



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 81-93

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 12-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

**La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino.**

**Barbara De Serio**

Università di Foggia, Italia

#### **Riassunto**

Nella consapevolezza che spazi e tempi costituiscono spesso il principale strumento educativo per coloro che frequentano la prima scuola a più livelli – tanto per i bambini, nei quali tali categorie contribuiscono a rafforzare il livello di familiarità con il contesto di apprendimento, quanto per gli educatori, che riconoscono spesso nell'organizzazione di spazi e tempi scolastici un fondamentale dispositivo didattico – il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sul metodo Montessori, che rappresenta in tal senso un utile strumento per adattare spazi e tempi della programmazione educativa ai ritmi di apprendimento e ai livelli cognitivi dei bambini. Il principio *dell'aiutami a fare da*

**La didáctica Montessori en la escuela infantil. Un método para programar espacios y tiempos a medida de los niños.**

**Barbara De Serio**

Università di Foggia, Italia

#### **Resumen**

Los espacios y tiempos son, con frecuencia y desde diversas perspectivas, el principal instrumento educativo para los niños de Educación Infantil. Son importantes para los niños, porque contribuyen a reforzar el nivel de familiaridad con el contexto de aprendizaje, y lo son para los educadores porque la organización de los espacios y de los tiempos escolares resulta, para ellos, un dispositivo didáctico fundamental. El presente artículo quiere dirigir la atención al método Montessori que representa, en tal sentido, un instrumento útil para adaptar los espacios y los tiempos de la programación educativa a los ritmos de aprendizaje y a los niveles cognitivos de los niños. El principio de *Ayúdame a hacerlo*

*solo* alla base del metodo Montessori, che per i bambini presenta valenza emancipativa, in quanto dispositivo ideale per apprendere l'autonomia, può dunque diventare per gli educatori un utile strumento didattico per avviare un'azione trasformativa della propria esperienza professionale e per ripensare in termini progettuali il proprio agire formativo.

**Parole chiave:** Montessori, Spazi e Tempi Educativi, Organizzazione Scolastica, Organizzazione dell'Ambiente, Contesti Flessibili.

*yo sólo* que está en la base del método Montessori, tiene para los niños un valor de emancipación en cuanto dispositivo ideal para aprender la autonomía y puede, por lo tanto, convertirse para los educadores en un instrumento didáctico útil para empezar una acción transformadora de su propia experiencia profesional y para repensar, en términos de proyecto, su propia acción educativa.

**Palabras clave:** Montessori, Espacios y Tiempos Educativos, Organización Escolar, Organización del Ambiente, Contextos Educativos Flexibles.

## The Montessori approach to the Early Childhood Education. A method to organize spaces and times that fits to children.

### Abstract

Space and time are often, and from different perspectives, the main educational tools for Early Childhood Education. They are very important for children because they help them to strengthen their level of familiarity with the context of learning, and so are for educators because the organization of space and school time acts as an essential teaching device. This article aims to draw attention to the Montessori method because it represents, in this sense, a useful tool to adapt the spaces and times of educational programming to the rhythms of learning and to cognitive levels of children. The principle of "Help me do it by myself", which is one of the basis of the Montessori method, has a great value for emancipation as an ideal device for children to learn autonomy. This principle may, therefore, become a useful teaching tool for educators to transform their professional experience and to rethink, in terms of project, their own educational practices.

**Keywords:** Montessori; Educational Spaces and Times; Early Childhood School Organization; Learning Environments; Flexible Educational Contexts.

## **P**rogettare l'ambiente per liberare l'infanzia

Il bambino ha una grande missione che lo spinge: quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalla possibilità di interpretarli, si sono create intorno al bambino, nella nostra vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Rimuovere per quanto è possibile queste circostanze, studiando più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi col nostro aiuto, vuol dire liberare il bambino. Questo concetto implica da parte dell'adulto maggiori cure e più fini osservazioni dei veri bisogni infantili: e, come primo atto pratico, conduce a creare l'ambiente adatto dove il bambino possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività

(Montessori, 1950, pp. 67-68).

