

Il contributo del pensiero montessoriano nella formazione dei docenti: l'educazione cosmica come ponte fra accademia e territorio

Barbara Caprara – Libera Università di Bolzano-Bozen

Giulia Consalvo – Libera Università di Bolzano-Bozen

Alessandro Gelmi – Libera Università di Bolzano-Bozen¹

Abstract

Il capitolo è dedicato ad approfondire il contributo del pensiero montessoriano nella formazione dei docenti di scuola dell'infanzia e primaria, individuando nell'Educazione Cosmica un ponte significativo tra l'accademia e il territorio, ossia tra gli aspetti teorici veicolati all'interno dei corsi universitari e la dimensione etica e valoriale che dovrebbe caratterizzare le scelte educative in seno alla famiglia, alle istituzioni scolastiche e al territorio di riferimento. Il capitolo è organizzato in 3 paragrafi principali: Barbara Caprara si occuperà di circoscrivere il concetto di Educazione Cosmica e di evidenziarne il valore pedagogico, proprio alla luce dell'importanza di portare il mondo a scuola e la scuola nel mondo; Giulia Consalvo approfondirà, secondo questo quadro concettuale, la proposta montessoriana di studio delle piante attraverso la sperimentazione attiva, l'osservazione e la narrazione; Alessandro Gelmi si dedicherà ad approfondire l'ipotesi della promozione di competenze immaginative già nella prima infanzia, ipotizzando un dialogo tra il pensiero montessoriano e le teorie socio-costruttiviste.

1 Il presente contributo è stato concepito unitariamente dai tre autori. I paragrafi 1 e 2 sono stati redatti da Barbara Caprara, il paragrafo 3 da Giulia Consalvo e il paragrafo 4 da Alessandro Gelmi.

Part of

Seitz, S. & Berti, F. (Eds.). (2024). Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa. bu,press. <https://doi.org/10.13124/9788860461971>

1. Premessa

Il contributo del pensiero montessoriano ha arricchito il dibattito sull'infanzia e sul ruolo del docente, dalle prime sperimentazioni nelle Case dei Bambini ad inizio del Novecento, sino ai giorni nostri, grazie alle recenti conferme che arrivano dagli studi delle scienze cognitive. Come già evidenziato nel capitolo dal titolo "Non è che tutti fanno la stessa cosa e uno fa una cosa diversa", le scuole che si ispirano ai principi educativi di Maria Montessori sono diffuse in tutto il mondo, se ne contano circa 20.000 e impattano il sistema formativo in tutti i gradi scolastici, anche se risultano maggiormente concentrate nella fascia d'età 0-12, in istituzioni sia pubbliche sia private. Operando una sintesi sommaria ma funzionale a dimostrare le nostre tesi, possiamo affermare che il cuore della proposta ha come finalità la costruzione di un ambiente educativo preparato, per dare modo a bambini e bambine di apprendere in un contesto dove siano liberi di scegliere le attività sulle quali concentrarsi, nel rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento di ciascuno.

L'idea di un ambiente preparato per promuovere la libera scelta dell'allievo e, più in generale, processi di autoeducazione, è diventata negli anni una caratteristica fondamentale nell'implementazione di metodologie didattiche cosiddette innovative, le quali hanno in comune, con la proposta di Montessori, la convinzione che il bambino sia per sua natura competente e che, se posto in un ambiente organizzato con stimoli adeguati rispetto al suo stadio evolutivo, sia naturalmente in grado di cimentarsi in percorsi di apprendimento autonomi. Si pensi, ad esempio, alle metodologie didattiche di matrice costruttivista e socio-costruttivista, in cui l'aula assume l'aspetto di un laboratorio, dove stimoli sensoriali e polisemici guidano processi d'apprendimento collaborativo e offrono agli alunni esperienze significative, sulle quali riflettere e dalle quali imparare (Nigris et al., 2016). L'idea di un ambiente preparato è, inoltre, un elemento portante all'interno di numerose sperimentazioni didattiche, quali ad esempio: la *flipped classroom*, in cui assistiamo ad un rovesciamento dei tempi tra studio e compiti a casa (Maglioni, 2018), la didattica aperta in cui sono i discenti a scegliere contenuti, tempi e spazi per l'apprendimento, sostenuti dall'impiego di agende e piani di lavori personalizzati (Demo, 2015), le "scuole senza zaino" dove il *setting* educativo è un intenzionale sostegno sia alla didattica sia alla relazione (Orsi, 2016), le forme

di programmazione a progetto, in cui vengono elaborati percorsi di ricerca e di approfondimento da esporre ai compagni (Katz & Chard, 2000) e a stazioni, dove l'insegnante appronta materiale di varia natura che viene elaborato autonomamente dagli alunni (Krebs & Faust-Siehl, 1993), ai quali è inoltre richiesto di tenere traccia delle attività svolte, dei tempi e delle modalità di lavoro. Da questo breve excursus, si evince come alla base di numerosi approcci cosiddetti innovativi, ci sia l'idea montessoriana di un ambiente preparato, con materiali specifici grazie a quali il bambino possa fare esperienza di libertà di scelta, nel rispetto dei propri tempi di apprendimento e dei propri interessi (Caprara, 2020).

Partendo da queste considerazioni, è possibile evidenziare come, sebbene la didattica tragga sovente spunto dagli assunti montessoriani, nonostante gli evidenti successi in termini di apprendimento delle scuole a metodo e la conferma che negli ultimi anni arriva dalle scienze cognitive, lo studio di questo approccio rimanga ancora un elemento marginale all'interno della formazione universitaria dei docenti, che hanno l'opportunità di incontrare il pensiero montessoriano spesso solo superficialmente, nell'ambito dei corsi di storia della pedagogia e di didattica generale. Negli ultimi anni stiamo assistendo ad un rinnovato interesse per questo metodo educativo, da parte sia di dirigenti scolastici che intendono sperimentarlo in alcune classi, sia di genitori che sempre più frequentemente sono alla ricerca di contesti educativi dove possano trovare spazio il movimento, la collaborazione, l'aiuto reciproco e l'assenza sistematica di voti e compiti a casa. Recentemente alcuni atenei italiani, sulla scia di questo rinnovato interesse, hanno avviato percorsi di formazione in differenziazione didattica Montessori e promosso eventi convegnistici e seminariali dedicati allo studio e alla relativa sperimentazione di tale approccio anche in contesti di scuola pubblica.

