vita e il sapore della dignità» (*ivi*, p. 33).

Da qui l'importanza dell'educazione alla libertà, con precipua attenzione alla naturale e sana asimmetria di ruoli, competenze e responsabilità tra l'educatore, che muove da una condizione di partenza denotata da un maggior grado di consapevolezza della propria libertà ed esercizio della stessa, e l'educando, che si abbevera dei gesti e della condotta esemplare del maestro prima ancora che delle sue parole.

*«La manifestazione e lo sviluppo della libertà sono pertanto l'espressione faticosa e virtuosa della progettualità e dell'impegno quotidiano dell'educatore insieme all'educando, che rifugge dal conto meschino delle convenienze e delle utilità gretta-mente intese (quasi sempre, poi, a vantaggio del maggiore per età, per censo e per potere) e dall'opportunismo, per sollevarsi e muoversi invece in atmosfere di valore e di bene»* (*ivi*, p. 32).

La responsabilità è l'imprescindibile condizione per l'esercizio della libertà, a partire dalla constatazione delle differenti condizioni dei soggetti educandi e della loro tenace ricerca della parità di opportunità, indipendentemente dalle appartenenze (sociali, culturali, familiari, nazionali ecc.). Responsabile è colui che riflette ed è in grado di argomentare e giustificare le possibili conseguenze delle proprie azioni su se stesso, sugli altri individui, sull'ambiente circostante e sulle inter-relazioni che vi intercorrono; pertanto, chi sceglie di agire comportamenti che tengano conto dell'uguaglianza valoriale e di diritto di tutti gli esseri umani, per dar luogo ad una con-vivenza cor-responsabile in cui ciascuno possa e si senta pienamente realizzato, rappresentato e, pertanto, auspicabilmente felice.

L'autonomia, lungi dall'essere totale indipendenza e assenza di vincoli o legami, non è un mero "bastare a se stessi". Al contrario, autonomo «è colui che *ha* la capacità e la facoltà di governarsi o reggersi da sé» (*ivi*, p. 36), colui che è libero di scegliere e di agire e lo fa con "consapevolezza", "responsabilità", "lealtà" e "solidarietà" nei confronti degli altri attori sociali e del contesto di appartenenza e provenienza, con i suoi limiti, retaggi, condizionamenti e concrete possibilità di superarli. L'autonomia non è incondizionata, non è una base di partenza comune a tutti, né una condizione intrinseca all'essere umano in quanto tale; è una progressiva conquista, come lo è la libertà, derivante da un esercizio costante; pertanto, è anch'essa soggetto e oggetto di educazione.

Fine della pedagogia e di ogni processo educativo è, dunque, la formazione della persona libera, responsabile e autonoma, in una commistione di dovere, volere e potere.

*«L'autonomia è un dovere e il dovere è il luogo dell'esercizio dell'autonomia. La libertà la si vuole e il volere ne rappresenta la linfa vitale. Il potere è l'esercizio della*

*responsabilità. Se Cartesio scrisse: cogito ergo sum, per estensione si può qui affermare: posso, voglio, devo: dunque sono. E sono davvero. Titolare di una vita irripetibile e degnamente vissuta. Il cui padrone è la coscienza dell'individuo nel rispetto autentico dell'altro» (ivi, p. 37).*

L'auspicio è il raggiungimento di una reale democrazia delle opportunità e delle risorse, che consenta a ciascuno di esercitare con responsabilità il diritto alla libera scelta, per divenire persone autonome. A tal fine dovrebbe tendere l'intera società adulta, in primis la scuola, «l'unico, consistente ascensore sociale per cambiare il mondo, le classi e l'economia» (Corsi, 2016, p. 75). Una scuola meritocratica, seria, esemplare, formativa ed educativa, oltre che istruttiva, capace di esimersi da uno sterile nozionismo; una scuola che valorizzi le intelligenze e i talenti e offra a tutti gli studenti, prescindendo dal contesto socio-familiare e dal relativo back-ground culturale di provenienza, ad ogni livello e grado scolastico, la possibilità di pregiarsi di una "testa ben fatta" (Morin, 1999), "colta", "pesante" e "pensante" (Corsi, 2016), curiosa di apprendere tutte le notizie e le vicende dei più svariati campi dell'agire e del vivere umano, dalla politica all'economia, dalla cultura alla scienza, dalla religione all'arte ecc., per poterle rielaborare, problematizzare, analizzare, discutere, fino a scegliere, in definitiva, i propri modelli comportamentali e le proprie strategie di risoluzione e di convivenza con altre teste, altrettanto ben fatte, colte, pesanti, pensanti e curiose. Una scuola, insomma, in cui «*educare alla scelta* è, sostanzialmente, *educare alla democrazia*» (Corsi, Stramaglia, 2009, p. 51).