Il brano, che racchiude i principi fondamentali alla base del metodo Montessori, costituisce un elogio della capacità del bambino e della bambina di crescere in modo autonomo e di costruire il proprio contesto di vita nel pieno rispetto dei propri bisogni. Tutto questo, evidentemente, a partire da un ripensamento dell'ambiente, che rappresenta la strategia educativa e didattica privilegiata da Maria Montessori e da lei considerata uno strumento scientificamente pensato, in termini pedagogici, per rispondere al bisogno di concentrazione e di normalizzazione dei bambini:

non un ambiente qualsiasi, offerto secondo i bisogni dell'adulto o della necessità, non un ambiente preparato alla buona secondo mode pedagogiche e ritenute di buon senso; un ambiente – come indicato nella *Carta nazionale del nido Montessori* – provocatore di attività vitali per il bambino, in grado di soddisfare le sue necessità di sviluppo secondo il suo proprio metodo di agire, di pensare, di essere; dunque un ambiente di vita scientificamente accurato e rigoroso per far fronte alle domande che salgono dal suo ricco e delicato repertorio psichico, motorio, intellettuale, spirituale (Opera Nazionale Montessori, 2007).

Due i concetti chiave, che rappresentano le finalità dell'ambiente montessoriano: consentire ai bambini di svilupparsi e permettere loro di esercitare un potere sull'ambiente nel pieno rispetto dei propri tempi cognitivi e dei propri ritmi di crescita, che sono assolutamente individuali e che vanno dunque tutelati nella loro unicità e irripetibilità. La riflessione sull'ambiente, in termini montessoriani, racchiude un significativo riferimento alla centralità che gli spazi e i tempi assumono in ambito scolastico ai fini di un'adeguata programmazione educativa e didattica. Nella consapevolezza che spazi e tempi costituiscono spesso il principale strumento educativo per coloro che frequentano la prima scuola a più livelli – tanto per i bambini, nei quali tali categorie contribuiscono a rafforzare il livello di familiarità con il contesto di apprendimento, quanto per gli educatori, che riconoscono spesso nell'organizzazione di spazi e tempi scolastici un fondamentale dispositivo didattico – il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sul metodo Montessori, che rappresenta in tal senso un utile strumento per adattare spazi e tempi della programmazione educativa ai ritmi di apprendimento e ai livelli cognitivi dei bambini. Il *principio dell'aiutami a fare da solo* alla base del metodo Montessori, che per i bambini presenta valenza emancipativa, in quanto dispositivo ideale per apprendere l'autonomia, può dunque diventare per gli educatori un utile strumento didattico per avviare un'azione trasformativa della propria esperienza professionale e per ripensare in termini progettuali il proprio agire formativo. Ogni fase del metodo attribuisce infatti una specifica importanza alle variabili spazio-temporali nell'ambito del modello educativo della prima scuola, che diventano elementi determinanti nella crescita dei bambini, consentendo loro di sperimentare un processo di sviluppo autonomo, in quanto intenzionalmente orientati a guidarli in percorsi educativi e didattici a loro misura e a renderli protagonisti del proprio processo di apprendimento. Un processo che nel metodo Montessori risente molto dell'utilizzo corretto dell'ambiente da parte del bambino e dell'educatore, che diventa mediatore tra il contesto spazio-temporale e le attività che vi si praticano, articolate soprattutto nella forma del gioco strutturato.

## **A**bitare lo spazio e vivere nel tempo. Per una didattica dell'apprendimento individualizzato

Tutti gli studi pedagogici sulla programmazione educativa e didattica nella scuola dell'infanzia e sul ruolo che l'articolazione degli spazi e dei tempi riveste nell'ambito delle scelte metodologiche degli educatori della prima scuola ribadiscono la necessità di un'organizzazione spazio-temporale adeguata, che migliori la qualità del contesto scolastico nella consapevolezza che tanto lo spazio quanto il tempo incidono fortemente – e possono condizionarlo – sul processo di conoscenza e di conquista dell'ambiente da parte dei bambini (Borghi & Guerra, 1999; Dozza & Loiodice, 1994). Pertanto una corretta predisposizione degli spazi e una puntuale, seppur flessibile, suddivisione dei tempi costituiscono il punto di partenza delle proposte educative e didattiche avviate nella scuola dell'infanzia, che vengono spesso presentate come attività propedeutiche all'apprendimento della letto-scrittura che i bambini avvieranno successivamente.

