

Sei gradi di libertà: il lavoro libero come pratica inclusiva nell'approccio Montessori

Barbara Caprara – Libera Università di Bolzano

Abstract

Questo contributo presenta una sintesi dell'approccio pedagogico montessoriano, evidenziandone gli elementi relativi alla promozione della libera scelta del discente e delle opportunità offerte da un ambiente di apprendimento organizzato — con specifici materiali — per favorire processi di inclusione socio-educativa. La proposta di Montessori, avviata in Italia e diffusasi in tempi brevi su scala mondiale, ha dimostrato come sia possibile realizzare una didattica inclusiva, assumendo come centrale la fiducia nell'educabilità del fanciullo e orientandosi verso l'implementazione di un ambiente "maestro", in grado di favorire processi cognitivi individualizzati, mettendo al centro interessi, modalità e tempi di ciascun alunno. In quest'ottica, risulta fondamentale che il docente abbandoni progressivamente i suoi tratti direttivi, a favore di un atteggiamento di umiltà e di interesse sincero, avvalendosi regolarmente dell'osservazione del contesto e rendendo la preparazione dell'ambiente il fulcro della propria proposta operativa, promuovendo un lavoro individualizzato e modalità valutative centrate sulla riflessione.

Parole chiave: metodo Montessori, libera scelta, ambiente preparato, autonomia, autodeterminazione

1. La libertà in educazione: un'idea che viene da lontano

Questo contributo si propone di introdurre la proposta pedagogica montessoriana, promotrice di un atteggiamento inclusivo basato sulla manifestazione della libera scelta del bambino, inquadrandola alla luce di alcuni movimenti educativi precedenti (e sovente dimenticati), fondati sul rispetto della libertà del fanciullo e sulla valorizzazione dell'infanzia. Infatti, è proprio nella seconda metà dell'Ottocento, quando le caratteristiche autoritarie della scuola erano particolarmente esplicite, che qualcuno iniziò a dubitare delle regole e delle priorità del sistema educativo vigente. Fu allora che cominciarono a circolare le prime teorie sull'educazione democratica, dalla penna dello scrittore Lev Tolstoj e poi del pedagogista John Dewey, il cui pensiero contribuì a condurre Alexander Neill all'apertura della rivoluzionaria realtà scolastica di *Summerhill* (Codello & Stella, 2011). Comune a queste controtendenze, vi era il recupero del significato etimologico del termine educare (dal latino *educere*, ossia tirare fuori, elicere), evidenziandone gli aspetti dialogici e recuperando la metafora maieutica della levatrice, con l'intento di portare a compimento quello che è già insito potenzialmente nel fanciullo, garantendogli ogni possibilità per divenire ciò che è in potenza e ciò che aspira a diventare. Il processo educativo viene considerato un'azione spontanea, nata grazie ad una autentica relazione dialogica, attraverso un rapporto attivo con l'ambiente, in grado di promuovere i talenti di ciascuno, contrastando l'attitudine a plasmare o a riempire di nozioni la mente dell'educando (Codello, 2005).

Le realtà educative che hanno spianato la strada e favorito l'introduzione di un'idea di scuola democratica e antiautoritaria, incoraggiando atteggiamenti di scoperta e valorizzando il bagaglio esperienziale di ciascun alunno, proponevano una concezione di bambino competente, interessato, entusiasta e instancabile, in grado di imparare sulla base delle proprie predisposizioni e passioni, nel rispetto dei propri tempi di apprendimento, a fronte di un ambiente scolastico preparato a supportare le curiosità degli alunni e di un docente profondamente fiducioso nella loro educabilità. Tali sperimentazioni educative rifiutavano inoltre il concetto di premi e castighi come atto valutativo (Montessori, 1970, pp. 64-65), a favore dell'attivazione di processi di riflessione, metacognizione e autovalutazione, con l'obiettivo di legare saldamente

l'esperienza scolastica al benessere dei fanciulli e alla promozione della loro autostima.