Da una quindicina di anni, la nostra Facoltà è particolarmente sensibile e attenta alla divulgazione del pensiero montessoriano e ha permesso a numerosi studenti di approfondire l'argomento attraverso tesi di laurea e di dottorato, sostenendone attivamente lo studio e la diffusione (si confronti la bibliografia). Anche le province di Trento e Bolzano, principali committenti della facoltà altoatesina, hanno avviato percorsi di sperimentazione di classi in scuola primaria e sezioni in scuole dell'infanzia in istituti pubblici, contribuendo alla sperimentazione e implementazione del Metodo. È proprio in

questo contesto, sensibile e attento alla tematica, che è stato deciso di dedicare uno spazio particolare all'approfondimento di alcuni principi cardine di questo approccio educativo, nell'ambito del convegno InSightOut, svoltosi nella primavera del 2022. In particolare, sono stati proposti due diversi workshop il cui comune denominatore era rappresentato dall'idea montessoriana di Educazione Cosmica: una proposta educativa che attinge al nostro patrimonio sia scientifico sia culturale e promuove un pensiero attento alla dimensione etica e sociale.

Il primo dedicato al confronto tra giovani ricercatori, dottorandi e laureandi sugli elementi particolarmente innovativi dell'Educazione Cosmica, in termini di promozione della capacità immaginativa dei fanciulli, della loro consapevolezza ecologica e di riflessioni rivolte alla costruzione di un pensiero di pace e di rispetto interculturale, nonché inclusivo. Il secondo rivolto a bambine, bambini, genitori ed insegnanti, con l'intento di mostrare, attraverso l'uso di alcuni materiali specifici, le potenzialità di un ambiente preparato con adeguati pretesti educativi, partendo dall'osservazione delle piante e da alcuni semplici esperimenti, riproducibile anche in contesti diversi da quelli esplicitamente montessoriani.

Il presente contributo ha proprio l'obiettivo di ripercorrere i passaggi chiave di questi approfondimenti tematici, sintetizzando in prima istanza le caratteristiche principali del Metodo, riflettendo in termini di replicabilità e applicabilità anche in contesti diversi da quelli formali come la scuola. In secondo luogo, si è cercato di evidenziare l'attualità e la saggezza con la quale Maria Montessori ha saputo cogliere l'essenza dell'infanzia, osservando il bambino con gli occhi di uno scienziato.

2. L'Educazione Cosmica come proposta educativa per portare il mondo a scuola e la scuola nel mondo

L'Educazione Cosmica è il progetto educativo che caratterizza il periodo che va dai 6 ai 12 anni e coincide pressappoco con gli anni dedicati alla scuola primaria. L'Educazione Cosmica non rappresenta un insieme definito di procedure per insegnare storia, geografia e scienze ma un atteggiamento più filosofico che metodologico, attraverso il quale ragionare sui "grandi perché"

che incuriosiscono i bambini, stimolando in loro una visione unitaria del sapere. La proposta montessoriana attinge direttamente al patrimonio culturale e scientifico a nostra disposizione, favorendo forme di apprendimento basate direttamente sulla ricerca e la scoperta dei bambini: vengono proposti esperimenti scientifici, osservazioni in natura e di elementi naturali, materiali impressionistici e narrazioni evocative.

Tornar (2007) sottolinea come l'Educazione Cosmica ponga all'attenzione del bambino una serie di contenuti attraverso specifiche strategie come il racconto appassionante, in grado di evocare immagini e accendere la fantasia e l'esperimento scientifico con l'osservazione diretta della realtà. In questo contesto diviene fondamentale il ruolo delle "favole cosmiche": racconti immaginifici presentati al bambino con lo stile dei grandi narratori, affiancati da attività pratiche ed esperimenti, volti a riprodurre in aula fenomeno naturale. Il profondo rispetto per la natura, che attraversa gran parte del lavoro di Montessori, si rispecchia nelle sue proposte educative che, in particolare negli anni della scuola primaria, intendono promuovere la conoscenza dei fenomeni naturali, della storia dell'evoluzione del regno animale e vegetale, della storia delle grandi scoperte dell'Umanità ...

L'Educazione Cosmica ambisce a promuovere competenze utili per la vita, che ci aiutino a comprendere meglio il mondo nel quale viviamo, grazie alla conoscenza dei fenomeni della natura e dell'evoluzione degli esseri viventi che lo abitano o lo hanno abitato. Attraverso la comprensione del cosmo e del nostro ruolo in esso, accompagnando bambine e bambini a costruirsi una visione unitaria del mondo ed evidenziando interrelazioni e interdipendenze che regolano la nostra esistenza, Montessori ci invita a realizzare per questa fascia d'età un progetto educativo grazie al quale promuovere, non solo conoscenza, ma soprattutto consapevolezza e senso di responsabilità (Mecocci, 2019). Operando una sintesi grossolana ma funzionale ad orientarci nella vastità delle pubblicazioni di e su Maria Montessori, possiamo affermare che il bambino, dalla nascita ai 6 anni, è assorbito dalla costruzione di sé, acquisendo padronanza nel movimento e le prime nozioni per posizionarsi attivamente nell'ambiente in cui vive; dai 6 anni in avanti possiamo osservare una naturale propensione alle relazioni sociali e all'idea di contribuire a sviluppare una società forte e giusta (Mecocci, 2019).

In questa fase, la curiosità si dirige all'esterno della famiglia che, pur restando il principale punto di riferimento, viene progressivamente affiancata dal gruppo dei pari per il naturale bisogno del bambino di ampliare la cerchia delle proprie relazioni sociali, di intessere amicizie significative, di assumersi impegni all'interno del gruppo di riferimento, facendo esperienza di condivisione e collaborazione, sentendosi di farne parte attivamente. Diventa indispensabile promuovere esperienze di libertà, in cui bambine e bambini possano sentirsi liberi di esprimere il proprio punto di vista, di andare a fondo nel processo di scoperta delle proprie potenzialità, abilità, passioni rendendo probabilmente più semplice, in futuro, la scelta del percorso di studio, delle attività extrascolastiche a cui dedicarsi e del gruppo di pari ideale a cui appartenere. Se il nostro accompagnamento educativo, sia scolastico che familiare, fosse maggiormente orientato alla libertà (di scelta, di espressione, di decisione), probabilmente nel nostro Paese i dati sulla dispersione scolastica durante l'adolescenza sarebbero meno allarmanti!