### **Liberi di scegliere**

Già nella prima metà del Novecento, Maria Montessori, medico e pedagoga, rilevava profonde criticità nel sistema scolastico italiano; le stesse che, con molta probabilità, in sinergia con l'ostruzionismo esercitato, dopo un iniziale apparente consenso, dal regime fascista, le valsero, paradossalmente, la scarsa diffusione del suo metodo scientifico, elaborato a seguito di numerose osservazioni e sperimentazioni in diversi contesti nazionali. Il metodo montessoriano, infatti, fin dal suo esordio sulla scena pedagogica, ha sempre riscontrato maggior seguito e applicazioni puntuali nelle scuole di tutta Europa e di tutto il mondo rispetto all'Italia, che pur diede i natali alla sua fondatrice.

L'esimio don Luigi Sturzo, in uno scritto del 1952, si interrogava sulle ragioni che intralciavano la diffusione del metodo Montessori nelle scuole italiane e, adducendo argomentazioni tuttora attualissime, ne individuò la causa in un

«vizio organico del nostro insegnamento: manca la libertà; si vuole l'uniformità; quella imposta da burocrati e sanzionata da politici. Manca anche l'interessamento pubblico ai problemi scolastici; alla loro tecnica, all'adeguamento dei metodi alle moderne esigenze. Forse c'è di più: una diffidenza verso lo spirito di libertà e di autonomia della persona umana che è alla base del metodo Montessori. Si parla tanto di libertà e di difesa della libertà, ma si è addirittura soffocati dallo spirito vincolistico di ogni attività associata dove mette mano lo Stato; dalla economia che precipita nel dirigismo, alla politica, che marcia verso la partitocrazia, alla scuola che è monopolizzata dallo Stato e di conseguenza burocratizzata» (Sturzo, 2015, p. 25).

Montessori osservava già intorno a sé un mondo «turbato e sconvolto» (Scocchera, 2002, p. 182), pertanto bisognoso di un'educazione nuova e una scuola rinnovata, in grado di supportare autenticamente e favorire concretamente i giovani in formazione, per «curare l'uomo in sé» (*ibidem*) e destarne la coscienza sociale.

Nello specifico del nostro ambito di interesse, l'autrice riservò particolare attenzione all'età adolescenziale, cui dedicò, nel 1948, la pubblicazione: *Dall'infanzia all'adolescenza*, e all'urgenza di riformare la scuola secondaria; né trascurò di accennare alla carriera universitaria.

L'adolescenza, dai più considerata l'età dei contrasti e delle contraddizioni per eccellenza, sottoposta al più o meno inconscio e inconsapevole stigma sociale dell'incompiutezza, incapacità, inaffidabilità, irrequietezza e inconsistenza, subisce, viepiù, come sostiene Augusto Scocchera, l'erroneo pregiudizio da parte di false e spicciole pedagogia e psicologia, che la connotano quale età «socialmente inutile, impreparata all'autogestione psicologica, incostante nel comportamento e nella volontà» (*ivi*, p. 188).

L'adolescente, svilito nella sua vera delicata natura e misconosciuto nel suo diritto ad essere in transizione, reagisce adottando atteggiamenti e comportamenti che oscillano tra un'irragionevole oppositività o, talvolta, aggressività, e un appiattimento nel più anonimo conformismo, passando, in ambedue i casi, da un intimo sentimento di disistima di sé e sfiducia nelle proprie capacità e possibilità di crescita, fino a sfociare, non di rado, in vera e propria depressione.