Senza scomodare le sperimentazioni educative di natura libertaria che hanno tipicamente promosso una frattura con le istituzioni scolastiche dominanti, possiamo rilevare come sempre più frequentemente stiamo assistendo ad un rinnovato interesse per le modalità che delegano all'ambiente la centralità educativa e che perseguono un'idea di scuola fondata su percorsi di apprendimento finalizzati alla promozione di competenze. L'insegnante e la lezione frontale non sono più considerati gli attori principali e indiscussi della scuola: un ambiente preparato con sapienza e cura, una serie di materiali attraverso i quali i discenti possano approfondire i contenuti disciplinari nel rispetto della loro maturità, un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e lo sviluppo di competenze relazionali sono alcuni degli ingredienti più interessanti delle moderne concezioni in seno alla didattica generale, che sempre più diffusamente si interroga sulle caratteristiche di un ambiente di apprendimento di natura costruttivista e socio-costruttivista (Nigris, Zuccoli & Teruggi, 2016). L'ambiente diventa un elemento centrale della mediazione didattica e non si riduce solo alle caratteristiche dello spazio interno, ossia al luogo destinato alla classe, ma dovrebbe estendersi anche alla dimensione naturale, allo spazio esterno in generale, a quello dei centri abitati (siano essi grandi città o piccoli comuni) in particolare, come ambiente educativo a tutti gli effetti. Termini ormai assodati come individualizzazione e personalizzazione, lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo, autodeterminazione degli obiettivi, rispetto dei tempi di apprendimento di ciascuno, autovalutazione, inclusione scolastica trovano un loro corrispettivo nell'approccio educativo di matrice montessoriana, ma ancora troppo spesso vengono proposti come "innovazioni didattiche" facenti capo a specifiche scuole metodologiche e di pensiero. La sperimentazione educativa, avviata da Montessori in Italia e diffusasi in tempi brevi su scala mondiale, ha dimostrato già a partire dai primi anni del Novecento come sia possibile scardinare il binomio docente-che-insegna e discente-che-ascolta-immobile, favorendo una didattica inclusiva e rispettosa dell'individuo in situazione di apprendimento, perché orientata all'implementazione di un ambiente preparato, con stimoli sensoriali e polisemici, in grado di favorire un processo cognitivo individualizzato, mettendo al centro gli interessi, le modalità privilegiate e i tempi necessari

per apprendere di ciascun alunno. Un ambiente maestro è «idoneo e attrezzato con adeguati materiali di vita sociale e comune e scientifici» (Cives, 2008, p. 92) predisposti dall'insegnante perché il discente possa imparare in un processo di autoapprendimento, orientato alla promozione di competenze. Se è vero che la scuola sta manifestando un interesse particolare verso ambienti di apprendimento di natura socio-costruttivista, necessari per realizzare i presupposti delle Indicazioni Nazionali del 2012 orientati alla promozione di competenze nel discente e ideologicamente molto distanti da un docente erogatore di conoscenze, è altresì evidente come numerose proposte didattiche definite "innovative" traggano spunto da riflessioni che possiamo far risalire a più di un secolo fa e che erano già in nuce in numerosi pedagogisti del passato, tra cui sicuramente Maria Montessori.

Il sistema formativo che mette al centro delle proprie scelte i fanciulli rinuncia all'idea di definire a priori e in maniera rigida quali siano gli argomenti da trattare, come e quando farlo, lasciando più spazio alla relazione e alle risorse interne di bambini e bambine: il rispetto profondo, la tolleranza di sentimenti e punti di vista, la sensibilità nel comprendere i bisogni del gruppo e la sincera disponibilità ad imparare dai più piccoli implica, infatti, un atteggiamento umile, intellettualmente onesto e trasparente da parte di educatori e genitori. Alexander Neill, esplicitando i principi etici attorno ai quali ha costruito la realtà di *Summerhill*, ci ricorda quanto sia semplice imporre il nostro volere e le nostre certezze sull'infanzia:

Per condizionare i bambini basta semplicemente proiettare la vostra personalità sui vostri figli. Ma non è nell'interesse del bambino. È solo l'idea del genitore di quello che il bambino dovrebbe essere, così come gli educatori (inclusi i cosiddetti fautori del progetto) credono di sapere come debba essere un bambino. È il concetto di modellare una persona a nostra immagine e somiglianza, per intenderci. (Neill, 1992, p. 35)