In un'ottica montessoriana, il rispetto della libertà di scelta, per esempio nell'individuazione di un argomento su cui preparare una ricerca, degli strumenti da adottare, dei compagni da coinvolgere, è un'ipoteca sul senso di autostima e di fiducia in sé e nelle proprie capacità, in questo senso "un individuo sicuro e rispettoso di sé non solo porterà rispetto e empatia nella sua realtà sociale, ma anche senso di responsabilità e discernimento critico" (Mecocci, 2019, p. 15). Elementi - questi - fondamentali in un'ottica ecologica, per la costruzione di giovani generazioni consapevoli, rispettose degli altri e del mondo in cui viviamo. È in questa fase dello sviluppo che il bambino è caratterizzato da capacità immaginifiche sempre più profonde che permettono di visualizzare ciò che è invisibile all'occhio, facendo esperienza di immaginazione e astrazione. A tal proposito, a conclusione di questa prima parte introduttiva e come un *fil rouge* che collega i diversi contributi in questo capitolo, desideriamo riprendere le parole di Grazia Honegger Fresco (2020)² che ci permettono, in estrema sintesi, di arrivare al cuore del senso dell'educare:

2 Grazia Honegger Fresco (1929-2020) è stata allieva diretta di Montessori durante il suo ultimo corso nazionale tra il 1950 e il 1951, ha contribuito considerevolmente alla diffusione del pensiero montessoriano in Italia.

L'immaginazione si nutre dell'osservare e del fare in prima persona e sono molti gli esperimenti, le prove, i modi di guardare: a occhio nudo, con lenti e cannocchiali, binoculari e microscopi. Ci aiutano anche la geometria e l'aritmetica, la fisica e la chimica, presenti in tante azioni della vita quotidiana, e così la geografia per valutare l'alternanza di terre e di acque. I viventi sono oggi considerati in stretta relazione con gli ambienti in cui vivono o quali anelli della catena alimentare. In questa, i predatori più potenti e insaziabili sono gli esseri umani. Per come si nutrono e per quello che cercano di estrarre dalle preziosità della Terra, distruggendo immense foreste e l'ossigeno necessario a tutti noi. Molti lo sanno, ma sono soprattutto i giovani che dicono: "Ricominciamo da capo ad amare Gea". (p. 8)

Nell'ambito delle giornate di convegno, abbiamo proposto due diverse modalità per approcciarsi all'Educazione Cosmica: una prima dedicata maggiormente alla comprensione del piano valoriale, etico ed evocativo (in modo particolare nella promozione di capacità immaginifiche e creative nell'infanzia), approfondendo la relazione tra questa proposta educativa e gli studi successivi sull'apprendimento; una seconda rivolta principalmente a bambine e bambini, genitori e insegnanti per "toccare con mano" le caratteristiche di un ambiente preparato, con cura e sapienza, dove fare esperienza attiva e collaborativa di conoscenza. L'intento è stato quello di presentare una linea di ricerca interna alla facoltà, volta a raccogliere esperienze montessoriane in contesti educativi formali come scuola e informali come la famiglia, condividendo con i partecipanti (giovani ricercatori, insegnanti, genitori e bambini) pratiche didattiche e riflessioni filosofiche.

3. Coltivare il sentimento della natura: raccontare, sperimentare, osservare

Nelle scuole Montessori la biologia non è una disciplina da studiare, ma una cornice per l'esplorazione del mondo e dei suoi fenomeni naturali che, insieme alla storia e alla geografia (ma anche al linguaggio e alla matematica), concorre alla realizzazione del progetto educativo specifico per il secondo piano di sviluppo: l'Educazione Cosmica. All'interno di questo frame l'educazione montessoriana si propone di dare un significato diverso ai saperi scolastici,

organizzandoli all'interno di esperienze dirette ed esplorazioni che il bambino compie nell'ambiente. La conoscenza, nelle scuole a Metodo, deve potersi appoggiare all'osservazione sensoriale, punto di partenza per progredire verso l'astrazione e la generalizzazione dei concetti. Processo, quest'ultimo, che si realizza attraverso il lavoro compiuto dal bambino con il materiale, nella Casa dei Bambini prima, alla scuola primaria poi. A questo proposito, scrive infatti Mario Montessori:

Mettiamo dunque semi lontani ma semi esatti, adoperiamo in modo giusto questa possibilità di assorbire l'ambiente prima dei 6 anni. È una preparazione indiretta che grazie a strumenti quali l'osservazione e le nomenclature farà sì che quando arriva il momento, il terreno sia pronto, ricettivo, così che il bambino ritrovi in sé cose in parte già note, non estranee al suo mondo culturale. Questa preparazione è necessaria non per la biologia in sé ma perché ciascuno acquisti la sua sicurezza interiore. ... Dobbiamo subito presentare ai suoi sensi il contatto con la realtà. (Montessori Mario, 1961, cit. in Bianconi, 2003, pp. 7-8)

Quando il bambino sarà più grande, risulterà necessario tenere conto di bisogni diversi rispetto alla prima infanzia. Alla scuola primaria non sarà più sufficiente esplorare, osservare, nominare e classificare, ma diventerà necessario determinare insieme ai bambini la correlazione tra le cose e tra i fenomeni. Si propone quindi un curriculum in cui tutte le scienze sono collegate e in cui le materie non sono discipline di studio, ma "strumenti per l'esplorazione". Perché come sottolinea Montessori (1948/2009) "insegnare i dettagli significa portare confusione; stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza" (p. 100).

Lo studio della biologia è il cuore dell'educazione cosmica e viene proposto attraverso una delle cinque favole cosmiche che costruiscono il curriculum per la scuola primaria. Le favole cosmiche sono grandi narrazioni attraverso cui l'insegnante tenta di accendere la curiosità dei bambini, fornendo dati ed informazioni allo scopo di appassionare i propri alunni, aiutandoli a stabilire i rapporti tra le cose attraverso la narrazione. Questi grandi racconti propongono, in modo avvincente ma al contempo strutturato, la successione di fatti ed eventi che hanno portato all'origine dell'universo e del pianeta Terra con la sua biosfera, di cui anche noi esseri umani facciamo parte.

Per dimostrare la grande importanza della biologia, Maria Montessori propose la seconda favola cosmica, attraverso cui introdusse il tema dell'avvento della vita sulla Terra ed indirettamente i curricoli di botanica e zoologia. Questo racconto, che ancora oggi viene proposto ogni anno nelle classi delle scuole a Metodo, viene supportato da un materiale concreto: una lunga striscia che illustra il processo evolutivo del mondo vegetale e animale attraverso il Paleozoico, il Mesozoico ed il Cenozoico. La striscia, oltre a rappresentare i fatti narrati, si pone come obiettivo quello di far emergere l'interrelazione tra ambiente e vita. In che modo l'acqua dei mari, inizialmente troppo carica di sali e minerali, si è trasformata in un contesto adatto alla vita? Quali sono stati i primi vertebrati a fare la loro comparsa sulla Terra? Perché alcuni di loro ad un certo punto di sono estinti e che impatto ha avuto il clima sulla loro scomparsa? Perché le prime piante vivevano nell'acqua? E come hanno fatto a conquistare la terraferma? Quando sono comparsi i primi fiori?

