

IL METODO MONTESSORI E LE CASE DEI BAMBINI. UN MODELLO EDUCATIVO PER LIBERARE L'INFANZIA E AVVIARLA ALLA CONQUISTA DELL'INDIPENDENZA¹

El método Montessori y la Casa de los Niños, un modelo educativo para liberar a la infancia e iniciarla en la conquista de la independencia

Barbara DE SERIO²

Università degli Studi di Foggia. Italia

RESUMEN

Esta contribución profundiza en los principios básicos del método Montessori y analiza sus implicaciones pedagógicas en la historia de la educación nacional e internacional. En particular, cubre la historia de la Institución de la Casa de los Niños, que aún representa una propuesta educativa ampliamente difundida y compartida en Italia y en el extranjero y que todavía se cuenta entre los modelos de escuela más exitosos en el ámbito nacional e internacional.

Palabras clave: Infancia, libertad, desarrollo, formación

SOMMARIO

Il presente contributo approfondisce i principi alla base del metodo Montessori e analizza le sue ricadute pedagogiche nella storia dell'educazione nazionale e internazionale. In modo particolare si ripercorre la storia dell'istituzione delle Case dei Bambini, che rappresentano ancora una proposta didattica ampiamente diffusa e condivisa in Italia e all'estero e che tuttora vengono annoverate tra i modelli di scuola più efficaci in ambito nazionale e internazionale.

Parole chiave: Infanzia, Libertà, Sviluppo, Formazione

ABSTRACT

This paper explores the principles of the Montessori method and analyzes its implications for the history of education nationally and internationally. In particular, it traces the history of the institution of the Children's Houses, which represent a

¹ Recibido el 2-05-2013, aceptado el 20-06-2013

² e-mail: b.deserio@unifg.it

shared widely in Italy and abroad and are the most effective models of school nationally and internationally.

Key words: Childhood, Freedom, Development, Training

1. TUTTO EBBE INIZIO COSÌ...QUASI PER CASO

“Era la fine del 1906. Tornavo da Milano, dove ero stata eletta a prender parte all’aggiudicazione dei premi all’Esposizione internazionale, nella sezione di pedagogia scientifica e di psicologia sperimentale. Fui invitata dal direttore generale dell’Istituto dei Beni Stabili di Roma ad assumere l’organizzazione di scuole infantili da crearsi nelle case popolari. La magnifica idea era di riformare un quartiere pieno di rifugiati e di misera gente, come quello di San Lorenzo a Roma, dove una popolazione di circa 30.000 abitanti era stipata, in condizioni che sfuggivano ad ogni controllo civico (...). Questo piano fu accoppiato con l’idea veramente mirabile di raccogliere tutti i bambini al di sotto dell’età scolastica (dai tre ai sei anni) in una specie di «scuola nella casa» (...). Questo tipo speciale di scuola fu battezzato con l’incantevole nome di «Casa dei Bambini». La prima di esse fu aperta, con questo nome, il 6 gennaio 1907, in via dei Marsi, 53, e a me fu affidata la responsabilità della direzione. L’importanza sociale e pedagogica di una simile istituzione mi apparve in tutta la sua grandezza ed io insistei su ciò che sembrava essere una visione, allora esagerata, del suo trionfale avvenire; ma oggi molti cominciano a comprendere ch’io prevedi la verità” (Montessori, 1948/2009, pp. 36–37).

La storia del metodo Montessori in Italia è legata alla Casa dei Bambini di via dei Marsi, istituita dalla stessa Maria Montessori nel 1907. Attualmente operativa come scuola dell’infanzia e come scuola primaria, la prima Casa dei Bambini costituisce, insieme a tante altre istituzioni montessoriane³, un modello

³ In Italia sono attualmente presenti e operative circa centosessanta scuole Montessori, divise tra nidi, Case dei Bambini, scuole primarie, istituti comprensivi e istituti secondari. Tra questi va segnalata l’esperienza educativa avviata dal Centro Internazionale Montessori di Perugia, che nel 2002 ha istituito una scuola media paritaria e che attualmente raggruppa anche scuole secondarie superiori di II grado, che sono la testimonianza dell’efficacia dell’utilizzo del metodo Montessori anche nella tardo-adolescenza. Nato come sede di ricerche in ambito psico-pedagogico ed educativo, il Centro Internazionale Montessori fu istituito nel 1950 presso l’Università Italiana per Stranieri di Perugia. A promuoverne l’istituzione fu la stessa Montessori, che si era recata a Perugia l’anno precedente per tenere un ciclo di conferenze in qualità di Presidente del Centro Internazionale di Studi Pedagogici. Non a caso Perugia è stata anche la sede del secondo corso internazionale Montessori, organizzato volutamente nel 1950, anche al fine di inaugurare le iniziative di formazione del Centro Internazionale, che per un breve periodo di tempo ha potuto godere della presenza attiva e collaborativa della sua grande ideatrice. Altrettanto interessante è il modello della scuola secondaria di Bressanone, istituita nel 2004 e attualmente operativa come scuola a metodo “misto”. Pur non trattandosi di una scuola secondaria Montessori, per molti versi si ispira alle indicazioni progettuali alla base del metodo, con particolare riferimento alla libera scelta delle attività e all’autogestione organizzativa da parte degli studenti. Nonostante siano attualmente

per quanti intendono approfondire i principi metodologici e didattici alla base del metodo e per quanti vogliono ripercorrere la storia del movimento Montessori e le sue ricadute pedagogiche nella storia dell'educazione nazionale e internazionale.