A tale proposito, anche Montessori ricorda come sia stato il bambino ad indirizzare il suo percorso, come sia diventato il maestro che le ha permesso di comprendere lo sviluppo dell'uomo e le ha indicato le risorse necessarie per facilitarlo. Riflettendo sulle sue prime esperienze educative, diversi anni dopo averle compiute, racconta di una scoperta che ha il sapore di una rivelazione magica:

Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse messa da parte una buona semenza di grano, e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda, per seminarvi liberamente. Ma non fu così. Appena mossi le zolle di quella terra io vidi oro invece di grano, le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che avevo creduto di essere: io ero piuttosto come lo sciocco Aladino che aveva tra le mani senza saperlo una chiave capace di aprire i tesori nascosti. (Montessori, cit. in Pignatari, 1967, p. 167)

Montessori chiarisce quanto non si sia mai sentita formatrice del bambino bensì come colei che ha avuto l'opportunità di scoprire l'infanzia e che ha dedicato la propria vita ad interpretarla, a liberarla e a metterla in comunicazione con il mondo, auspicando in questo modo un complessivo rinnovamento della società intera. Afferma infatti a questo proposito:

Io stessa del resto non voglio essere salutata come la grande educatrice di questo secolo: io non ho fatto altro che studiare il bambino e ricevere ed esprimere ciò che egli mi ha dato, e che viene chiamato il Metodo Montessori. Tutt'al più io sono l'interprete del bambino. (Montessori, 2000, p. 17)

2. L'approccio Montessori: la libera scelta come pratica inclusiva

2.1 L'educazione come processo naturale

Montessori (1870-1952) ha delineato un sistema educativo rivolto alla lunga infanzia umana, in cui ai diversi piani di sviluppo dell'individuo, dalla nascita all'età adulta, corrispondono differenti piani dell'educazione. Si tratta di un'offerta formativa che consta di un insieme organico di proposte, ideate sulla base di una precisa teoria psicologica e di una filosofia dei rapporti fra l'uomo e il mondo. Tale sistema è stato definito ed è universalmente noto come "metodo Montessori", ma resta inteso che non solo di un metodo si tratta, dal momento che esso non può essere ridotto ad una semplice collezione di tec-

nicismi operativi o di obiettivi formativi o di materiali didattici (Cossentino, 2005, p. 212), proprio alla luce delle profonde riflessioni di natura filosofica e psicologica che lo hanno caratterizzato dai suoi esordi. La pedagogista non intendeva, infatti, indicare un modello educativo prescrittivo, ma desiderava elaborare, sulla base delle esperienze vissute e delle osservazioni effettuate, un orientamento finalizzato allo sviluppo della personalità umana (Montessori, 1992). Conseguentemente, il metodo non può che essere visto come una proposta aperta e permeabile, una forma di "aiuto alla vita" (Balsamo, 2010), applicabile anche in campi diversi da quello educativo, come dimostrano i progetti di *social innovation*.

Dopo l'apertura della prima istituzione educativa avviata da Montessori a Roma nel 1907, si è assistito a una crescita esponenziale del numero di scuole che aderiscono a principi educativi da lei sostenuti, fino a poterne stimare ad oggi oltre ventimila diffuse in almeno 110 Paesi (Tornar, 2007). Esse sono distribuite in tutti i continenti e accolgono centinaia di migliaia di alunni all'interno di realtà profondamente diverse tra loro (pubbliche, private, laiche, religiose) e in contesti culturali ed economici estremamente variegati, con un'utenza che spazia dal nido alla scuola superiore, nonostante le scuole dell'infanzia rappresentino le realtà numericamente più diffuse. Nonostante siano rilevabili profonde differenze nell'applicazione del metodo da Paese a Paese, possiamo affermare che ad accomunarle troviamo innanzitutto una nuova visione dell'infanzia, nella quale il bambino è fautore del suo sviluppo e in grado di realizzare il proprio potenziale umano, in un'opera di delicata costruzione della personalità attraverso l'autoeducazione. Ciò determina una proposta che si caratterizza per un approccio olistico e ha fra i suoi principi il rispetto per l'individuo e la libertà. In un contesto educativo, questo si traduce nel fatto che bambini e bambine vengono accolti in un ambiente preparato, dove sono invitati a lavorare secondo il proprio ritmo, motivati a imparare attraverso i materiali scelti liberamente sulla base dell'interesse personale, in un processo di apprendimento individualizzato (Malm, 2008). Queste caratteristiche sono particolarmente favorevoli in un'ottica di inclusione educativa poiché favoriscono una didattica centrata sulle potenzialità di ciascuno e, grazie all'impiego di materiali specifici, in grado di promuovere competenze anche in discenti con disabilità conclamate.