Interrogativi a cui il bambino trova risposta attraverso approfondimenti personali e la narrazione dell'insegnante che, srotolando un po' alla volta la striscia, mostra ai bambini "lo studio delle sequenze lineari di accadimenti e anche l'interrelazione trasversale di tematiche o accadimenti riferiti a momenti temporali differenti" (Mecocci, 2019, p. 36).

Una volta introdotto il curricolo di biologia, per i bambini si aprono infinite piste per l'esplorazione del mondo, tutte coinvolgenti ed appassionanti. Per ognuno di loro ci sarà la possibilità di addentrarsi nello studio della botanica o della zoologia, a seconda che si voglia approfondire la vita del mondo vegetale o di quello animale. Ciò che conta è fare "appello al senso di meraviglia dei bambini, proponendo un'ecologia dallo sguardo ampio, in grado di cogliere i rapporti di reciprocità, spesso ancora ignorati, tra uomo e mondo naturale" (Consalvo, 2018, p. 110).

Le cinque favole cosmiche non sono le uniche narrazioni proposte nelle scuole Montessori. Ne esistono molte altre che, seppur non riconducibili direttamente a Maria Montessori o a suo figlio Mario, sono il frutto della secolare tradizione delle numerosissime scuole a Metodo diffuse in tutto il mondo e soprattutto del lavoro dei loro insegnanti che negli anni hanno arricchito la proposta originale con contributi inediti, ma sempre coerenti con lo stile e le intenzioni della proposta originale. Tra queste, ad apertura del curricolo di botanica, ritroviamo "Il racconto delle piante", in cui l'insegnante presta la

propria voce ad alberi, fiori ed ogni altra forma di vita vegetale. Se le piante potessero parlare ... che cosa ci racconterebbero?

Partendo da questo interrogativo, durante il convegno abbiamo intrapreso insieme ai bambini, agli insegnanti e ai genitori presenti un viaggio immaginifico che si proponeva di accendere l'interesse verso il mondo verde e che, attraverso una panoramica narrativa, ha proposto (seppur in modo indiretto) l'organizzazione del curriculum di biologia vegetale: dalla morfologia alla classificazione, dallo studio della vita vegetativa e di relazione alla riproduzione.

Come è fatta una pianta? Quali sono le sue parti e quali funzioni espletano? Di cosa ha bisogno per crescere? Perché le sue foglie hanno questa forma? A questi e molti altri interrogativi i presenti hanno potuto rispondere attraverso attività e materiali strutturati, offerti loro solo dopo aver fatto esperienza diretta del fenomeno che si intendeva studiare. Nel caso della botanica, si è trattato di esperienze di semina, osservazione ed esperimenti. Il tutto supportato dai materiali impressionistici (strisce e cartelloni) che, in un allestimento inedito in sede di convegno, hanno concorso alla ricostruzione di un ambiente di apprendimento montessoriano. Particolare attenzione è stata prestata agli "oggetti" (i materiali), mai disgiunti dai processi che la narrazione e l'intervento misurato dell'insegnante devono attivare.

In questo modo i presenti hanno potuto scoprire che una pianta per crescere ha bisogno di luce, acqua e una temperatura adatta e che dalla forma delle sue foglie è possibile intuire quella delle sue radici. Oppure che, seppur le piante non siano in grado di camminare, i loro semi si spostano e "viaggiano" in modi molto diversi ed interessanti, avvalendosi anche dell'aiuto degli animali.

Ma le piante, così come ogni altro essere vivente, non si limitano a nascere, nutrirsi, crescere, riprodursi per poi morire: con la loro esistenza danno vita ad un ciclo che da millenni prosegue senza sosta. Le piante sono, per Montessori, un vero e proprio "agente cosmico" che risponde a determinate leggi, contribuendo così all'armonia e all'ordine del cosmo. Così come affermò durante una conferenza indiana nel 1946 "la teoria cosmica ... riconosce in tutta la creazione un piano unificante da cui dipendono non solo le diverse forme viventi, ma anche l'evoluzione della Terra stessa" (1989, p. 106).

Secondo il suo pensiero ogni elemento presente sulla Terra, sia esso animato o inanimato, ha un compito che gli è stato assegnato e che deve realiz-

zare. Le piante, come tutti gli altri esseri viventi, si muovono su due piani distinti, ma interconnessi: quello intenzionale e quello inconscio. Si pensi alle piante verdi, che in quanto esseri autotrofi, sono in grado di produrre da sé il nutrimento di cui hanno bisogno: attraverso il processo di fotosintesi clorofilliana, riescono infatti a sintetizzare composti organici a partire da sostanze inorganiche, grazie all'energia della radiazione solare. Svolgono così funzioni legate alla loro vita vegetativa, nel caso dell'albero, attraverso radici, fusto, rami e foglie.

Ma come afferma Maria Montessori (1938, cit. in Honegger Fresco, 2017)

la Terra che noi conosciamo con le rocce, le acque, i vulcani, e così via riceve un contributo di stabilità dal lavoro degli esseri viventi, i quali non utilizzano semplicemente, come si è soliti pensare, la Terra su cui vivono per se stessi, ma a loro volta sono operai che la trasformano. (p. 156)

E così un albero, oltre a soddisfare i suoi bisogni di nutrimento, crescita e riproduzione, assolve molti altri compiti fondamentali per la vita sul nostro pianeta: regala ossigeno, cibo e un luogo protetto in cui abitare a moltissimi altri esseri viventi, fornisce protezione dagli agenti atmosferici (fungo da frangivento, offre ombra e rinfresca l'aria), protegge il suolo dalle piogge intense e, con le sue radici, ancora il terreno prevenendo i fenomeni erosivi. Svolge quindi numerosi compiti che lo rendono uno dei tasselli fondamentali dell'ordine cosmico che Montessori intende rivelare al bambino attraverso l'organizzazione del suo curriculum culturale. Lo studio delle piante e la botanica in generale appartengono quindi ad un programma educativo che non si pone come obiettivo primario quello di istruire per impartire insegnamenti e nozioni, ma che agisce sulla personalità del bambino in modo più profondo, offrendogli la possibilità di scoprire qual è il suo posto in questa fitta rete di interdipendenze che è l'universo. L'esplorazione del piano cosmico diventa quindi lo scenario per la realizzazione di un curriculum scolastico che trascende il raggiungimento di competenze o l'acquisizione di contenuti, ma che risponde a bisogni psicologici innati che caratterizzano l'infanzia nelle diverse fasi della vita. Attraverso l'Educazione Cosmica, si accende una luce diversa sulla didattica che, secondo Montessori (1909/2010, p. 82), dovrebbe "sviluppare questo sentimento di fiducia e di confidenza negli esseri vivi, che è poi una

forma d'amore e di unione con l'universo". Educare significa, quindi, mostrare al bambino la via per costruire se stesso, collaborando al contempo alla realizzazione del piano cosmico.