La dottoressa Montessori, dal canto suo, considerava «l'adolescente dimenticato» (*ivi*, p. 181), un «“neo-nato sociale”» (Marchioni Comel, 2015, p. 50), e il suddetto periodo di vita foriero, invero, di un'enorme ricchezza intellettuale e morale, in quanto, giustappunto durante questa delicatissima fase, si formano il carattere e la personalità dell'adulto e si delineano i tratti dell'uomo sociale. «Gli adolescenti si trovano, infatti, nel secondo periodo costruttivo della vita umana, [...]. Se il primo periodo della vita riveste [...] un carattere di estrema importanza, l'adolescenza è un'età anch'essa importantissima ai fini dell'educazione» (Scocchera, p. 181); per siffatta ragione, la pedagogista chiama in causa maggiori attenzione, impegno e responsabilità da parte degli educatori.

Il primo fondamentale compito da assolvere è la formazione degli insegnanti: lungi da qualsivoglia forma di improvvisazione o spontaneismo. La maestra nella “Casa dei bambini” e il professore nella scuola secondaria devono ricevere una formazione specifica all’uso del materiale scientifico, alla predisposizione dell’ambiente “dei” bambini e ragazzi e non “per” i bambini e i ragazzi; devono conoscere e persuadersi dell’inderogabilità di un’osservazione rigorosa e costante, perché solo dalla disamina delle evidenze emerse si potranno avanzare ipotesi e deduzioni al fine di proporre aggiustamenti e migliorie; devono, inoltre, possedere qualità morali e caratteriali, quali la calma, la pazienza, il rispetto e l’amore per il prossimo, il tono di voce sommesso, tali da garantire in aula una presenza discreta, non invadente, che, col tempo, quasi si eclissa e, in ogni caso, si rende inutile. Ne: *Il segreto dell’infanzia*, la Nostra scriveva:

*«La maestra andò un giorno a scuola un po’ in ritardo e aveva dimenticato di chiudere la credenza. Trovò che molti bambini l’avevano aperta e vi stavano aggruppati attorno. Qualcuno prendeva poi gli oggetti e li portava via. La maestra giudicò questo procedere come istinto al furto. I bambini che rubano, che mancano di rispetto alla scuola e alla maestra, dimostravano, secondo lei, il bisogno di severità e di educazione morale. Io credetti di interpretare che i bambini ormai conoscevano così bene gli oggetti che potevano sceglierli da sé. E così fu»* (Montessori, 1999, p. 162).

L’insegnante, a partire dall’amore per l’allievo e per il lavoro educativo, offre aiuto al suo allievo e gli mette a disposizione quanto possa servirgli per appagare i suoi personali bisogni di crescita, la sua sete di conoscenza e assecondarne i ritmi e le modalità di sviluppo naturale, perché solo così questi potrà realizzare il proprio potenziale cognitivo, intellettuale, morale e umano.

*«Si tratta di studiare l’allievo, di sentire per lui ammirazione e di aiutarlo, guardandosi bene dal tentare di trasformarlo violentemente»* (Scocchera, 2002, p. 182).

Tale crescita può adempiersi esclusivamente in un’aurea di libertà: è necessario che il docente ridimensioni la propria autorità o ne argini i rischi di deriva in autoritarismo, che relega lo studente in una posizione di ricettività passiva, cui fa seguito una percezione di coercizione allo studio, a scapito della scoperta dell’amore e della bellezza del sapere. Montessori, antesignana anche nel problematizzare gli eventuali nodi educativi, precisava che, in una scuola che possa dirsi autenticamente democratica, «non si tratta affatto, da parte dell’insegnante, di sostituire l’antica autorità del maestro con una sorta di confidenza concessa allo scolaro, il quale sarebbe così condotto a vedere nell’educatore il padre, l’amico, il collega» (*ivi*, p. 183).

I giovani chiedono, talvolta inconsapevolmente, sostegno, contenimento, nutrimento intellettuale e perfezionamento spirituale; necessitano di poter

soffermarsi a lungo su un determinato argomento, finché, dopo l'iniziale, pur indispensabile, ma non bastevole, comprensione dello stesso, non lo abbiano "internato", ovvero elaborato e fatto proprio: questo processo li metterà nelle condizioni di assurgere allo status di collaboratori dell'insegnante, con cui cooperare alla co-costruzione dell'edificio del sapere.

Tuttavia, è da ben tracciare e rimarcare il confine netto tra la libertà montessorianamente intesa e un eccessivo permissivismo o finanche lassismo di moderna guisa: «Di quanti mali è stata causa la libertà intesa da alcuni educatori, come abbandono del giovane al dominio dei propri impulsi!» (*ivi*, p. 184).