Pur garantendo un ordine strutturale alle variabili spazio-temporali che costituiscono l'ambiente scolastico, un principio da rispettare quando si procede con la programmazione educativa e didattica e quando ci si accorda sulle scelte organizzative da effettuare in rapporto agli spazi da utilizzare – interni ed esterni alla struttura – e alla durata delle attività scolastiche – a breve e a lungo termine – è quello della flessibilità. Tale principio consente infatti di riorganizzare di volta in volta spazi e tempi sulla base delle attività programmate e degli interessi individuali dei bambini, che variano in rapporto al livello di apprendimento e agli stili cognitivi. Ferma restando, dunque, un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività in termini di tempo, qualunque programmazione educativa e didattica nella prima scuola deve prevedere la possibilità di adattare ambienti e orari alle diverse iniziative nonché ai bisogni di conoscenza dei bambini, che possono variare rispetto alla programmazione stessa. Certamente la necessità di preservare un determinato ordine nell'ambiente – tanto a livello di spazi quanto a livello di suddivisione delle attività scolastiche – risponde al bisogno di promuovere un armonico sviluppo dell'intelligenza infantile, che matura proprio dalla possibilità, per il bambino e la bambina, di riprodurre a livello cognitivo quella stessa classificazione che i bambini vivono nell'ambiente. Un vero e proprio processo di normalizzazione, come lo definiva la Montessori, che li aiuta a fare ordine dentro di sé e ad organizzare correttamente gli stimoli culturali che provengono dall'esterno sulla base della capacità, per certi versi inconsapevole, di ricostruire a livello psichico lo stesso ordine che percepiscono dall'ambiente esterno, interiorizzandolo. Ben venga, dunque, che gli spazi e i tempi scolastici siano adeguatamente strutturati, per rispettare i bisogni cognitivi del bambino e della bambina, che richiedono costanza e sistematicità, ma occorre tener presente la necessità di garantire loro una buona dose di flessibilità, che risponda all'esigenza di autonomia degli stessi, facendosi garante dei ritmi di apprendimento individuale, che variano da un bambino all'altro e che per questo motivo richiedono spesso un'alternanza tra azioni strutturate e momenti di libera scelta delle attività. Questi ultimi consentono ai bambini di lavorare individualmente, assecondando il naturale bisogno di libertà, accanto al desiderio di scoperta e di conquista dell'ambiente, che ogni bambino padroneggia secondo le proprie potenzialità di crescita. Non a caso Liliana Dozza e Isabella Loiodice,

utilizzando un linguaggio caro alla psicologia dello sviluppo, evidenziano il ruolo di “contenimento” che gli spazi e i tempi possono svolgere nella primissima età e, più in particolare, nei bambini in età prescolare (Dozza & Liodice, 1994), in quanto capaci di contenere in modo rassicurante i ritmi di apprendimento di ogni bambino, a patto di riconoscere e conferire valore, a livello di programmazione educativa e didattica, alle numerose modalità attraverso cui è possibile organizzare l’ambiente scolastico, che va ovviamente adeguato agli interessi cognitivi dei bambini. Spazi e tempi scientificamente progettati e predisposti, che consentono dunque ai bambini di familiarizzare con un ambiente ordinato e che fanno pertanto da supporto al loro bisogno di ordine interiore, ponendo le basi per un corretto sviluppo delle competenze relazionali.