La volontà di soffermare l'attenzione sul metodo Montessori e sulle Case dei Bambini, quale modello di scuola ampiamente diffuso e condiviso in Italia e all'estero⁴ e tuttora annoverato tra i modelli più noti della pedagogia italiana del Novecento in ambito internazionale (Cives, 2001), è legata alla consapevolezza dell'efficacia della proposta pedagogico-didattica montessoriana, che dopo più di un secolo è rimasta quasi del tutto invariata, fatto salvo qualche adattamento necessario in relazione ai tempi e ai differenti contesti, e registra ancora grandi successi, soprattutto nel settore della formazione della prima e della seconda infanzia, continuando dunque a rappresentare un modello pedagogico imprescindibile nell'ambito dell'attuale sistema didattico di ogni ordine e grado. Il recupero del metodo Montessori, ovvero la necessità di una specifica attenzione alle ricadute che tale modello formativo può avere oggi, si inserisce in una riflessione più ampia sulle nuove indicazioni programmatiche e sulle recenti prospettive educative offerte dal sistema scolastico, con particolare riferimento alla scuola dell'infanzia, dove sempre più urgentemente si avverte il bisogno di valorizzare la sfera cognitiva, accanto agli obiettivi socio-affettivi, nonché di promuovere tutte le esperienze che il bambino effettua nei primi anni di vita e che i più recenti studi psico-pedagogici ritengono essenziali per il successivo sviluppo intellettuale.

operative solo due scuole secondarie, a parte qualche esperienza di tipo sperimentale, che in quanto tale ha durata breve, la storia delle scuole secondarie Montessori in Italia risale al 1957, quando ad opera di Adele Costa Gnocchi, allieva e collaboratrice della Montessori, fu inaugurata la prima esperienza di metodo Montessori presso un liceo romano. A questa ne seguirono altre, prima a Bergamo, poi di nuovo a Roma e, infine, a Como. Per ulteriori approfondimenti sulle scuole secondarie Montessori e sulla storia della loro istituzione cfr. C. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁴ Nato in Italia, il metodo Montessori si è velocemente diffuso anche all'estero, dove per motivi culturali e politici sembra aver avuto anche più fortuna di quanta non ne abbia registrata in Italia. I dati disponibili sul numero di scuole Montessori attualmente operative nei paesi europei ed extraeuropei risalgono al 2003 e fanno riferimento ad uno studio di Monica Salassa, pubblicato nell'Annuario del Centro di Studi Montessoriani di Roma. Dall'analisi di questi dati, che descrivono una situazione risalente ormai ad una decina di anni fa, nonché da recenti aggiornamenti pubblicati da Clara Tornar, direttrice scientifica degli annuari del Centro di Studi Montessoriani, risultano presenti nel mondo circa ventiduemila scuole a metodo Montessori, distribuite su più di cento paesi e divise tra nidi, Case dei Bambini, scuole primarie e istituti comprensivi, a parte alcune sperimentazioni avviate, temporaneamente, in scuole secondarie superiori di II grado. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr. M. Salassa, *Lo sviluppo delle scuole Montessori. Un esame comparativo* in Centro di Studi Montessoriani, *Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 136-158; C. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, cit.

Nato come un’“esperienza pedagogica” che aveva quale principale scopo quello di “aprire una via di pratica attuazione a nuovi metodi che tendono a dare alla pedagogia una più larga utilizzazione delle esperienze scientifiche, senza rimuoverla dalle sue naturali basi su principi speculativi” (Montessori, 1948/2009), il metodo Montessori ha consentito di costruire una “*scienza naturale della formazione umana* e della sua pratica organizzazione (Montessori, 2002). Per questo motivo si fa comunemente rientrare tra le esperienze più note dell’attivismo pedagogico, un movimento internazionale, soprattutto europeo e nord-americano, che si diffuse tra la fine dell’Ottocento e i primi decenni del Novecento e contribuì a modificare profondamente le teorie e le pratiche educative allora utilizzate nel settore della formazione. In particolare, l’attivismo pedagogico poneva al centro del sistema formativo il bambino, i suoi bisogni formativi e le sue potenzialità, chiarendo la necessità di un apprendimento naturale, a contatto con l’esperienza e con l’ambiente, che stimolando la curiosità del bambino sono in grado di attivare una “polarizzazione” della sua attenzione, contribuendo ad espandere le sue energie latenti. Pur accogliendo le istanze della scienza e della pedagogia sperimentale, che si riscontrano in modo particolare nella necessità di un’organizzazione sistematica e scientifica dell’ambiente di apprendimento perché possa realmente agevolare l’esplosione delle potenzialità infantili, accompagnando il loro bisogno di organizzazione interiore, il metodo Montessori punta proprio sul naturalismo alla base dell’attivismo pedagogico, focalizzando l’attenzione sulla libertà del bambino, che è più motivato ad apprendere se viene messo nelle condizioni di farlo in modo autonomo e senza eccessive costrizioni esterne. Questo il presupposto alla base delle sperimentazioni avviate dalla Montessori, che divenne presto nota perché, come pochi prima di lei, utilizzò l’approccio pedagogico anche in settori diversi e apparentemente lontani da quello educativo, quale era, nei primi anni del Novecento, l’ambito degli studi medici. La Montessori è stata forse l’unica pedagogista del Novecento a diffondere un modello pedagogico che vedeva nella formazione una questione sociale e nella scuola dell’infanzia l’unico strumento per avviare la rigenerazione dell’umanità, che doveva partire dal bambino, non a caso da lei definito “embrione spirituale”, con un chiaro riferimento alla cellula fecondata, in grado di dare origine alla vita (Tornar, 2007), nella cui umiltà e debolezza andava rintracciata la “speranza del mondo”: “il nostro principale interesse – non ha mai smesso di ribadirlo – deve consistere nell’educare l’umanità – l’umanità di tutte le nazioni – per orientarla verso destini comuni. Occorre tornare indietro, rifarsi al bambino, orientare verso di lui gli sforzi della scienza, perché in lui risiede l’origine e la chiave degli enigmi dell’umanità. Il bambino è ricco di poteri, di sensibilità, di istinti costruttivi che ancora non sono stati considerati né utilizzati. Per potersi sviluppare, egli ha bisogno di mezzi più vasti di quelli che gli sono stati offerti sinora: e non è forse modificando la struttura

dell'educazione, che questa finalità si può raggiungere? Bisogna che la società riconosca pienamente i diritti sociali del bambino e prepari per lui e per l'adolescente un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale" (Montessori, 1949/2004, p. 33).