L'idea di educazione è per Montessori direttamente connessa alla fiducia che l'adulto ripone nell'educabilità del bambino e nella sua capacità di costruire conoscenza, garantendogli un ambiente organizzato con cura e sapienza, all'interno del quale possa muoversi e scegliere le attività di cui occuparsi, seguendo la natura dei suoi interessi e nel rispetto del suo specifico stadio evolutivo. In questo contesto la libertà viene proposta come vero e proprio mezzo educativo, attraverso il quale l'adulto — grazie ad un'attenta osservazione — può avvicinarsi alla comprensione della reale natura del bambino che, muovendosi liberamente, ci rivela ciò che nell'ambiente colpisce maggiormente il suo interesse e la sua attenzione (Caprara, 2020, p. 42). La convinzione dell'educabilità del bambino, quando inserito in un contesto scientificamente organizzato attraverso la presenza di stimoli adeguati e in linea con il suo processo di sviluppo, porta Montessori a confrontarsi con un nuovo concetto di educazione, sicuramente condiviso anche da quell'attivismo che, nei medesimi anni, influenzava numerose scuole — in particolare negli Stati Uniti, ad opera di Dewey, ma anche in Europa con le esperienze di Freinet — e puntava a favorire un ruolo attivo del bambino ed una prassi antiautoritaria. Il processo educativo dovrebbe produrre le condizioni favorevoli a predisporre cibo per la mente, organizzando una serie di stimoli adatti a "parlare" al bambino, incoraggiandone la curiosità e promuovendone competenze utili in quel preciso momento del suo sviluppo. A questo proposito, Montessori mise in luce che:

L'osservazione scientifica ha inoltre stabilito che la vera educazione non è quella impartita dal maestro: l'educazione è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo, e si acquisisce non ascoltando le parole degli altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Il compito del maestro sarà dunque di preparare una serie di spunti e incentivi all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente. (Montessori, 1935)

Le scuole Montessori, infatti, mettono a disposizione degli alunni una serie di materiali sensoriali che stimolano specifici apprendimenti e che, attraverso un loro uso ripetuto, promuovono nel bambino conoscenze e competenze. L'educazione è concepita dunque come un processo in cui il bambino esercita un ruolo attivo: *in primis*, scegliendo il materiale con cui lavorare, successiva-

mente ripetendo le attività numerose volte fino all'esaurimento dell'interesse. Se per i primi sei anni di età i materiali sono prevalentemente sensoriali, permettono cioè ai bambini di appropriarsi delle conoscenze facendo esperienza attiva dei fenomeni (toccando, spostando, incastrando, classificando, ecc.), per i sei successivi si cerca di offrire un ambiente scolastico in grado di rispondere alle sconfinite curiosità di ragazzi e ragazze, alla loro sete di comprensione del mondo, favorendo la partecipazione sociale e l'assunzione di impegni individuali e collettivi volti alla responsabilizzazione (Caprara, 2020, p. 44).

2.2 Il lavoro libero

Per comprendere le scelte operative proposte da Montessori, è necessario assumere quale istanza fondamentale la diversità del bambino rispetto all'adulto, nei tempi, nei ritmi e nelle modalità d'apprendimento: il soggetto che impara deve essere messo nella condizione di poter costruire conoscenze e competenze, avvalendosi di un ambiente preparato e di materiali scientifici seguendo i propri bisogni interiori. La scuola dovrebbe quindi riuscire a corrispondere effettivamente alle esigenze psicologiche dei fanciulli, privilegiando materiali che consentano esperienze attive di manipolazione, avvicinando il bambino al processo dell'astrazione attraverso esperienze sensoriali e motivandolo ad assumersi esplicite responsabilità all'interno del gruppo. È necessario quindi ricorrere ad un insegnamento indiretto, in cui l'ambiente scientificamente organizzato, con specifici materiali, possa facilitare la mediazione didattica, attraverso il movimento, l'esperienza diretta e l'espressione della libertà di scelta, considerando le preferenze individuali rispetto a cosa, dove e come imparare.