4. Promuovere le competenze immaginative nell'infanzia: il pensiero montessoriano in dialogo con la tradizione storico-culturale

La relazione tra la pedagogia montessoriana e gli approcci educativi di matrice storico-culturale non è né semplice, né lineare. Si tratta innanzitutto di tradizioni ricche e longeve, caratterizzate entrambe da un alto grado di differenziazione interna. Pensare di poterle ridurre ad un nucleo essenziale di principi generali, significa probabilmente tradirne la ricchezza e la profondità. Anche i loro punti di divergenza e di comunanza, poi, toccano questioni fondamentali della ricerca in campo educativo e psicologico, come la natura del pensiero e del linguaggio, o la responsabilità dell'adulto nell'educazione e nello sviluppo del bambino, per le quali è molto facile scivolare in semplificazioni ideologiche che non rendono giustizia né alle teorie messe a confronto, né agli interrogativi che li accomunano.

In questa sede non si pretende quindi di fornire una sentenza sintetica e definitiva sulle differenze tra "Metodo Montessori" e "scuola vygotskyana". Lo spirito che si vuole adottare, semmai, è quello dell'esplorazione e del dialogo. Nel contesto del convegno *Insight out* si è svolto un confronto personale tra ricercatori e dottorandi della Facoltà di Scienze dell'Educazione attorno al tema dell'immaginazione creativa e della sua rilevanza nel progetto montessoriano dell'Educazione Cosmica. In questo spazio di riflessione condivisa, il riferimento alla psicologia storico-culturale è emerso spontaneamente come una risorsa significativa per interrogare gli scritti di Maria Montessori da un punto di vista inedito. Le convergenze sono sembrate evidenti e non banali, e si è avvertita la necessità di mettere in relazione le opere in cui Vygotsky e Montessori hanno riflettuto sul significato e sul valore pedagogico dell'immaginazione creativa. Questo contributo vuole essere il primo passo in questa direzione di confronto e di ricerca.

Per quanto riguarda il versante storico-culturale, ci si concentrerà sui principali scritti che Vygotsky ha dedicato in modo esplicito al tema dell'immaginazione creativa e sui contributi di ricerca che hanno cercato di ricostruirne l'unità teorica d'insieme. Sul fronte montessoriano, espandendo gli orizzonti del primo confronto maturato in occasione del convegno, non ci si limiterà a considerare il progetto di Educazione Cosmica, ma si prenderanno in esame anche le riflessioni che Montessori ha esplicitamente dedicato all'immaginazione creativa nella scienza, nella prima infanzia e nel contesto dell'educazione scolastica. Nel caso di Vygotsky si sono presi in esame i testi che vengono normalmente utilizzati nel contesto della scuola storico-culturale come punti di riferimento per la ricerca sull'immaginazione creativa. La selezione degli scritti montessoriani necessita invece di una giustificazione. L'Educazione Cosmica occupa un posto specifico nella visione d'insieme della pedagogia montessoriana; limitarsi a questa fase, ovvero all'educazione del bambino dai 6 ai 12 anni, potrebbe fornire un'immagine limitata e parziale della prospettiva montessoriana sull'immaginazione creativa. In effetti, quanto segue si può proprio considerare come un ripensamento critico delle forti sinergie che si sono riscontrate durante il convegno tra la posizione generale di Vygotsky e della scuola storico-culturale sull'immaginazione creativa e la prospettiva specifica del progetto montessoriano di Educazione Cosmica.

Prima ancora di esplorare comunanze e contraddizioni, si deve riscontrare una fondamentale convergenza tra la scuola storico-culturale e la pedagogia montessoriana rispetto alla complessità semantica del termine "immaginazione". In tutte le opere principali che Vygotsky ha dedicato al tema (Vygotsky, 1930/1967, 1931/1984, 1932/1960), con immaginazione non si indica soltanto la capacità di formare immagini mentali, o di simulare stati quasi-percettivi anche in assenza di stimoli sensoriali, ma si indica soprattutto una forma particolare e complessa di pensiero. Nel linguaggio tecnico della psicologia storico culturale: "Vygotsky considered imagination to be a process directly connected with meaning-making ... that helps ... to make sense of the world" (Gajdamashko, 2006, p. 16).

Inoltre, Vygotskij include l'immaginazione tra le funzioni mentali superiori che permettono di pensare in modo produttivo e non solo riproduttivo, e sono quindi cruciali per la flessibilità cognitiva, le potenzialità creative

ed espressive e l'apertura dello spazio mentale delle possibilità (Vygotsky, 1930/1967).

Sebbene con un altro linguaggio, e anzi con un esplicito scetticismo verso un modo arido e di fare scienza che si concentra soltanto sulle "descrizioni di cose meravigliose e affascinanti [che] si riducono ad aride definizioni" (Montessori, 1916/1992, p. 58), anche in Montessori il termine è usato ben oltre i confini delle proprie radici etimologiche, per indicare la capacità squisitamente umana di rapportarsi alla realtà in modo creativo:

Questo solo fatto, ha cambiato la faccia del mondo ... quando l'immaginazione poté partire dal contatto con la realtà, allora cominciò il pensiero a costruire delle opere, sulle quali il mondo esterno andò trasformandosi. Quasi che il pensiero dell'uomo avesse assunto un potere meraviglioso, quello di creare. (Montessori, 1916/1992, p. 211)

Il confronto comincia a farsi più spinoso quando ci si chiede come questa forma di pensiero si sviluppi e perché debba essere coltivata in campo educativo. In merito a questo problema, infatti, le idee di Vygotsky e di Montessori non sono univoche e monodimensionali, ma si articolano al loro interno in relazione al concetto di ontogenesi. Per entrambi gli autori è necessario che l'intervento educativo dell'adulto non si fondi su criteri normativi astratti, ma sia coerente con il concreto stadio di sviluppo psicologico del bambino. Anche in merito all'educazione immaginativa, quindi, ovvero alle azioni e agli ambienti predisposti per coltivare questa forma di pensiero e per stimolarlo nei processi di apprendimento, né Vygotsky né Montessori forniscono precetti o divieti universali e rigidi: l'immaginazione creativa deve essere osservata, valutata e supportata in modo diverso a seconda dello stato di maturazione psicologica dei bambini.