Il successo del metodo Montessori a livello nazionale e internazionale è connesso alla pubblicazione, nel 1909, de "Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini", giustamente definito "l'atto di nascita della pedagogia montessoriana" (Trabalzini, 2003), poiché raccoglie le principali esperienze condotte dalla Montessori in ambito educativo nel periodo compreso tra il 1896 e il 1909. La descrizione di queste esperienze contribuì profondamente e notevolmente alla trasformazione dei metodi didattici allora in corso e fu per questo motivo che l'opera ebbe grande successo, soprattutto all'estero, dove a partire dal 1912 si moltiplicarono traduzioni in diverse lingue, che contribuirono a diffondere i principi alla base del metodo Montessori, accanto ad una particolare sensibilità nei confronti dell'iniziativa, che a sua volta si fece promotrice dell'istituzione di numerose Case dei Bambini da parte degli appassionati del metodo e di tutti coloro che, avendo frequentato conferenze e corsi tenuti periodicamente dalla Montessori in Italia e all'estero⁵, maturavano l'intento di promuovere l'esperienza montessoriana e di partecipare al rinnovamento pedagogico in corso. Per lo stesso motivo la Montessori avvertì l'esigenza di pubblicare l'opera altre quattro volte, aggiornandola continuamente in relazione ai numerosi successi che lei stessa osservava nelle sue scuole e che costituivano la base per successive trasformazioni del metodo stesso, evidenti soprattutto nell'ultima edizione, pubblicata nel 1950, nella quale l'evoluzione del pensiero montessoriano è visibile a partire dal titolo, che si modifica ne "La scoperta del bambino" proprio al fine di mettere in risalto il protagonismo dell'infanzia e le sue capacità autocostruttive, con particolare riferimento alla "scoperta" delle sue potenzialità psichiche: "*chi è servito* invece di essere *aiutato* – scriveva la Montessori nell'ultima edizione de "Il Metodo" – in certo modo è *leso* nella sua indipendenza (...). Un'azione pedagogica efficace sui teneri bambini deve essere quella di *aiutarli* ad avanzare su vie di indipendenza, intesa in maniera da iniziarli a quelle prime forme di attività che consentono loro di bastare a se stessi e di non pesare sugli altri per la propria incapacità" (Montessori, 1948/2009, p. 62).

⁵ Il primo corso per la formazione degli insegnanti nel metodo Montessori si tenne nel 1909 a Città di Castello. A questo seguirono altri corsi e conferenze sulla pedagogia scientifica, fino all'organizzazione, nel 1913, del primo corso internazionale, che si tenne a Roma, al quale parteciparono i rappresentanti di quattordici paesi europei ed extraeuropei.

2. ALLE ORIGINI DEI POTERI SCONOSCIUTI DELL'INFANZIA. LA SCOPERTA DEL BAMBINO PSICHICO

La valorizzazione dell'autonomia infantile e la necessità di promuovere il libero sviluppo delle potenzialità latenti del bambino rimanda, nel pensiero della Montessori, alle ricerche da lei condotte sulle varie forme di disturbo psichico infantile, cui dedicò i primi anni della sua formazione medica e psico-pedagogica.

La centralità della pedagogia medica nel settore della terapia dei bambini anormali si era fatta strada da tempo e aveva raccolto già qualche consenso. L'intuizione della Montessori, secondo cui il ritardo psichico era una questione prevalentemente pedagogica, andava anche oltre, inaugurando un approccio completamente differente al problema, poiché nella malattia mentale la Montessori coglieva un disagio psicologico ed emotivo, la cui fonte andava rintracciata nell'ambiente di vita e nelle abitudini familiari. Piuttosto che continuare a sperimentare l'efficacia del metodo medico-pedagogico, allora ampiamente utilizzato per la cura dei bambini frenastenici, occorreva puntare sull'educazione morale di questi bambini, che attendevano di essere "trasformati" per diventare "uomini migliori". Nel bisogno di emancipazione del bambino dai "legami che ne limitano le manifestazioni spontanee" (Montessori, 1948/2009, p. 60) e nella necessità di una "pedagogia liberatrice" la Montessori coglieva la dimensione sperimentale della pedagogia scientifica, condizione irrinunciabile per la sua realizzazione.

Il recupero dell'infanzia svantaggiata e del suo sviluppo psichico e morale attraverso basi scientifiche divenne l'obiettivo fondamentale della sua ricerca nel settore dell'educazione infantile, tanto da costituire il principale oggetto di riflessione di tutti i suoi interventi ai convegni pedagogici, nazionali e internazionali, ai quali fu invitata a partecipare per presentare il suo metodo, a partire dal primo congresso pedagogico di Torino, del 1898.

Fu dunque l'interesse nei confronti dell'educazione, al quale pervenne attraverso approfonditi studi nel settore dell'antropologia⁶, ad indurla a riflettere sulla condizione dei bambini anormali, con cui quotidianamente si confrontò durante il

⁶ La passione per gli studi nel settore antropologico risale agli anni immediatamente successivi al conseguimento della laurea, quando la Montessori ottenne il primo insegnamento nel settore pedagogico presso la Scuola Magistrale Ortofrenica, cui seguì, agli inizi del Novecento, la titolarità della cattedra di Igiene e Antropologia presso l'Istituto Superiore Femminile di Magistero di Roma. Grazie all'abilitazione per la libera docenza di Antropologia Pedagogica, che conseguì nel 1904, ebbe inoltre l'occasione di insegnare Antropologia presso la Facoltà di Scienze Fisiche, Matematiche e Naturali dell'Università, approfondendo in tal modo il legame tra l'educazione e l'igiene sociale, nel quale la Montessori vedeva l'unico strumento per garantire lo sviluppo completo del bambino. In questo stesso periodo ebbe anche modo di dedicarsi alla formazione dei maestri, manifestando più volte la necessità di una revisione dell'istruzione magistrale. Il desiderio di impegnarsi attivamente nel settore della riforma della scuola la indusse, infatti, ad accettare la cattedra di Antropologia anche presso la Scuola Pedagogica Universitaria Romana, nata nel 1904 come corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali.