L'insegnante è, dunque, colui che si pone come figura meritevole di grande rispetto, dignitoso anche nella cura di sé e del proprio vestiario, attento a rivolgersi ai propri allievi con parole gentili, mai offensive o umilianti, neanche di fronte all'errore, perché conscio «che tutti possiamo sbagliare. [...] L'insegnante che parte dal principio di essere perfetto e non riconosce i propri errori, non è un buon insegnante» (Montessori, 1952, p. 245); ragion per cui è importante abbandonare qualsiasi pretesa di infallibilità e insindacabilità; l'errore «diventa un legame, e certamente un mezzo di coesione fra gli esseri umani, ma specialmente fra bambini e adulti. Trovare un piccolo errore nell'adulto non provoca mancanza di rispetto nel bambino o diminuzione di dignità nell'adulto» (*ivi*, p. 249); è importante "umanizzare" la figura del docente stereotipato, perché lo studente senta di poter trovare in lui un professionista competente che gli garantirà le migliori condizioni affinché la sua spontanea propensione al lavoro e alla ricerca di conoscenza della realtà possa trovare attuazione e, di conseguenza, il suo naturale sviluppo psichico e morale compiersi.

«La libertà che noi vogliamo vedere introdotta nelle scuole è perciò libertà di scelta nel lavoro. [...] Si deve creare una tecnica della libertà che sia anche una tecnica dello studio» (Scocchera, 2002, p. 184).

La libertà cui alludeva e aspirava Maria Montessori è la libertà che ciascuno studente possa scegliere autonomamente l'attività che più gli aggrada e lo soddisfa in un frangente di tempo ben preciso, perché rispondente ad uno specifico bisogno di conoscenza; libertà di muoversi nell'ambiente alla ricerca di ciò di cui necessita; possibilità di chiedere e contribuire, a sua volta, al lavoro cooperativo con gli altri studenti. L'apparente immediatezza di questo enunciato svela alcuni dei principi fondanti la pedagogia montessoriana: il lavoro, che libera perché rende indipendenti; l'importanza di un ambiente opportunamente predisposto all'apprendimento autonomo; il movimento, quale «possibilità di abitare lo spazio, e non semplicemente di starvi o di usarlo» (Caprara, 2015, p. 50), ovvero quale veicolo di esperienza e conoscenza della realtà; la collaborazione all'interno di ambienti di apprendimento eterogenei per età.

Il lavoro è dato dall'insieme di «esperienze sull'ambiente» (Montessori, 1952, p. 91), che ciascuno studente svolge in risposta ad una forza vitale,

un'energia potentissima che promulga dall'interno e guida verso il naturale sviluppo, secondo tappe e tempi personali; una sorta di istinto all'autoapprendimento e all'autoformazione. Per tale ragione, Montessori definiva lo spontaneo sviluppo del bambino e dell'adolescente, che segue le leggi della natura, "processo di normalizzazione", pur consapevole della potenziale ambiguità del lemma, che pareva esporla al rischio di accusa di appiattimento delle differenze individuali in nome di una presunta e arbitraria normalità.

Fu la stessa dottoressa a chiarire, con l'evidenza di quanto osservato durante i suoi numerosi soggiorni all'estero, che «È inutile discutere con parole. Il fatto è che si verificava in quelle condizioni un tipo nuovo di bambino assai uniforme, manifestante dei caratteri speciali, che rappresentano la normalità. Bambini diversi, lavoratori, calmi, disciplinati, pieni di amore, di interesse, con esplosioni nelle loro conquiste. Ciò si è verificato sempre, dappertutto» (Scocchera, 2002, p. 77). Così come, sempre e dappertutto, i bambini la cui linea di sviluppo naturale prendeva delle "deviazioni psichiche" e "degenerava" in caratteri ritenuti cattivi, quali l'iperattività, l'aggressività, la possessività, la capricciosità, la timidezza, la paura, l'attitudine alla bugia, si normalizzavano attraverso il lavoro e la concentrazione, la ripetizione e la verifica in prima persona delle esperienze. Ovvero, quei «caratteri interiori di ordine psichico» (*ivi*, p. 79) sparivano, e, insieme ad essi, sparivano anche problematiche di natura fisiologica, quali l'insonnia o l'inappetenza. A rigor del vero, a seguito di una costante, calma, volontaria dedizione al lavoro, venivano meno anche caratteri ritenuti, per lo più, buoni, come ad esempio l'affettuosità, la fantasia, il desiderio di ascoltare i racconti e l'abitudine di fare domande. L'arguta dottoressa, osservando il "miracolo" che avveniva allorquando veniva consentito all'alunno di lavorare in autonomia e libertà, lasciandogli il tempo da questi ritenuto necessario, lo spazio e la concentrazione scevri da superflue e inopportune interferenze adulte, concludeva che «C'è dunque un'altra natura che maschera una natura più profonda, uniforme e forte, che, quando può svolgersi, vincere, allontana tutti gli altri numerosi caratteri buoni o cattivi» (*ivi*, p. 80). E precisava ulteriormente:

*«non è opera dell'adulto, quella di normalizzare. [...] L'individualità umana non dipende da un'altra individualità umana, e non si può essere dipendenti da una individualità umana, per diventare normali e migliori; solo l'individuo, che con la sua propria attività può ricostruire se stesso e ritrovare quella energia vera e potente voluta dalla sua stessa natura, fa risorgere i caratteri normali. L'individuo conquista la propria normalità con il proprio lavoro»* (*ivi*, pp. 81-82).

Ciò che conta, a ragion veduta, è fornire agli studenti un ambiente ordinato che agevoli l'organizzazione delle loro giovani menti, predisposte ad "assorbire" come spugne quanto di utile al proprio sviluppo interiore il contesto circostante abbia da offrire, poiché «dall'eliminazione di confusione e di superfluità nascono appunto l'interesse e la concentrazione» (Montessori, 1999, p. 162); è importante mettere a loro disposizione oggetti, attività ed esperienze che consentano il più possibile di "fare da sé", perché «Il distacco dall'aiuto dell'adulto, è quello che si potrebbe chiamare l'indipendenza, lato positivo e pratico della libertà» (Scocchera, 2002, p. 84). La conquista dell'indipendenza rappresentava, per Maria Montessori, la nascita spirituale dell'individuo e il principio del suo sviluppo psichico normale; affermava la Nostra: «una cosa sola la vita non può fare: arrestarsi e fermarsi. L'indipendenza non è statica, è una continua conquista, e per mezzo di un continuo lavoro si giunge non solo alla libertà, ma alla forza dell'auto-perfezione» (Montessori, 1952, p. 93).

Si è fatto cenno all'attenzione minuziosa dedicata all'ambiente, in quanto «soluzione educativa e scientifica che Maria Montessori ha dato al bisogno di vita e di lavoro del bambino» (Opera Nazionale Montessori, 2018, p. 22) affinché questi possa «trovare la via ed i mezzi di concentrazione che stabiliscono le fondamenta del carattere e preparano il comportamento sociale» (Montessori, 1952, p. 220). Nelle scuole ad indirizzo montessoriano, auspicabilmente – perché, pragmaticamente, è inevitabile imbattersi in limiti strutturali, finanziari, burocratici e di natura variamente contingente –, tutto è predisposto e funzionale alla crescita cognitiva e morale, o, parafrasando Augusto Scocchera (2002, p. 88), all'«*autonormalizzazione*» dell'alunno: gli ambienti hanno una certa dimensione e, pur non creando limiti netti e invalicabili (di modo che gli studenti possano liberamente muoversi all'interno, anche da un ambiente all'altro), consentono l'opportunità di raggiungere una maggiore concentrazione se "comunicanti" tanto quanto la possibilità di godere del contatto diretto con la natura in uno spazio all'aperto, per scoprirne leggi e fenomeni per via diretta. Vi sono mobili bassi e aperti, in modo che ciascuno studente possa autonomamente prendere e riporre l'oggetto relativo all'attività prescelta, che, trovandosi ad un'altezza raggiungibile, gli evita di ricorrere all'aiuto dell'insegnante; ogni cosa ha il suo posto ed è al suo posto, di modo che ognuno sappia dove trovarla; vengono prediletti materiali naturali e frangibili, perché è l'errore, quale potrebbe essere la rottura di un oggetto di vetro, che genera esperienza, di conseguenza apprendimento e acquisizione del controllo dell'errore stesso. L'esperienza e l'esercizio, la ripetizione e la costanza nel tempo consentiranno all'alunno di correggersi e perfezionarsi, sino al completamento dell'attività e all'affinamento dell'abilità interessata. In questo delicato e personalissimo processo, l'intervento di un adulto, in aiuto, in lode piuttosto che in correzione o,

peggio, in sostituzione dello studente intento al suo lavoro interiore, è da quest'ultimo percepito alla stregua di una superflua e inopportuna interferenza.