L’ambiente scolastico, con particolare riferimento alla prima scuola, è infatti contenitore delle prime attività esplorative, che avvengono in forma per lo più individuale e che hanno finalità formative di natura cognitiva, ed è catalizzatore di esperienze relazionali che presentano finalità etico-sociale e che sono fondamentali nell’ambito del processo di sviluppo del bambino e della bambina, che grazie al rapporto con l’ambiente esterno riescono a maturare buone competenze a livello comunicativo. Tutto questo a partire dalle prime esperienze di scoperta degli spazi scolastici, che i bambini imparano progressivamente a riconoscere e con i quali apprendono a familiarizzare, attribuendo loro l’imprescindibile funzione di orientamento della conoscenza. Apprendere dall’ambiente ed esplorarne gli spazi consente ai bambini di costruire un’immagine di se stessi come individui che occupano quei luoghi e che con essi si relazionano, nella consapevolezza che gli stessi sono popolati da altri soggetti e che, pertanto, contribuiscono ad agevolare il progressivo passaggio dalla fase egocentrica all’identità relazionale. Per facilitare tale passaggio l’organizzazione degli spazi nelle prime scuole, con particolare riferimento ai nidi, prevede ancora oggi una suddivisione dei bambini in gruppi omogenei per età, con un’altrettanto organizzata predisposizione dei tempi di lavoro, anch’essi perfettamente rispondenti ai livelli di apprendimento dei bambini e ai loro bisogni, che sono appunto diversificati in base all’età. Nell’ambito di queste sezioni vengono poi allestiti spazi più isolati per le attività individuali, che consentono ai bambini di avviare attività di lavoro autonomo o di piccolo gruppo. Gli spazi più grandi vengono invece riservati alle attività per grandi gruppi, quali quelle laboratoriali, o alle attività di vita pratica, che coinvolgono spesso gruppi eterogenei per età. Tali sono, ad esempio, gli spazi all’aperto o quelli destinati al refettorio, dove frequentemente si incontrano bambini di sezioni diverse, che in queste occasioni imparano a socializzare anche con bambini di età differente. Gli spazi all’aperto, più in particolare, conservano come le sezioni il privilegio di consentire attività individuali e di gruppo, a seconda che la finalità didattica sia quella di agevolare il confronto e la socializzazione attraverso giochi di squadra o promuovere la scoperta dell’ambiente mediante attività motorie di carattere esplorativo, solitamente individuali.

Quanto al tempo, anch’esso costituisce una variabile di fondamentale importanza nel processo di crescita cognitiva ed emotivo-affettiva dei bambini in età prescolare, per cui gli educatori hanno il compito assai difficile di organizzare le attività sulla base di una durata temporale che contribuisca a rasserenare i bambini e che, al tempo stesso, scandisca la regolarità delle attività scolastiche, favorendo il corretto alternarsi di tempi di lavoro individuale e tempi di lavoro collettivo. E’ risaputo quanto la ritmicità degli eventi faccia bene ai bambini, contribuendo a

rassicurarli sul piano emotivo-affettivo e a supportarli nell'esplorazione dell'ambiente, che in tal caso avviene all'interno di una cornice temporale ben definita, che i bambini imparano a conoscere e nella quale assume centralità la prevedibilità degli azioni, conseguente al carattere ordinato con cui si susseguono normalmente le attività in una scuola dell'infanzia. Quanto più piccoli sono i bambini tanto più importante diventa la necessità di garantire una consequenzialità delle attività che consenta loro di familiarizzare con il tempo scolastico e di acquisire progressivamente quel livello di autonomia necessario a svolgere senza aiuti le attività proposte, rassicurati dalla possibilità di prevederne in qualche modo gli esiti. Come nel caso dello spazio, anche il tempo costituisce una variabile significativa per rendere l'ambiente scolastico "educativo", capace di suggerire, sulla base di una organizzazione scientificamente fondata dei contesti di apprendimento, quel principio di classificazione alla base del processo di apprendimento cognitivo ed emotivo-affettivo del bambino e della bambina. Anche per questo motivo i principali documenti programmatici della scuola di base, in Italia come in altri Paesi europei ed extraeuropei, definiscono gli spazi e i tempi "metodologie trasversali" alla base della programmazione didattica, tanto da rappresentare i fondamenti epistemologici, in termini di categorie educative e di variabili significative dell'organizzazione scolastica, del processo di apprendimento veicolato in questi primi ordini di scuola.