periodo di tirocinio post-laurea presso la Clinica Psichiatrica dell'Ospedale di Roma, ovvero ad ipotizzare che alla base del ritardo mentale potessero esserci cause diverse da quelle genetiche, alle quali veniva solitamente ricondotto lo stato di malessere psichico dei bambini frenastenici. Negli studi antropologici la Montessori intravedeva un valido strumento per approfondire la conoscenza delle varie forme di degenerazione umana, con particolare riferimento a quella infantile. In quest'ottica va letto, dunque, il suo interesse nei confronti dell'antropologia e del contributo da questa offerto, insieme alla pedagogia scientifica, al rinnovamento dei metodi educativi e della formazione dell'uomo. Fu lei stessa a riconoscere, accanto ad altri settori già noti di questa scienza, più legati all'ambito medico e psicologico, una "specificazione" pedagogica (Pesci, 2002), che prendeva avvio dall'approfondimento dei ritardi psichici dei bambini per fare spazio allo studio dei metodi di insegnamento che, a partire dall'ambito educativo, potessero contribuire allo sviluppo delle loro potenzialità cognitive. Se è vero – scriveva la Montessori (Montessori, 1909; Pesci, 2002) – che oggetto di studio dell'antropologia è il problema filosofico dell'origine dell'uomo, quello dell'antropologia pedagogica deve invece diventare il problema della rigenerazione dell'umanità, che può aver luogo solo nel momento in cui l'essere umano riuscirà a combattere i "difetti di crescita" e a riconoscere che l'origine delle anomalie non è sempre biologica, per cui spesso vanno curate a partire da una trasformazione dell'ambiente nel quale l'individuo cresce e si forma, con particolare riferimento all'ambiente familiare e scolastico. Più precisamente, a differenza dell'antropologia, che studia l'essere umano adulto, limitandosi ad osservarne le caratteristiche fisiche, l'antropologia pedagogica concentra l'attenzione sull'essere umano in formazione, per cui può intervenire su eventuali patologie per correggerle, nella consapevolezza che alcuni disturbi mentali, come quelli del comportamento, sono connessi all'incapacità dell'educatore – e dell'adulto in generale – di assecondare sulla guida delle leggi naturali lo sviluppo fisico del bambino, per promuoverne il processo di crescita: "assecondarne le naturali tendenze psichiche – scriveva a tal proposito la Montessori – è renderlo più intelligente" (Montessori, 1909, p. 385), ovvero "liberarlo" da eventuali ostacoli che rischiano di frenare lo sviluppo della sua intelligenza. Qualunque riforma didattica – diceva in rapporto alla necessità di trasformare la scuola – deve dunque superare il principio dell'"uniformità livellatrice degli scolari" (Montessori, 1909), che per troppo tempo ha penalizzato le specificità individuali, tanto nei bambini normodotati, quanto in coloro che presentano disturbi cognitivi o di altra derivazione, per elaborare metodi pedagogici "riformati su basi antropologiche" (Montessori, 1909) e quindi in grado di valorizzare le singole potenzialità. Per questo motivo, da medico, definiva la pedagogia una "medicina sociale" (Trabalzini, 2003), in quanto finalizzata a studiare l'essere umano non solo sul piano anatomico e fisiologico, ma anche dal punto di vista psico-fisico. Prendersi cura di un individuo – spiegava spesso la Montessori – significa preoccuparsi della formazione di tutti gli aspetti della sua personalità, nella consapevolezza che la loro even-

tuale degenerazione è legata soprattutto a carenze di stimoli formativi. L'ipotesi che cominciò a sostenere focalizzava, dunque, l'attenzione sull'ambiente. Era nel contesto – familiare, scolastico e sociale – che andavano rintracciate le cause del disagio di alcune fasce di popolazione infantile e adulta, che nella maggior parte dei casi andava letto come un malessere emotivo. I bambini frenastenici vivevano la malattia come causa e conseguenza di un isolamento sociale al quale erano effettivamente costretti, poiché rinchiusi in ospedali psichiatrici gestiti da personale spesso impreparato a prendersi cura del loro ritardo mentale, e tale condizione di isolamento contribuiva ad accentuare il ritardo cognitivo, che veniva spesso “sclerotizzato” dall'assenza di un ambiente capace di incuriosirli e di motivarli, stimolandone l'interesse ad apprendere. Letta in questi termini, la malattia mentale diventava la manifestazione più evidente di una disorganizzazione dello sviluppo interiore, che in quanto tale si ripercuoteva sul comportamento del bambino, causando indiscutibili segni di disordine morale e deviazione psichica. Tale consapevolezza la indusse progressivamente a lavorare assiduamente e instancabilmente all'elaborazione di un metodo in grado di focalizzare l'attenzione sulla centralità di un ambiente efficacemente ed opportunamente organizzato in rapporto diretto con l'organizzazione interiore del bambino, che si svolge in modo del tutto naturale e che va cercando nell'ambiente esterno l'“alimento necessario per soddisfare il bisogno psichico di fame interiore”. Perché sia efficace, l'azione educativa deve dunque partire dalla trasformazione dell'ambiente, che secondo la Montessori rappresenta il punto di partenza per avviare una riforma sociale finalizzata alla promozione dello sviluppo interiore, che può aver luogo soltanto in un contesto ordinato e rispondente al bisogno di normalizzazione della psiche infantile e alla valorizzazione delle sue forze creatrici spontanee.

Se è vero, dunque, che il metodo nacque per caso – la stessa Montessori parlava di “rivelazioni” a proposito dei comportamenti infantili – l'istituzione di una Casa dei Bambini apparve immediatamente una priorità. A progettartela fu lei stessa, immaginando potesse diventare sede e strumento di elaborazione di un nuovo sistema educativo, luogo operativo per sperimentare nella prassi le ipotesi che, da medico appassionato di studi pedagogici, stava conducendo già da qualche anno⁷.

⁷ In realtà la Casa dei Bambini nacque con uno scopo sociale, poiché fu istituita per accogliere i bambini di uno dei quartieri più poveri di Roma, a rischio di devianza e di marginalità. Col passare del tempo all'esigenza sociale si affiancò un bisogno di rinnovamento educativo, che progressivamente conferì alla Casa dei Bambini un impianto didattico, incidendo profondamente sull'azione trasformatrice avviata dalla Montessori e conferendo al metodo il carattere di una vera e propria riforma istituzionale. La riforma sociale avviata dalla Montessori va dunque rintracciata nel rinnovamento educativo che la indusse a progettare e a predisporre luoghi e mezzi adeguati alla promozione dello sviluppo psichico e morale del bambino, nel quale la stessa vedeva l'unica reale possibilità di rinnovamento culturale dell'adulto e della società. Il vero successo del suo metodo è infatti racchiuso nella capacità di tutelare il benessere cognitivo del bambino, oltre all'igiene fisica, ovvero di intravedere nel suo sviluppo psichico e nella sua capacità costruttiva l'elemento fondamentale per la sua educazione morale e sociale.