Da qui, l'attualissima critica alla consuetudine scolastica di attribuire premi o castighi agli allievi giudicati meritevoli o sanzionabili: «I premi e le punizioni, in quanto estranei al travaglio spontaneo dello sviluppo del bambino, sopprimono e offendono la spontaneità dello spirito. Non possono perciò aver luogo nelle scuole, come le nostre, dove si vuole rendere possibile e difendere la spontaneità. I bambini lasciati liberi sono assolutamente indifferenti a premi e castighi» (Montessori, 1952, p. 244). L'acquisizione del controllo individuale dell'errore – e, modernamente, l'autovalutazione del proprio lavoro, potremmo asserire – rappresenta, più della correzione in sé, «un principio scientifico che è anche un principio di verità» (ivi, p. 246), nonché «Una delle più grandi conquiste della libertà psichica» (*ibidem*).

Disquisiva l'autrice: «Io devo sapere se ho lavorato bene o male, e, se prima avevo considerato l'errore con leggerezza, ora esso mi diventa interessante. Nelle comuni scuole un alunno sbaglia senza saperlo, inconsciamente e con indifferenza, perché non è lui che deve correggere i propri errori, ma è l'insegnante che se ne incarica. Quanto è lontano quel procedimento dal campo della libertà!» (*ibidem*).

Al fine di rendere l'errore visibile e tangibile, perché si possa controllarlo, l'ambiente viene opportunamente dotato di oggetti, che, come chiariva Maria Montessori, sono stati scelti dai bambini stessi, tra una vasta gamma di materiale “scientificamente pensato e creato” per loro: «questi oggetti, evidentemente, per il bambino, rappresentano un bisogno: essi scelgono gli oggetti che li aiutano alla costruzione di se stessi» (ivi, p. 221).

Gli oggetti sono pochi anche in classi numerose perché, attraverso questi, si intendono sviluppare, fin dalla prima infanzia, qualità e virtù sociali, quali la pazienza, la capacità di attesa, il rispetto e la cura delle cose e degli spazi comuni, la coesione fra pari e fra giovani e adulti.

Appuntava la Nostra:

*«In ogni classe di molti bambini ci sarà un solo esemplare di ogni oggetto: se un bambino desidera qualcosa che già è in uso ad un altro, non potrà averlo e, se è normalizzato, aspetterà finché l'altro avrà finito il suo lavoro. Così si sviluppano certe qualità sociali che sono di grande importanza: il bambino sa che deve rispettare gli oggetti che sono adoprati da un altro non perché così gli è stato detto, ma perché questa è una realtà davanti alla quale si è trovato nella sua esperienza sociale. Vi sono tanti bambini e un solo oggetto: l'unica cosa da fare è aspettare. E poiché questo avviene ad ogni ora del giorno, per anni, il concetto di rispettare ed aspettare entra nella vita di ogni individuo come un'esperienza che matura col passare del tempo» (ivi, p. 222).*

È possibile rinvenire, in quanto fin qui esposto, un'ulteriore controversia del dibattito pedagogico contemporaneo, ovvero l'opportunità di formare classi più o meno numerose ed eterogenee. La Nostra non nutreva dubbi in merito. «Quando le classi sono numerose, si rivelano meglio le differenze di carattere e più facili sono le varie esperienze. Queste vengono a mancare se i bambini sono pochi. Il maggior perfezionamento dei bambini avviene attraverso le esperienze sociali» (*ivi*, pp. 223-224). Nelle scuole montessoriane, in cui le classi sono divise, ma non separate, gli alunni sono liberi di visitare le classi dei compagni più grandi o più piccoli, alla ricerca di ciò che in quel momento serve loro o, semplicemente, per guardarsi intorno durante «una passeggiata intellettuale» (*ivi*, p. 226); si palesa una forma di tutorato spontaneo dei più grandi, che si rendono disponibili a mostrare e spiegare il proprio lavoro ai più piccoli, i quali, a loro volta, guardano ad essi con ammirazione e ispirazione e a loro, piuttosto che all'insegnante, chiedono chiarimenti, perché il loro linguaggio e le loro modalità di spiegazione risultano più comprensibili ed esaustivi. I piccoli apprendono il nuovo, i grandi consolidano le loro conoscenze, in un processo di reciproco scambio, che favorisce l'insorgere di un senso di solidarietà e fratellanza.