Le ragioni alla base dell'importanza attribuita da Montessori all'ambiente educativo sono direttamente connesse ai principi della Pedagogia Scientifica e al ruolo attribuito all'osservazione; leggiamo infatti ne *La scoperta* (testo che si sofferma particolarmente su questi argomenti) che:

Il metodo dell'osservazione è stabilito su una sola base: cioè che i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea. (Montessori, 1970, p. 50)

L'ambiente educativo invita dunque a scegliere il compito sul quale concentrarsi, il lavoro al quale applicarsi, in autonomia o collaborando con piccoli gruppi di compagni e compagne, in modo tale da rendere esplicito all'osservatore la propria natura: come ci si muove nello spazio, come si interagisce con gli altri, quali attività vengono predilette e quali tempi sono necessari per portarle a termine. L'ambiente di matrice montessoriana permette all'adulto di dedicarsi all'osservazione del gruppo classe, offrendo un contesto educativo caratterizzato da movimento, libertà di scelta, lavoro collaborativo e auto-determinazione dei propri obiettivi di apprendimento. Ad un'aula scolastica pensata come una vera e propria casa per i bambini, la proposta della studiosa affianca un ambiente che possa essere in stretto collegamento con la realtà esterna e, in particolare, con la natura. Il discente è chiamato a conoscere il mondo che lo circonda partendo dall'osservazione dei fenomeni naturali e dall'autonoma formulazione di ipotesi, sperimentando una relazione attiva con il territorio e coltivando forme di partecipazione sociale, arrivando a riflettere sul proprio ruolo nella comunità e mettendole a disposizione i propri punti di forza. Viene favorita una relazione attiva sia con l'ambiente classe, in cui affinare i movimenti e fare esperienza di vita in un contesto protetto (annaffiare una pianta, versarsi una tazza di tisana, pulire un pavimento sul quale è stata rovesciata terra, sabbia o colore, ecc.), sia con l'ambiente esterno (dove fare esperienza di forme di educazione in natura e di relazioni sociali). Un ambiente preparato è innegabilmente promotore di scelte autonome, ma rischia di espletare la sola funzione del "contenitore" se non è strettamente connesso ad un processo trasformativo dell'adulto, che è invitato ad una profonda riflessione sul proprio ruolo e sulla necessità di intraprendere un vero e proprio percorso rinnovatore, mettendo in discussione le proprie posture didattiche alla luce del significato profondo del termine *educare*, a fronte di una ridefinizione dei propri compiti e dell'accettazione dei limiti del proprio intervento (Turco, 2016).

2.3 Disciplina e libertà

Montessori affronta il tema della disciplina in relazione ai concetti di libertà, movimento e autonomia, che sono alla base della relazione attiva del discente con l'ambiente di apprendimento, definendola "una disciplina interiore,

conseguenza e obiettivo finale dell'insegnamento" (Montessori, cit. in Tornar, 2007, p. 149). Infatti, l'ambiente educativo montessoriano è pensato per favorire l'espressione e la manifestazione degli alunni, attraverso la possibilità di scegliere contenuti e metodi di lavoro; in questo senso il movimento non è solo accettato o tollerato ma promosso con intenzionalità. A questo proposito leggiamo ne *La scoperta*:

I primi albori della disciplina sono dati dal «lavoro»: in un dato momento accade che un fanciullo si interessa vivamente a un lavoro; lo dimostrano l'espressione del suo viso, l'intensissima attenzione, la costanza nell'esercizio. Quel bambino è sulla via della disciplina. (Montessori, 1970, p. 330)