Nella Casa dei Bambini la Montessori vedeva la sede per promuovere quel “perfezionamento costruttivo” che il bambino avvia già a partire dalla nascita, attraverso un adattamento spesso inconsapevole e incosciente agli stimoli provenienti dall’ambiente esterno, e che dai tre anni in poi viene supportato e agevolato mediante un’esperienza attiva di tipo sensoriale. Vissuta dai bambini stessi come luogo nel quale poter organizzare liberamente le proprie attività, la Casa dei Bambini si configura, quindi, come il principale strumento per la realizzazione dell’autonomia infantile, che viene facilitata grazie ad una serie di materiali di sviluppo, a loro volta progettati e sperimentalmente studiati in relazione all’età del bambino che deve utilizzarli. Un aspetto essenziale del metodo Montessori consiste infatti nella possibilità, per il bambino che deve utilizzare il materiale di sviluppo, di scegliere liberamente e senza costrizioni gli oggetti che attraggono maggiormente la sua attenzione. Un processo che si fa garante del principio dell’apprendimento individualizzato, poiché favorisce le scelte personali e risponde alle motivazioni individuali di ogni bambino, ponendo al centro del processo educativo i suoi interessi e la loro spontanea manifestazione.

3. IL *SETTING PEDAGOGICO* DEL METODO MONTESSORI. L’AMBIENTE, IL MATERIALE STRUTTURATO E LA MAESTRA

Il materiale strutturato sul quale la Montessori concentrò maggiormente l’attenzione è quello per lo sviluppo dei sensi, nella consapevolezza che l’educazione sensoriale costituisce una base essenziale per la maturazione dell’intelligenza: “per mezzo del contatto e dell’esplorazione dell’ambiente l’intelligenza innalza quel patrimonio di idee operanti, senza le quali il suo funzionamento astratto mancherebbe di fondamento e di precisione, di esattezza e di ispirazione” (Montessori, 1948/2009, p. 110).

I primi tre anni di vita del bambino rappresentano per la Montessori il periodo dell’esistenza umana più ricco di poteri psichici trascurati, che attendono di essere stimolati dall’ambiente per manifestarsi ed espandersi. Il primo contatto del bambino con l’ambiente avviene in modo del tutto inconsapevole, nel senso che la sua mente attiva una serie di meccanismi “assorbenti” che sono sconosciuti al bambino stesso e che rappresentano la base del processo di normalizzazione che avrà luogo a partire dai tre anni, grazie al passaggio dalla mente “assorbente” alla mente “matematica”, che contribuirà allo sviluppo delle funzioni create dalla mente incosciente nei primi tre anni di vita: “esiste, ignorata, un’entità psichica, una personalità sociale, immensa per moltitudine di individui, una potenza del mondo che deve essere presa in considerazione; se aiuto e salvezza possono venire, ci verranno soltanto dal bambino; poiché il bambino è il costruttore dell’uomo. Il bambino è dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare a un avvenire

luminoso. Se veramente si vuole mirare ad una ricostruzione, lo sviluppo delle potenzialità umane deve essere lo scopo dell'educazione" (Montessori, 1949/2009, p. 2), a partire dalla nascita e con particolare riferimento all'età prescolare.

Il principio alla base del funzionamento della mente assorbente è stato chiarito molto bene dalla Montessori, che lo ha più volte utilizzato per spiegare la spontaneità del processo educativo, che soprattutto nei primi anni di vita è un processo naturale, che il bambino stesso attiva grazie alle esperienze che effettua nell'ambiente: "l'attività individuale – scriveva la Montessori – è la facoltà che sola stimola e produce lo sviluppo (...). E' come se la natura avesse salvaguardato ogni bambino dall'influenza della intelligenza umana per dare la precedenza al maestro interiore che lo ispira; la possibilità di edificare una completa costruzione psichica, prima che l'intelligenza umana possa venire in contatto con lo spirito e influenzarlo" (Montessori, 1949/2009, p. 6; p. 5).

A questa conclusione era giunta già durante il servizio medico da lei regolarmente offerto negli ambulatori pediatrici per la cura delle malattie infantili. In questi anni la Montessori ebbe modo di approfondire lo studio del materiale strutturato elaborato da Edouard Séguin per la cura dei ritardi mentali, già ampiamente utilizzato da studiosi di pedagogia speciale, con particolare riferimento agli specialisti del settore della rieducazione dei minorati psichici. Dopo poco tempo poté addirittura sperimentarne praticamente l'efficacia, poiché in seguito al successo ottenuto al congresso di Torino ottenne dal Ministro alla Pubblica Istruzione l'incarico di dirigere un corso di antropologia pedagogica sull'educazione dei bambini frenastenici per le maestre delle scuole romane, che nel 1900 si trasformò nella Scuola Magistrale Ortofrenica, che la Montessori continuò a coordinare per altri due anni⁸. La direzione della Scuola Ortofrenica, accanto alla