È importante, dunque, che l'insegnante comprenda e consenta quelle forme di apprendimento cooperativo che si vengono a creare spontaneamente. In contesti in cui, contrariamente, vige un controllo severo e sanzionatorio dello scambio tra studenti, non è insolito assistere al diffondersi di «invidia, odio e umiliazione, sentimenti che sono deprimenti ed anti-sociali» (*ivi*, p. 225), dettati da una competizione esasperata.

Non va sottaciuta né trascurata, tuttavia, la difficoltà di taluni insegnanti di trovarsi di fronte a “compiti complessivi”: che fare, allora? E se uno studente avesse lavorato al posto degli altri? Come individuare il contributo di ciascuno? È presto detto. «Tutti, infatti, sono in grado di capire le idee generali: la capacità personale, poi, si rivela nella elaborazione dei particolari, la quale è opera dell'attività individuale» (Scocchera, 2002, p. 186).

Queste idee generali, universalmente comprensibili, e meritevoli, pertanto, della più ampia diffusione mondiale, concernono la vita del cosmo e la storia dell'umanità. Montessori le definiva “educazione cosmica” e ravvisava in esse un principio di coesione sociale assai importante, perché presupposto dell'unione tra i popoli e trionfo della civiltà umana, secondo le leggi della natura.

È di portata rivoluzionaria e, indubbiamente, cagione di un vivace dibattito culturale tra idee pedagogiche e istanze educative opposte il seguente assunto di Maria Montessori:

«L'istruzione potrebbe avere inizio molto prima, se si tenessero nel dovuto conto le leggi naturali che regolano lo sviluppo umano. Con la distribuzione arbitraria dei programmi noi impediamo oggi la conoscenza, abbassando il livello della intelligenza umana. Gran parte delle materie che si svolge nelle Università potrebbe essere anticipata, con migliore risultato, alle scuole elementari. Solo una scuola che tenga conto della effettiva realtà umana e delle esigenze dell'epoca attuale può assicurare alla società uomini capaci di realizzare quell'unione tra tutti i popoli, cui tende con moto irresistibile l'umanità del nostro tempo» (ivi, p. 187).

Affinché le scuole e le Università odierne siano popolate di studenti intellettualmente vivaci, colti, curiosi, costantemente in ascolto e in dialogo con se stessi e con gli altri, urge adottare e favorire forme di insegnamento e apprendimento collaborativo; incoraggiare approcci proattivi alla ricerca; incentivare atteggiamenti e comportamenti pro-sociali nelle dinamiche inter-personali e inter-gruppo. Scoprendo il piacere e la bellezza del sapere che risponde ai propri bisogni interiori, i giovani potranno affrancarsi da quel tranello ingannevole che è il giogo mentale della coercizione allo studio nella scuola dell'obbligo e vivere la possibilità di accesso alla cultura, anche successivamente al conseguimento dei titoli accademici, quale inestimabile privilegio, in una incessante e spontanea tensione all'arricchimento personale, in termini di autonomia, indipendenza, libertà e responsabilità, baluardi di una pacifica, civile e democratica convivenza tra gli uomini nella società di domani.

### Riferimenti bibliografici

- Caprara B. (2015). Coltiviamo il benessere. *Vita dell'infanzia*, 5/6: 46-54.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Marchioni Comel L. (2015). L'adolescente Montessori. Modello di apprendimento esperienziale. *Vita dell'infanzia*, 1/2-3/4: 49-57.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1974). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Opera Nazionale Montessori, a cura di (2018). Un ambiente per la vita. *Gli aiuti*, 6: 22-26.

- Scocchera A., a cura di (2002). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Sturzo L. (2015). 17 giugno 1952. Ricordando Maria Montessori. *Vita dell'infanzia*, 7-8: 24-25.