Qui, però, iniziano anche le differenze cruciali tra le due prospettive. Per Vygotsky, infatti, lo sviluppo delle funzioni psicologiche dipende dalla mediazione del linguaggio e degli altri artefatti culturali che sono condivisi nel contesto delle attività sociali (Vygotsky, 1934/2012). In questo percorso di incontro e di reciproca influenza tra personalità individuale e contesto socio-culturale, l'immaginazione si trasforma in termini qualitativi e modifica le proprie relazioni con altre funzioni psicologiche. Tuttavia, dalla prima

infanzia in cui emerge nello spazio sociale del gioco di finzione, alle forme introspettive e fantastiche dell'adolescenza fino all'età adulta in cui si coopera stabilmente con il pensiero logico-concettuale (Smolucha & Smolucha, 1986), l'immaginazione in Vygotsky non si riduce mai ad una forma di pensiero puramente irrazionale o sganciato dalla comprensione della realtà e dall'esercizio dell'intelligenza razionale. Fin dai primi giochi del far finta, dalle prime elaborazioni grafico-pittoriche o dai primi esercizi di pensiero narrativo, per Vygotsky l'immaginazione è sempre un processo di pensiero direttamente collegato alla creazione di significato, che ha connessioni non solo con le emozioni ma anche con le funzioni intellettuali e che contribuisce in modo significativo allo sviluppo globale della persona e ai processi di apprendimento (Vygotsky, 1931/1984).

Nella prospettiva di Montessori, invece, il ruolo e le possibilità dell'immaginazione cambiano radicalmente nel corso dello sviluppo. Finché l'intelligenza non raggiunge un grado sufficiente di maturazione, e finché il bambino non possiede un livello sufficientemente alto di controllo conoscitivo sull'ambiente che lo circonda, l'immaginazione per Montessori non può che "vagare ... nel mondo dell'irreale" (Montessori, 1916/1992, p. 211) e fornire compensazioni fantastiche per uno stato di immaturità e di fragilità fisica e psicologica. Coltivarla nella prima infanzia, quindi, è inadeguato e potenzialmente nocivo; il compito dell'educazione in questa fase dello sviluppo, semmai, è fornire al bambino le risorse ambientali per superare questo stadio di incompiutezza: "l'educazione dovrà aiutare il bambino a superarlo; non dovrà sviluppare lo stato selvaggio o trattenere il bambino in esso" (Montessori, 1916/1992, p. 224).

Questa differenza generale si può approfondire più nel dettaglio se si prendono in esame le differenze tra età scolare e pre-scolare. In effetti, pur intendendo l'ontogenesi in modo diverso (mediata dal contesto socio-culturale in Vygotsky, più legata a una maturazione fisiologica in Montessori), per entrambi gli autori il passaggio alla scuola primaria è un punto di demarcazione tra due fasi distinte dello sviluppo psicologico (perché apre una nuova situazione sociale di sviluppo, in Vygotsky, perché segna un nuovo livello di maturazione intellettuale in Montessori).

Nel periodo dell'età pre-scolare, come detto, si delinea una contrapposizione netta tra le idee di Vygotsky e di Montessori in materia di educazione immaginativa. Illuminante, a questo riguardo, è l'esempio classico del ba-

stone e del cavallo, a cui entrambi gli autori ricorrono per mostrare le potenzialità o i limiti dell'immaginazione infantile. Consideriamo l'esempio di un bambino che gioca con un bastone facendo finta di cavalcare un cavallo. Sia per Montessori che per Vygotsky siamo di fronte ad un caso esemplare di pensiero immaginativo nella prima infanzia. Per Vygotsky, tuttavia, questo esempio può essere usato per mostrare quanto l'immaginazione sia essenziale per lo sviluppo e quanto questo tipo di giochi, in cui il pensiero immaginativo inizia ed emergere e ad essere interiorizzato dal bambino, debbano essere sostenuti e arricchiti dall'intervento educativo dell'adulto. Per prima cosa, nell'ottica di Vygotsky, questo esercizio di fantasia non è un atto che possiamo comprendere limitandoci alla sola prospettiva del bambino che lo compie. L'abilità di sostituire oggetti e di costruire scenari mentali alternativi a quello reale non deriva da un meccanismo autistico di separazione dal mondo reale, ma anzi è la conseguenza di una prassi sociale ben precisa, quella del gioco di finzione condiviso, che il bambino impara solo gradualmente a riprodurre nello spazio virtuale e interiore della propria finzione immaginativa (Vygotsky, 1932/1960). In secondo luogo, questo esercizio di pensiero immaginativo che viene progressivamente controllato e padroneggiato attraverso il gioco, consente al bambino di affinare e di approfondire il proprio rapporto con la realtà. Quando gioca a sostituire un bastone con un cavallo, e a fingere di essere un cavaliere, può darsi che il bambino stia semplicemente esprimendo uno sfogo istintivo in forma del tutto irrazionale, o stia pensando un'esperienza reale che non può vivere con un surrogato immaginario, ma può anche darsi, invece, che stia divertendosi a riprodurre e ad affinare degli aspetti della propria esistenza e del proprio rapporto con il mondo che per lui sono di primaria importanza, e che prova gusto nel padroneggiare, nel rivivere e nell'approfondire. Dal punto di vista storico-culturale, anzi, il carattere fondamentale del gioco di finzione nella prima infanzia non è tanto fantastico-creativo, ma sociale-imitativo (Elkonin, 2005): anche nei giochi più distanti dalla realtà ordinaria, i bambini cercano la simulazione individuale o collettiva di scenari e contesti che gli consentono di rielaborare in modo realistico le proprie vicende personali e di rappresentare e arricchire la propria comprensione della realtà sociale. Dal punto di vista storico-culturale, i bambini non immaginano per sfuggire dalla realtà, ma per capirla e viverla meglio. La stessa capacità di distinguere questo potenziale simulativo

dell'immaginazione e di gestire la distanza tra reale e virtuale, matura nei bambini molto presto e si affina proprio grazie al gioco di finzione.

Ovviamente questa esperienza non è identica a quella di un confronto immediato con la realtà fisica: un cavallo immaginario non sarà mai un cavallo reale. Ma ciò non significa, secondo la psicologia storico-culturale, che l'esercizio dell'immaginazione sia privo di rilevanza per la costruzione degli schemi di senso con cui il bambino si relaziona al mondo reale. Fingendosi altro da sé, il bambino in realtà agisce realmente in uno spazio naturale e sociale che esplora in modo accorto e profondo, e si confronta con emozioni, pensieri, ricordi e forme di comportamento che emergono dal suo vissuto personale e che hanno attinenza diretta con la realtà. L'educazione al gioco di finzione e all'esplorazione del reale non genera un gioco a somma zero, anzi si integrano e si arricchiscono a vicenda (Vygotsky, 1933/1978).