⁸ La passione che riversò nell'attività di formazione delle maestre è la conseguenza della spiccata sensibilità che la Montessori mostrò sempre nei confronti dei problemi sociali, con particolare riferimento alla condizione sociale delle donne, da sempre svalutate ed emarginate. Agli anni della formazione universitaria risalgono, infatti, le sue battaglie culturali per la tutela dei diritti politici e culturali femminili, nelle quali vedeva gli strumenti per un'"espansione" e una "dilatazione" della giustizia e della pace in un'ottica cosmica, evidentemente già presente, anche se latente, nella giovane Montessori, che ha sempre creduto nell'idea di poter formare esseri umani capaci di costruire un mondo in grado di garantire a tutti l'opportunità di "liberare" le proprie forze interiori. Il tema della liberazione delle potenzialità umane, a partire da quelle delle fasce più emarginate della società, con particolare riferimento alle donne e ai bambini, divenne presto oggetto dei numerosi congressi nazionali e internazionali ai quali veniva spesso invitata come rappresentante della delegazione italiana del movimento femminista. E' noto, tra i tanti, il suo intervento al congresso internazionale delle donne di Londra, del 1899, durante il quale colse l'occasione per denunciare proprio la condizione di disagio sociale alla quale erano costrette le maestre delle scuole elementari, con specifica attenzione a quelle impiegate presso le scuole rurali, che oltre ad un'ingiustizia salariale rispetto ai propri colleghi, vivevano in totale solitudine, perché lontane da casa e dai più vicini centri urbani, ed erano quindi a rischio di seduzioni e violenze sessuali. In questa stessa occasione denunciò pure il fenomeno dello sfruttamento del lavoro minorile, che oltre ad abbruttire le condizioni fisiche dei bambini, impediva loro la regolare frequenza scolastica, accentuando il rischio di ritardo psichico, con relativi gravi danni morali. L'argomento fu poi ripreso al

titolarità, dal 1900 al 1919, della cattedra di Igiene e Antropologia presso l'Istituto Superiore Femminile di Magistero di Roma, la convinsero ad approfondire gli studi nel settore delle scienze umane, infatti nel 1903 decise di iscriversi alla Facoltà di Filosofia dell'Università di Roma. Questa nuova opportunità formativa, oltre alle sperimentazioni che stava avviando negli stessi anni, la indussero a voler istituire una classe sperimentale presso la scuola da lei diretta, che divenne sede di tirocinio per le maestre. In questa classe furono accolti i bambini che, presentando ritardi psichici e disturbi emotivo-affettivi di vario genere, difficilmente venivano accettati nelle scuole elementari per bambini normodotati. L'esperimento riscosse grandi successi, al punto tale da indurre alcuni benefattori a sostenere la nascita di un vero e proprio Istituto Pedagogico per insufficienti mentali. A questi bambini furono riservate le cure delle maestre e delle educatrici che la Montessori formava di anno in anno e che osservava in azione per supervisionare l'utilizzo che le sue allieve facevano di questi metodi speciali. Lei stessa frequentava spesso l'Istituto, mostrando l'uso dei materiali sensoriali alle maestre.

La possibilità di osservare direttamente i successi legati all'utilizzo del materiale strutturato da parte dei bambini anormali indusse la Montessori ad ipotizzare l'adozione degli stessi materiali nelle scuole frequentate dai bambini normodotati, nella consapevolezza che il materiale di sviluppo elaborato da Séguin non serviva semplicemente a "rieducare" i minorati psichici, ma favoriva la progressiva maturazione delle loro potenzialità residue. Ciò significa che, utilizzato dai bambini normodotati, lo stesso materiale avrebbe garantito loro lo sviluppo autonomo delle capacità fisiche e mentali, con particolare riferimento alla coordinazione dei movimenti muscolari, che nell'età prescolare non è ancora pienamente sviluppata. Fu questa intuizione a maturare in lei la volontà di selezionare alcuni materiali già sperimentati da Séguin e di elaborare, a partire da questi, ulteriori esercizi per il raffinamento delle capacità psichiche, con particolare riferimento allo sviluppo dei sensi e delle abilità percettive.

La caratteristica del materiale sensoriale elaborato dalla Montessori consiste nella sua capacità di attrarre l'attenzione del bambino e di catturare il suo interesse ad agire in virtù della qualità fisica del materiale che si desidera che il bambino

secondo congresso pedagogico di Napoli, del 1901, durante il quale fece ancora una volta presente la condizione di assenza della donna e del bambino dalla storia e soffermandosi sulla condizione professionale delle donne insegnanti giunse addirittura a definire il corpo docente un "proletariato culturale". La progressiva attenzione nei confronti dell'educazione infantile, oltre che all'attività di tirocinio medico e pediatrico, va dunque ricondotta a questo particolare interesse nei confronti delle questioni femminili, tra le quali per la Montessori ha sempre assunto un ruolo centrale il diritto alla "maternità competente", consapevole e responsabile, che inevitabilmente si riconnette alla riflessione sulla tutela dei bisogni dell'infanzia, come ebbe già modo di dimostrare ampiamente al congresso internazionale delle donne di Berlino, del 1896, durante il quale chiari la necessità di un'alfabetizzazione scientifica della donna come presupposto per la valorizzazione delle sue competenze sociali.

apprenda e riconosca, imparando ad “isolarla” rispetto alle altre⁹. Più precisamente, i materiali di sviluppo sono divisi per gruppi sulla base del principio della “gradazione dello stimolo” ed ogni gruppo presenta una determinata qualità fisica – colore, forma, dimensione, peso, temperatura, suono – che viene riprodotta in tutti gli oggetti di quel raggruppamento in modo graduale, proprio al fine di indurre il bambino a riconoscere, sulla base del contrasto tra i diversi oggetti della serie, la qualità che si intende mettere in evidenza, che isolata rispetto alle altre riuscirà ad incuriosirlo maggiormente e a promuovere le sue capacità di esplorazione dell’ambiente.

La necessità di rendere il materiale di sviluppo attraente, e quindi esteticamente bello, capace di promuovere nel bambino il desiderio di utilizzarlo, è strettamente connessa al bisogno di sviluppare la sua capacità di apprendimento autonomo, che il materiale progettato dalla Montessori garantisce anche in virtù del principio fondamentale in base al quale lo stesso è stato ideato e costruito, ovvero la possibilità di “controllo dell’errore”. Il materiale di sviluppo utilizzato nelle scuole Montessori consente infatti di lavorare individualmente e senza aiuti dall’inizio alla fine dell’esercizio, poiché favorisce nel bambino la correzione autonoma di eventuali errori al termine dell’esercizio. L’esempio più noto è quello degli incastri solidi, che rappresenta uno dei materiali di sviluppo più utilizzati nelle scuole Montessori. Si tratta di tavole di legno rettangolari che presentano in superficie dei fori nei quali vengono inseriti cilindri di dimensione differente e graduale (di uguale altezza, ma di diametro crescente; di uguale diametro, ma di altezza differente; di altezza e di diametro differente). Poiché ogni foro è corrispondente alla forma del