La libertà e la possibilità di movimento finalizzato permettono al bambino di imparare a disporre di sé e delle proprie forze, prestando attenzione e avendo come limite l'interesse collettivo. Il pensiero educativo montessoriano persegue un

concetto diverso della disciplina; la disciplina, anch'essa, deve essere attiva. Non è detto che sia disciplinato un individuo allorché si è reso artificialmente silenzioso come un muto e immobile come un paralitico. Quello è un individuo annientato, non disciplinato. Noi chiamiamo disciplinato un individuo che è padrone di se stesso e quindi può disporre di sé ove occorra seguire una regola di vita. (Montessori, 1970, p. 54)

Il processo che porta l'alunno a saper disporre adeguatamente di sé viene definito *normalizzazione* e riguarda il superamento di quei disturbi di comportamento che hanno luogo grazie al "gioioso operare [in] un ambiente di libertà adatto alla propria piena estrinsecazione, con gli appropriati materiali di sviluppo" (Cives, 2008, p. 61). Montessori sostiene che la normalizzazione sia strettamente dipendente dalla possibilità di operare nell'ambiente e di svolgere un lavoro stimolante e adatto a catturare l'interesse spontaneo del fanciullo, perché "la normalizzazione viene dalla concentrazione in un lavoro" (Montessori, 1952, p. 204); l'attenzione è posta dunque sull'ambiente, perché in esso devono esservi i motivi adatti a provocare questa attenzione, a patto che gli oggetti vengano usati secondo lo scopo per cui sono stati costruiti e secondo

le modalità d'uso suggerite, con l'intento di favorire un ordine mentale e la coordinazione dei movimenti. Naturalmente, una disciplina attiva non può essere raggiunta tramite "la coercizione e l'immobilità" (Tornar, 2007, p. 150); inoltre "una tale disciplina non si potrebbe ottenere mai con dei comandi, con delle predicazioni, infine coi mezzi disciplinari universalmente riconosciuti" (Montessori, 1970, p. 329), come rimproveri e persuasioni. Essa va ripensata sulla base del lavoro proposto e alla luce del fenomeno della concentrazione. Scrive a questo proposito Montessori che "la disciplina si raggiunge dunque per una via indiretta, sviluppando l'attività nel lavoro spontaneo" (Montessori, 1970, p. 330). Il delicato compito dell'educatore consiste nell'impedire che

il fanciullo confonda il bene con l'immobilità e il male con l'attività, come avveniva con le forme dell'antica disciplina. Poiché nostro scopo è di disciplinare all'attività, al lavoro, al bene; non all'immobilità, alla passività. (Montessori, 1970, p. 58)

Il binomio libertà-disciplina è un aspetto caratterizzante l'ambiente di apprendimento, che diviene uno spazio ideale in cui fare esperienza del loro manifestarsi. Nell'ambiente infatti "la disciplina corrisponde ad un particolare processo di interiorizzazione di norme che vede, ancora una volta, il bambino in una posizione attiva" (Tornar, 2007, p. 150): egli agisce nello spazio e interagisce con persone e materiali. In questo contesto d'apprendimento, "la libertà del bambino deve avere come limite l'interesse collettivo: come forma ciò che noi chiamiamo educazione nelle maniere e degli atti" (Montessori, 1970, p. 54).

3. Preparare l'ambiente: la libera scelta per l'inclusione educativa

Recentemente, l'ambito d'indagine relativo alla didattica generale sembra guardare con rinnovato interesse alla proposta educativa montessoriana, in particolare, assumendo il ruolo dell'ambiente come centrale al fine dell'attuazione di una serie di metodologie innovative. Lo spazio dedicato ai processi di apprendimento viene indagato secondo una triplice prospettiva: da un lato come ambiente organizzato, promotore di autoeducazione e di momenti individualizzati; dall'altro lato come ambiente naturale per apprendimenti im-

mersivi in natura e più in generale in un sistema formativo integrato; infine, come organizzazione sociale dove fare esperienze di democrazia e responsabilità etica (Caprara, 2020, p. 91).