Infine, in questo primo processo di emersione e di maturazione, l'immaginazione in età infantile è correlata per Vygotsky allo sviluppo di altri aspetti fondamentali dell'intelligenza, a loro volta determinanti per lo sviluppo successivo del bambino. Il bastone che diventa un cavallo non è un artificio alogico di una mente fragile. Questa forma primaria di immaginazione, anzi, è il preludio del pensiero simbolico con cui il bambino impara a "pensare le cose dal punto di vista del loro significato" e delle capacità di auto regolazione legate al rispetto delle regole che sostengono spontaneamente la logica interna del gioco condiviso (Vygotsky, 1933/1978).

La storia del bambino che si immagina un ricco principe su un bianco destriero ci viene invece raccontata in modo molto diverso negli scritti di Montessori. Anzi, l'opposizione con Vygotsky qui è diametrica. L'immaginazione non viene contestualizzata come esito di una prassi sociale, ma anzi è descritta più come una forma di pensiero spontanea, immediatamente a disposizione del bambino e distintiva della sua immaturità e fragilità intellettuale. Se finge di cavalcare un bastone, il bambino non lo fa mai per divertirsi a sperimentare e a affinare il proprio dominio intellettuale sulle cose. Al contrario, lo fa per evadere da una realtà in cui si trova in una posizione minoritaria dal punto di vista fisico, mentale o sociale: "Un adulto si rassegna: un bambino s'illude" (Montessori, 1916/1992, p. 225).

In questa fase dello sviluppo, per Montessori, l'immaginazione ha già una forza creativa, ma non è ancora dotata della solidità intellettuale delle risor-

se epistemiche per supportare e per arricchire la comprensione della realtà. Tutto ciò che le è concesso, quindi, è un ripiegamento irrealistico e fantastico nella finzione pura, con cui la mente “lavora da sé, indipendentemente dal vero, lavora nel vuoto” (Montessori, 1916/1992, p. 212). E non c’è onore in questa fuga. La storia del bambino che cavalca un bastone per Montessori è la storia triste o incompiuta di una mente fragile che non trova altre alternative per esprimersi e per realizzarsi e che, anzi, rischia solo di corrodere il legame con la realtà e allenarsi alla mistificazione e alla credulità irrazionale: la “sua facoltà creativa è un mezzo per lavorare sulla realtà. Ma se essa [la mente] scambia il mezzo col fine, è perduta” (Montessori, 1916/1992, p. 212).

La metafora biblica, qui, è abbastanza eloquente, e tocca le corde assiologiche di ogni discorso educativo cosciente della propria responsabilità. Perché abbandonare il bambino nel suo mondo di cavalli immaginari e non facilitare il suo bisogno naturale di esplorare e comprendere il mondo reale con la propria intelligenza? Forse solo perché, colpevolmente e vigliaccamente “Noi ci divertiamo con le illusioni, le ignoranze, gli errori della mentalità immatura” (Montessori, 1916/1992, p. 230).

La differenza tra le due proposte non sta nei criteri con cui sviluppare una corretta educazione dell’immaginazione creativa, in modo che non rimpiazzì l’accumulo di esperienze significative nell’ambiente naturale e sociale. L’approccio storico-culturale al gioco di finzione è diverso dagli esempi di educazione immaginativa su cui Montessori ironizza amaramente e che impoveriscono deliberatamente l’esperienza pratica e conoscitiva dei bambini per proteggere la spontaneità immaginativa o addirittura per allenare il pensiero creativo in modo artificiale. Né Montessori diverge dalla scuola storico-culturale quando esclude che l’esercizio realistico dell’immaginazione creativa sia a portata del bambino nella prima infanzia. Anche Vygotsky è molto chiaro su questo punto: la capacità di creare necessita di conoscenza pregressa per potersi esprimere, e nel bambino in età prescolare, anzi fino all’adolescenza e all’età adulta, questo atteggiamento verso la realtà non si realizza se non in forma disordinata ed embrionale. Il punto è che per Vygotsky, a differenza che per Montessori, l’immaginazione nel contesto del gioco di finzione preserva comunque delle funzioni determinanti per lo sviluppo psicologico e per la costruzione del senso. È chiaro che negando alla fantasia infantile le potenzialità “meaning-making” che le sono riconosciute dalla psicologi-

ca storico-culturale, non resta molto spazio per un'educazione immaginativa adeguata a questo stadio dello sviluppo. Anzi, lo spazio educativo dedicato al gioco di finzione sottrae soltanto tempo ed energie ad una solida educazione basata sull'esplorazione sensoriale e intellettuale della realtà:

Se ciò che si chiama immaginazione infantile è il prodotto della "immaturità" della mente, in rapporto con la povertà in cui lasciamo il bambino e l'ignoranza in cui egli si trova, occorre prima arricchire la sua vita di un ambiente ove egli diventi il possessore di qualche cosa ... di esperienza fatta sulla realtà. (Montessori, 1916/1992, p. 231)

Il tono del confronto però cambia sensibilmente se ci si sposta dall'età prescolare a quella scolare e se si passa dall'ipotesi dell'educazione immaginativa per la prima infanzia a quella per la scuola primaria, per usare espressioni che ci sono più familiari oggi.

Nel caso della scuola storico-culturale non c'è molto da aggiungere rispetto al ruolo "meaning making" dell'immaginazione creativa che si è già evidenziato nella fase precedente. Semplicemente in questo nuovo sistema di attività sociale caratterizzato dallo sviluppo del pensiero concettuale e dal confronto didattico con il sapere formale (Davydov, 1999), il bambino è messo nelle condizioni di maturare un controllo sempre più forte della propria capacità di immaginare, e di mettere questa funzione psicologica a servizio dell'apprendimento in modo sempre più riflessivo e consapevole.

Un cambiamento netto, invece, si può riscontrare nella proposta educativa montessoriana ed in questo il progetto dell'Educazione Cosmica è emblematico. A differenza di altre prospettive, come quelle che si rifanno alla psicologia genetica di Piaget e che sono focalizzate principalmente sugli aspetti logico-computazionali e logico-formali dell'intelligenza razionale, la pedagogia montessoriana non esclude la dimensione immaginativa del proprio orizzonte teorico, relegandola nel dominio dell'irrazionalismo irrealistico o del puro pensiero egocentrico. Come in Vygotsky, anzi, anche in Montessori l'immaginazione opera nel dominio dell'intelligenza razionale, di cui esprime le caratteristiche più sofisticate, come la flessibilità cognitiva, la capacità di immaginare possibilità alternative, e la connessione tra cognizione ed emozione.