⁹ L’ambiente delle scuole Montessori, volutamente “a misura di bambino” per consentire libertà di movimento e di scelta autonoma delle attività, è interamente organizzato e pensato per promuovere l’apprendimento individuale, ovvero per assecondare lo sviluppo del bambino, che varia sulla base delle difficoltà individuali e del tipo di abilità che il bambino è in grado di sviluppare. Per agevolare la maturazione spontanea di queste abilità ogni aula presenta una suddivisione in aree funzionali alle diverse attività – vita pratica, sensoriali, linguistiche, matematiche, educazione cosmica – che vengono scelte dai bambini sulla base degli interessi personali e del livello di crescita raggiunto. Anche per questo motivo i materiali non sono disposti casualmente sulle mensole, ma seguono un ordine che risponde al livello di complessità che il loro utilizzo richiede nonché alla finalità insita nel materiale stesso, appositamente studiato per lo sviluppo di abilità cognitive, psico-motorie e relazionali. Queste ultime vengono maggiormente valorizzate nella scuola elementare e nelle scuole secondarie superiori, di I e di II grado, nelle quali si lavora in modo particolare sull’educazione cosmica come strumento per acquisire una visione unitaria del mondo che permetta di scoprire le diverse forme di relazione e di interdipendenza tra gli esseri viventi e non viventi. Progetti come questo, elaborato negli anni Trenta proprio come fondamento del metodo per le classi superiori, ovvero come punto di partenza per l’istituzione di scuole Montessori per adolescenti, servono ad assecondare le maggiori esigenze sociali del periodo evolutivo adolescenziale, garantendo più luoghi di socializzazione e di condivisione di esperienze rispetto a quanto accade, ad esempio, nelle Case dei Bambini, che devono invece tener conto del bisogno di individualizzazione degli apprendimenti infantili. Per ulteriori approfondimenti sull’organizzazione degli spazi e delle attività nelle scuole Montessori, con particolare riferimento alle sperimentazioni avviate nelle scuole secondarie superiori, cfr. C. Tornar, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, cit.

cilindro che il bambino dovrà deporvi, è improbabile che si possano commettere errori e, anche laddove ciò dovesse succedere, il bambino si renderebbe immediatamente conto dell'errore commesso perché al termine dell'esercizio resterebbe ancora da sistemare un cilindro, che evidentemente non entrerà nel foro rimasto vuoto. Questa consapevolezza indurrebbe il bambino a ricominciare l'esercizio, evitando di commettere nuovamente lo stesso errore o, eventualmente, correggendolo autonomamente. In alcuni casi proprio l'errore, accanto alla possibilità di ripetere l'esercizio tutte le volte che il bambino lo desidera, contribuisce a stimolare la sua curiosità e a promuovere la motivazione intrinseca all'apprendimento, che viene garantita dall'assenza di rinforzi esterni. Premi e punizioni non sono necessari poiché a gratificare il bambino sono le sue stesse azioni, accanto alla consapevolezza di poter scegliere autonomamente l'esercizio cui dedicarsi.

Viene allora da domandarsi quale sia il ruolo della maestra nel metodo Montessori, che secondo quanto già descritto concede molto spazio allo sviluppo autonomo del bambino e all'apprendimento per tentativi ed errori. A chiarirlo è la stessa Montessori, che in numerose occasioni ha voluto precisare la centralità e l'indispensabilità di questa figura professionale, che a suo parere ha un ruolo operativo imprescindibile proprio in relazione alla necessità di guidare i bambini sulla via dell'indipendenza, mediando il loro rapporto con l'ambiente e facilitando il processo di apprendimento individuale: "stimolare la vita, lasciandola però libera di svilupparsi, ecco il primo dovere dell'educatore (...). L'opera dell'educazione è divisa tra maestra e ambiente (...). La maestra tuttavia ha molte e non facili mansioni: la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa: ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni. Essa deve acquisire una agilità morale, che finora non le fu chiesta da nessun altro metodo, fatta di calma, di pazienza, di carità e di umiltà. La virtù e non le parole sono la sua massima preparazione" (Montessori, 1948/2009, pp. 123-165, con tagli).

Da ciò la necessità di fornire indicazioni sulle modalità con cui va condotta la lezione in una scuola Montessori, proprio al fine di dimostrare la necessità della spiegazione, che non può essere eliminata e che, contrariamente a quanto sostenevano le critiche che le furono rivolte, la Montessori non intese mai sostituire con l'utilizzo esclusivo del materiale di sviluppo, che essendo progettato su basi scientifiche richiede necessariamente una fase di preparazione al suo utilizzo. E' questo il principale compito della maestra, che è l'unica a conoscere la finalità di ogni materiale e la sua possibilità di adattamento allo sviluppo cognitivo e fisico di ogni bambino, anche in base all'età.

La maestra che lavora in una scuola Montessori sa bene che le lezioni devono essere brevi e devono servire esclusivamente a "catturare" la curiosità del bambino

per il tempo necessario a mostrargli l'utilizzo del materiale strutturato sul quale si desidera che il bambino concentri l'attenzione. Poiché al centro del metodo Montessori vi è il bambino – e non più la maestra – e poiché il bambino apprende autonomamente attraverso l'utilizzo attivo del materiale strutturato – e non più ascoltando passivamente la lezione teorica – la maestra diventa la mediatrice tra il bambino e il materiale, la risorsa umana necessaria a porre il bambino in rapporto con il proprio oggetto di apprendimento. Ruolo principale della maestra è quello di dirigere le attività psichiche del bambino e attendere pazientemente la loro manifestazione spontanea. Anche per questo motivo la Montessori amava chiamarla “direttrice”, piuttosto che “maestra”, poiché a lei spetta il compito di dirigere “*la vita e le anime*” (Montessori, 1948/2009, p. 179), senza interferire assolutamente con la maturazione spontanea dello sviluppo infantile: “il primo passo da compiere per diventare un insegnante Montessori è quello di rinunciare alla propria onnipotenza e di accingersi con gioia a osservare. Se l'insegnante è veramente capace di sentire il piacere che viene dal veder nascere e crescere le cose sotto i propri occhi, e sa lavorare con umiltà, lo aspettano molte gioie, negate invece a coloro che di fronte a una classe pretendono di essere infallibili e avere un'autorità assoluta. Insegnanti come questi soffrono di illusioni, lontani come sono dal vedere la verità. Essi si dichiarano d'accordo sulla necessità di coltivare nei bambini la volontà perché abbiano un interesse spontaneo, ma pretendono che essa sia rigidamente controllata e repressa. Questa è una contraddizione in termini: non si può far sviluppare qualche cosa reprimendola. Disgraziatamente le persone che soffrono di illusioni non hanno logica; così questi insegnanti entrano nella scuola e incominciano ad applicare le loro contraddizioni. E fanno la cosa più facile: reprimono, comandano, distruggono. E' facile, e si fa in fretta, a distruggere, si tratti di una struttura semplice o di una complessa; chiunque lo può fare. Ma come è difficile costruire!” (Montessori, 1947/2009, pp. 179–180), soprattutto quando l'adulto si ostina a non riconoscere “l'elemento più importante della vita umana” (Montessori, 1936/2009), nel quale si costruisce l'educazione dell'uomo e si comprende il segreto dell'umanità.