Una riflessione sul ruolo e sulle finalità degli spazi e dei tempi in ambito prescolastico non può prescindere – scrive Rita Bonfiglioli (Bonfiglioli, 1997, pp. 287-303) – da un'analisi della loro articolazione in funzione dei due principali protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento: in primo luogo il bambino e la bambina, ovvero le specifiche modalità cognitive ed emotivo-affettive con cui gli stessi costruiscono le proprie conoscenze; in secondo luogo i tempi e gli spazi degli educatori, che secondo la Bonfiglioli corrispondono ai tempi e agli spazi dei saperi, ovvero della programmazione educativa e didattica attraverso cui gli stessi presentano ai bambini saperi calibrati sui loro bisogni formativi.

E' evidente come nel curriculum gli spazi e i tempi, a prescindere dalla loro declinazione in direzione dei bambini o degli educatori, debbano essere progettati e organizzati per consentire la promozione di un atteggiamento culturale di "ricerca". Spazi e tempi adeguati allo sviluppo di strategie cognitive investigative, che si caratterizzano per un elevato livello di scientificità e problematicità, capace di farsi promotore di un atteggiamento riflessivo, utile a maturare nei bambini e negli adulti le competenze emotive necessarie a costruire e ad interpretare la realtà.

## **U**n'antica strategia didattica per ripensare nuovi ambienti scolastici

Sulla base di tali considerazioni la didattica Montessori rappresenta, al pari di altri validi approcci metodologici, un dispositivo educativo in grado di conferire valenza formativa alle categorie spazio-temporali nell'ambito della programmazione educativa e didattica nella scuola dell'infanzia, poiché capace di revisionare spazi e tempi per rendere il bambino e la bambina i principali protagonisti del processo di apprendimento nonché per ridefinire il ruolo dell'educatore, che nel metodo Montessori riconosce spesso un

utile dispositivo didattico per la formazione in servizio e il continuo aggiornamento professionale in direzione di una didattica scientificamente orientata sull'infanzia.

E' ormai ampiamente condivisa la convinzione secondo cui i metodi didattici costituiscono i modi di operare dei docenti, che variano naturalmente sulla base della specificità dei contesti di apprendimento. Di conseguenza il ruolo del docente, e più in generale dell'educatore, dev'essere quello di organizzare il contesto e prestare particolare cura agli spazi e ai tempi del processo di insegnamento perché l'ambiente possa rispondere in modo adeguato ai bisogni di apprendimento dei bambini. Il principio della pedagogia scientifica alla base del metodo Montessori sembra rappresentare un valido aiuto in tal senso, poiché offre all'educatore la possibilità di conoscere scientificamente il contesto di apprendimento e i bambini che in esso agiscono per riorganizzare di volta in volta gli spazi e i tempi in funzione della loro "fame di conoscenza". La scientificità del metodo in questione è racchiusa nella capacità dell'educatore di osservare attentamente i bisogni infantili per adeguare il proprio intervento formativo alle aspettative dei bambini, sulla base di specifici livelli cognitivi e ritmi di apprendimento. L'osservazione è infatti alla base della competenza organizzativa di un educatore, poiché nel metodo Montessori gli spazi e i tempi dell'apprendimento sono assolutamente rispondenti al contesto cui vanno ad adattarsi, che deve consentire il processo di conoscenza autonomo dei bambini, ma deve anche agevolare l'esercizio del nuovo ruolo dell'educatore, che prevede che questi si muova inosservato tra i bambini impegnati in un'attività per non ostacolare il loro livello di concentrazione. Ciò significa che nella didattica Montessori spazi e tempi assumono centralità non solo per i bambini, che quanto più adeguato è il contesto di apprendimento tanto più si svilupperanno in modo autonomo, ma anche per gli educatori, che faranno dipendere la qualità del loro sapere, nonché la scientificità del loro agire pedagogico, dalla capacità di predisporre correttamente l'ambiente, che sarà tanto più adeguato quanto più capace di consentire l'osservazione del libero svolgersi delle attività infantili.