Nel primo caso, assistiamo ad una progressiva affermazione, nel panorama delle metodologie più diffuse tra docenti della scuola di base, delle modalità sperimentali che delegano all'ambiente classe la centralità educativa: l'insegnante e la lezione frontale non sono più considerati gli attori principali e indiscussi della scuola. Un ambiente preparato con sapienza e cura, una serie di materiali attraverso i quali i discenti possano approfondire i contenuti disciplinari nel rispetto dei loro tempi di apprendimento ed interessi, un contesto che favorisce l'assunzione di responsabilità e la promozione di competenze relazionali sono alcuni degli ingredienti più interessanti delle moderne concezioni in seno alla didattica generale. L'ambiente diventa finalmente un elemento da valorizzare, un alleato della mediazione didattica, un elemento manipolabile perché si faccia — anch'esso — maestro, come a confermare le intuizioni di Montessori. Queste modalità di lavoro vedono nell'ambiente organizzato una soluzione adeguata a contrastare gli stili di insegnamento autoritari e centrati sul ruolo trasmissivo del docente. Un ambiente maestro è "idoneo e attrezzato con adeguati materiali di vita sociale e comune e scientifici" (Cives, 2008, p. 92) predisposti dall'insegnante perché il discente possa imparare in un processo di autoapprendimento e orientato alla promozione di conoscenze e competenze.

Si pensi, ad esempio, alle sperimentazioni didattiche di matrice costruttivista e socio-costruttivista, come quelle che prevedono un ambiente preparato che facilita il rovesciamento dei tempi tra studio e compiti a casa nel caso della *flipped classroom*, la promozione di momenti di didattica aperta in cui sono i discenti a scegliere contenuti, tempi e spazi per l'apprendimento, l'organizzazione di percorsi a progetto in cui vengono elaborati approfondimenti da esporre ai compagni e la costruzione di stazioni dove il materiale preparato dal docente viene consultato dagli alunni in autonomia. Dalla sintesi di alcune moderne metodologie didattiche definite innovative emerge chiaramente come siano accordati al discente gradi di libertà nella scelta così come nella realizzazione delle attività scolastiche, e quanto sia percepibile l'influenza esplicita delle intuizioni sperimentate da Montessori. Tali approcci didattici contemporanei le sono debitori per aver dimostrato le potenzialità

di un ambiente complesso e variamente organizzato, per aver sperimentato con successo un regime didattico fondato sulla libera scelta e sulla valorizzazione della libertà individuale. La tendenza a propendere per modalità didattiche maggiormente centrate su percorsi individualizzati, organizzate attorno al rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento di ciascuno e orientate ad un processo valutativo basato su riflessione e autovalutazione, è ora più che mai imprescindibile alla luce dell'eterogeneità che caratterizza sempre più frequentemente le scuole del nostro Paese (Demo, 2015).

Le metodologie didattiche, basate sulla promozione di "un certo grado di libertà di scelta" accordato ad alunni e alunne, che come abbiamo visto sono direttamente riconducibile alle esperienze avviate da Montessori per le vie di San Lorenzo, si prestano ad essere sperimentate in contesti scolastici che hanno a cuore uno spirito inclusivo e trovano, nella predisposizione di un ambiente in cui materiali e esperienze diventano strumenti auto educativi, un alleato per l'implementazione di percorsi d'apprendimento individualizzati e personalizzati. In questo senso, il lavoro libero riduce le distanze all'interno della classe: ognuno impara in percorsi diversificati, impiegando un tempo diverso e congruo alle proprie necessità cognitive e utilizzando supporti significativi per il proprio processo di apprendimento. Parallelamente, la letteratura evidenzia come le forme di educazione democratica, basate cioè sulla libertà di espressione degli alunni, siano tra le più adatte a sostenere la formazione, complessa e problematizzante, di una coscienza collettiva e unitaria, dove trovano spazio il pensiero interculturale e le forme di educazione alla democrazia (Colaci, 2017; De Simone, 2020).