Il principio secondo cui l'adulto non deve diventare un ostacolo nel processo di crescita del bambino viene chiarito in tutti i suoi scritti, a partire da *Il bambino in famiglia*, che si concentra proprio sulla necessità, per l'adulto, di liberarsi di pregiudizi che lo inducono a vedere nel bambino un essere umano dipendente dagli altri e assolutamente incapace di un agire autonomo. Questa incomprendione crea progressivamente nel bambino uno “spirito di distruzione” – come la stessa Montessori lo definiva – che lo induce a non avere fiducia nelle proprie potenzialità, che lui stesso non impara a riconoscere perché non riceve consensi dall'esterno, e a reagire a questa difficoltà dello sviluppo con pianti e regressioni che vengono solitamente fraintesi dall'adulto e, quindi, puniti: “il bambino che vive nell'ambiente creato dall'adulto, vive in un ambiente inadatto ai bisogni della sua vita – non soltanto fisica – ma anche, e soprattutto, ai bisogni psichici di sviluppo e

di espansione intellettuale e morale. Il bambino è represso da un adulto più forte di lui, che di lui dispone e lo costringe ad adattarsi al suo ambiente (...). Quasi tutta l'azione cosiddetta educativa è pervasa dal concetto di provocare un adattamento diretto, e perciò violento, del bambino al mondo adulto: adattamento basato sopra una sottomissione indiscutibile ed una obbedienza illimitata, e che conduce alla negazione della personalità infantile (...). Mentre invece l'opera giusta e caritatevole dell'adulto verso il bambino dovrebbe essere quella di preparargli «un ambiente adatto», diverso da quello ove opera l'uomo forte e già formato nei suoi caratteri. L'attuazione pratica dell'educazione dovrebbe cominciare dalla costruzione di un ambiente che ripari il bambino dagli ostacoli duri e pericolosi che potrebbe opporgli il mondo dell'adulto (...) per assicurare la sana espansione del bambino” (Montessori, 1923/2010, pp. 9–10).

Riporre la propria fiducia nelle energie latenti e “nebulose” del bambino, che sin dai primi anni di crescita sono in attesa di prendere forma e che attendono solo di trovare le condizioni ambientali adeguate alla loro capacità di esplosione, che si manifesta maggiormente nei “periodi sensitivi”, durante i quali il bambino è maggiormente in grado di assorbire stimoli dall'ambiente esterno. Questo il compito dell'educatore, che deve saper rispettare i tempi dello sviluppo interiore del bambino facendo attenzione a non superare quella “soglia di intervento” che consente al bambino di agire “da solo” in un ambiente adeguatamente predisposto dall'adulto e sufficientemente organizzato per consentire il libero espandersi dei poteri creativi infantili e per aiutare il bambino a realizzare le sue conquiste: “il tesoro di cui abbiamo bisogno oggi: aiutare il bambino a rendersi indipendente da noi, a procedere da solo e ricevere da lui speranza e luce. In questo nuovo quadro, l'adulto non apparirà più soltanto il creatore del mondo esterno, ma soprattutto il protettore delle forze psichiche e morali che si rinnovano in ogni uomo che nasce” (Montessori, 1949/2004, p. 84).

BIBLIOGRAFIA

- BABINI V. P. (1996). La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870–1910). Milano: Franco Angeli.
- BABINI V. P., Lama L. (2000). Una “donna nuova”. Il femminismo scientifico di Maria Montessori. Milano: Franco Angeli.
- BERTIN G. M. (1963). Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile. Roma: Armando.
- CAPITINI A. (1955). Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori. Pisa: Arti Grafiche Pacini Mariotti.
- CATARSI E. (1995). La giovane Montessori. Ferrara: Corso.
- CENTRO DI STUDI MONTESSORIANI (2004). Annuario 2003. Attualità di Maria Montessori. Milano: Franco Angeli.

- CIVES G. (2001). *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- DE BARTOLOMEIS F. (1953). *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*. Firenze: La Nuova Italia.
- HONEGGER FRESCO G. (2000). *Montessori: perché no?*. Milano: Franco Angeli.
- MONTESSORI M. (1909). *Antropologia Pedagogica*. Milano: Vallardi.
- MONTESSORI M. (2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti. (Original work published 1923).
- MONTESSORI M. (2009). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. (Original work published 1936).
- MONTESSORI M. (2009). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).
- MONTESSORI M. (2009). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Original work published 1948).
- MONTESSORI M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1949).
- MONTESSORI M. (2009). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).
- MONTESSORI M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. A cura di A. Scocchera, Roma: Opera Nazionale Montessori.
- PESCI F. (2002). *Antropologia e pedagogia a Roma. Da Giuseppe Sergi a Maria Montessori. Letture per il laboratorio di Storia della Pedagogia*. Roma: Aracne.
- REGNI R. (1997). *Il bambino, padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma: Armando.
- SCOCCHERA M. (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.
- SCOCCHERA A. (1997). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- TORNAR C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- TORNAR C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.
- TRABALZINI P. (2003). *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.