Il punto di differenza sta nel fatto che questo valore educativo dell'immaginazione per Montessori non può essere trovato nell'esercizio della fantasia infantile, ma si esprime soltanto nelle forme più sofisticate di creatività scientifica e artistica che maturano a pieno nell'età adulta e che iniziano ad esprimersi soltanto da un certo punto dello sviluppo in poi. Presupporla nel gioco di finzione della prima infanzia o aspettarsi che questa tendenza immatura del bambino abbia altre implicazioni educative, è intellettualmente disonesto e moralmente ambiguo. Aspettarla pazientemente, supportando l'esplorazione del mondo reale, è invece la scelta più responsabile:

Occorre prima arricchire la sua mente [del bambino] di conoscenza e di esperienza fatta sulla realtà. E avendogli dato ciò, lasciarlo maturare nella libertà. È dalla libertà dello sviluppo, che noi possiamo attendere le manifestazioni della sua immaginazione. (Montessori, 1916/1992, p. 231)

E quando questo optimum viene raggiunto, quando l'immaginazione creativa è sorretta da un'intelligenza sufficientemente robusta e da un'esperienza sufficientemente ricca, allora si apre la possibilità di una sua valorizzazione didattica. A questo punto tutto quello che di positivo si può dire sull'immaginazione in campo educativo acquista un significato coerente e legittimo anche nella pedagogia montessoriana (Caprara, 2022) e anzi, le affinità con la scuola storico-culturale diventano profonde e possono sovvertire certe letture stereotipiche delle differenze tra queste due visioni dell'educazione. L'immersione immaginativa ed emozionale nella narrazione e l'elaborazione creativa di esperimenti focalizzati sulla co-costruzione della conoscenza (Tornar, 2007; Mecocci, 2019) sono chiari esempi di come l'Educazione Cosmica montessoriana richieda una forte integrazione dell'immaginazione creativa nello spazio della didattica. In questo, la sinergia della prospettiva montessoriana con le teorie educative di matrice post-piagetiana (Egan, 1997; 2002), è innegabile e merita di essere sottolineata e approfondita. Per tutte queste prospettive, il ruolo essenziale dell'immaginazione nell'apprendimento è riconosciuto almeno a due livelli fondamentali. In primo luogo, l'attenzione all'impegno immaginativo sostiene una forma di motivazione intrinseca basata sul legame intellettuale ed emotivo con i temi e le esperienze di apprendimento. In secondo luogo, il pensiero immaginativo sostiene un uso sofisticato, flessibile e cre-

ativo dell'intelligenza. Senza la capacità di riadattare e rimodellare il sistema precedente di credenze e modelli mentali già assimilati, non sarebbe possibile alcuna forma di costruzione della conoscenza, né lo sviluppo di nuove abilità o competenze.

Quanto emerso nel convegno e quanto ricostruito in questa sede sono solo accenni ad un dialogo possibile tra due delle tradizioni più influenti e significative a livello globale in campo educativo. Il tema dell'immaginazione creativa, nel suo sviluppo e nelle sue relazioni con l'apprendimento, è solo uno tra tanti punti di accesso possibili a questo confronto. Da questo tipo di confronto, comunque lo si voglia sviluppare, entrambe le prospettive possono interrogarsi a vicenda, scoprendo sinergie e punti di convergenza imprevisti e riflettendo con maggiore chiarezza sulle proprie assunzioni e sui propri limiti. Ci è parso che le potenzialità di questo confronto teorico siano significative e che le sue ricadute sulla comprensione delle pratiche educative ispirate agli scritti di Montessori e di Vygotsky siano ancora più rilevanti.

Dopotutto, la possibilità di ripensare diversamente a ciò che già conosciamo, liberandoci dall'illusione di averlo capito integralmente, è uno dei privilegi della nostra capacità di immaginare.

Bibliografia

- Bianconi, A. M. (a cura di). (2003). *Botanica e biologia vegetale nella casa dei bambini*. Opera Nazionale Montessori.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando.
- Caprara, B. (2022). *La natura nel pensiero di Maria Montessori*. Junior-Bambini.
- Consalvo, G. (2018). L'educazione cosmica tra natura e supernatura: un approccio ecologico per il bambino della scuola primaria. In A. D'Antone & M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca* (pp.107-113). Zeroseiup.
- Davydov, V. V. (1999). What is real learning activity. In M. Hedegaard & J. Lompscher (eds.), *Learning activity and development* (pp. 123-138). Aarhus University Press.
- Demo, H. (a cura di). (2015). *Didattica delle differenze*. Erickson.

- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Elkonin, D. B. (2005). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21.
- Gajdamaschko, N. (2006). Theoretical concerns: Vygotsky on imagination development. *Educational Perspectives*, 39(2), 34-40.
- Honegger Fresco, G. (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*. Il leone verde.
- Honegger Fresco, G. (2020). *I bambini e l'ambiente secondo il metodo Montessori*. Solferino.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Ablex.
- Krebs, H. & Faust-Siehl, G. (1993). *Lernzirkel im Unterricht der Grundschule*. Verlag Jörg Pothhoff.
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola*. Erickson.
- Mecocci, M. (2019). *Narrare il vero: le favole cosmiche nella pedagogia Montessori*. Terra Nuova.
- Montessori, M. (1916/1992). L'autoeducazione nelle scuole elementari. Garzanti. (pubbl. orig. 1916)
- Montessori, M. (1989). *The Child, society, and the world. Unpublished speeches and writings*. Clio Press.
- Montessori M. (2009). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Franco Angeli. (pubbl. orig. 1948)
- Montessori, M. (2010). *Educare alla libertà*. Mondadori. (Titolo orig. del 1909: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*)
- Nigris, E., Zuccoli, F. & Teruggi, A. (2016). *Didattica generale*. Pearson.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino*. Erickson.
- Smolucha, L., & Smolucha, F. C. (1986, August 22–26). L. S. Vygotsky's theory of creative imagination. 94th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC., United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274919.pdf>
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Franco Angeli.

- Vygotsky, L.S. (1967). *Imagination and creativity in childhood* (F. Smolucha, trad.). Prosvescheniye. (pubbl. orig. 1930)
- Vygotsky, L.S. (1984). *Imagination and creativity in the adolescent* (F. Smolucha, trad.). Pedagogika. (pubbl. orig. 1931)
- Vygotsky, L.S. (1960). *Imagination and its development in childhood* (F. Smolucha, trad.). Academy of Pedagogical Sciences. (Lezione orig. 1932)
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development (M. Lopez-Morillas, trad.). In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (a cura di), *Mind in society* (pp. 92–104). Harvard University Press. (pubbl. orig. 1933)
- Vygotsky, L.S. (2012). *Thinking and speech*. MIT Press. (pubbl. orig. 1934)