Questo clima positivo che caratterizza le istituzioni scolastiche intente ad incoraggiare esperienze di libera scelta e di autoriflessione, come quelle ad approccio Montessori ma non solo, è reso possibile soprattutto grazie alla presenza di un insegnante antiautoritario, rispettoso dell'infanzia e sinceramente interessato al confronto e allo scambio con gli alunni. L'insegnante montessoriano, così come il docente che sperimenta altre metodologie centrate sulla libera scelta degli alunni e sul lavoro libero, decide di abbandonare i suoi tratti direttivi a favore di un atteggiamento di umiltà e di interesse che trova nell'osservazione del fanciullo un alleato fondamentale e nella preparazione dell'ambiente una metodologia didattica flessibile e promotrice dei principi di inclusione educativa e sociale. Sul percorso trasformativo dell'a-

dulto che si avvicina a uno stile educativo antiautoritario, attento alla promozione di scelte libere e autonome, Turco (2016) ci invita a considerare che

Il maestro dovrà allora adottare la strategia di un direttore d'orchestra, che lavora sul singolo per poter poi lavorare sul gruppo [...]. Il maestro avrà la responsabilità di presentare il materiale secondo una tassonomia, proponendolo, tuttavia, sempre sulla base dell'osservazione dello sviluppo e dell'interesse del singolo alunno. L'insegnante è chiamato quindi ad un intervento razionale, che tiene conto dell'età del bambino, del suo grado di sviluppo, del suo percorso, della propedeuticità insita nel materiale, conscio del fatto che questo sarà appena il punto di partenza: solo la concentrazione e la ripetizione dell'esercizio permetteranno alla personalità del bambino di dispiegarsi e genereranno apprendimento. (Turco, 2016, pp. 42-43)

La sintesi presentata non risulta certamente sufficiente per comprendere appieno in che cosa consiste l'approccio montessoriano all'educazione, ma ci auguriamo che abbia contribuito ad accendere nel lettore interesse, curiosità e desiderio di approfondimento. In modo particolare, auspichiamo che i concetti di libertà di scelta, autodeterminazione del proprio percorso di apprendimento, riflessione, autovalutazione e metacognizione possano abitare sempre più spesso le aule delle nostre scuole, favorendo un clima scolastico inclusivo, perché centrato sulle abilità piuttosto che sulle disabilità e dove la mediazione didattica possa avvalersi regolarmente di materiali sensoriali e di contesti flessibili, orientati alla promozione di competenze significative.

Bibliografia

- Balsamo, E. (2010). *Libertà e amore*. Il Leone Verde.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando.
- Cives, G. (2008). *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Anicia.
- Codello, F., & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare*. Terra Nuova.
- Codello, F. (2005). *Vaso, creta o fiore?* La Baronata.

- Colaci, A. M. (2017). Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 49-64.
- Cossentino, J. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method. *American Journal of Education*, 111(2), 211-244. [https://doi: 10.1086/426838](https://doi.org/10.1086/426838)
- Demo, H. (a cura di) (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.
- De Simone, M. (2020). *Libertà in educazione. Percorsi teorici*. Franco Angeli.
- Malm, I. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. VDM.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Montessori method. *American Journal of Education*, 111(2), 211-244. [https://doi: 10.1086/426838](https://doi.org/10.1086/426838)
- Demo, H. (a cura di) (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.
- De Simone, M. (2020). *Libertà in educazione. Percorsi teorici*. Franco Angeli.
- Malm, I. (2008). *Being a Montessori teacher. Reflections on life and work*. VDM.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Montessori, M. (1935). *Manuale di pedagogia scientifica*. Alberto Morano Editore (ediz. orig. in ingl. 1914).
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino, Mente Assorbente*. Garzanti (ediz. orig. in ingl. 1949).
- Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Garzanti (ediz. orig. in ingl. 1948).
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti (ediz. orig. in franc. 1936).
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*. Garzanti (ediz. orig. in ingl. 1946).
- Neill, A.S. (1992). *Il fanciullo difficile*. La Nuova Italia.
- Nigris, E., Zucchi, F., & Teruggi, A. (2016). *Didattica generale*. Pearson.
- Pignatari, M. (1967). *Maria Montessori, cittadina del mondo*. Comitato italiano dell'Omep.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori fra teoria e azione*. Franco Angeli.
- Turco, R. (2016). *Alla ricerca dell'amoroso lavoro. Il docente montessoriano tra teoria e pratica educativa*. Armando.