Da un punto di vista biologico il concetto di *libertà* nell'educazione della prima infanzia deve intendersi come condizione adatta al più favorevole *sviluppo* così dal lato fisiologico come dal lato psichico. Quasi l'educatore fosse spinto da un profondo *culto alla vita* dovrebbe *rispettare*, osservando con interessamento umano, lo svolgersi della vita infantile. Ora la vita infantile non è un'astrazione: è *la vita dei singoli bambini*. Esiste una sola reale manifestazione biologica, *l'individuo vivente*, e verso individui singoli, ad uno ad uno osservati, deve rivolgersi l'educazione, cioè *l'aiuto* attivo alla normale espansione della vita. Il bambino è un corpo che cresce e un'anima che si svolge; la duplice forma fisiologica e psichica ha una fonte eterna: la vita; le sue potenzialità misteriose noi non dobbiamo sviscerarle né soffocarle, *ma attenderne la successiva manifestazione*" (Montessori, 1948, pp. 66-67).

Il primo fondamentale principio alla base del metodo Montessori è dunque quello dell'ambiente "a misura di bambino", che fa riferimento a sua volta alla necessità di organizzare spazi e arredi in modo che siano commisurati alle capacità di sviluppo del bambino e della bambina (1). La grande intuizione alla base di questo principio consiste nella "capacità di controllo dell'errore" da parte dei bambini, che è direttamente connessa alla progettazione di specifici spazi di intervento e alla predisposizione, in contesti a loro misura, di oggetti e materiali utilizzabili dai bambini in modo autonomo. Ciò è possibile nella misura in cui gli ambienti scolastici siano

adatti alla capacità dei bambini di “conquistarli”, ovvero alla loro abilità di muoversi autonomamente al loro interno, nonché di spostarsi da un luogo all’altro senza la necessità di chiedere aiuto, manifestando una buona capacità di orientamento e di familiarità con il contesto e con gli oggetti in esso contenuti. Altrettanto adeguati alla loro capacità di manipolarli devono essere gli oggetti, che secondo la Montessori devono presentare alcune specifiche caratteristiche per essere “alla portata dei bambini e delle loro piccole mani”. Sugeriva infatti di scegliere materiali di “pratica utilità” leggeri e maneggevoli. L’utilizzo di oggetti commisurati alla statura dei bambini, o comunque facili da spostare sulla base delle differenti attività, consente loro di lavorare in modo indipendente nonché di scegliere autonomamente l’attività alla quale dedicarsi, accanto alla porzione di spazio da destinare a quell’attività. E’ questo il presupposto della didattica montessoriana, che coglie negli spazi e nei tempi di lavoro – scolastici e non scolastici – gli strumenti per garantire ai bambini la progressiva conquista dell’autonomia. Il principio del controllo dell’errore sembra invece rafforzare la finalità dello sviluppo autonomo del bambino e della bambina, alla base del metodo, poiché prevede che gli oggetti, tanto i materiali di utilità pratica quanto quelli strutturati, contengano la possibilità di controllo dell’errore negli scopi per i quali vengono utilizzati. Nel caso degli oggetti comuni il controllo dell’errore è solitamente connesso al materiale con cui sono stati realizzati, che deve renderli sufficientemente frangibili in modo da “costringere” i bambini ad un loro corretto utilizzo, nella consapevolezza che un uso errato o poco accorto potrebbe romperli. Più precisamente, l’utilizzo di oggetti e materiali particolarmente fragili risponde alla volontà di esortare i bambini ad acquisire fiducia in se stessi a partire da una maggiore consapevolezza delle proprie possibilità. Nel caso del materiale strutturato, utilizzato nel metodo Montessori per lo sviluppo dei sensi, la possibilità di controllo dell’errore è invece connessa alla fase della valutazione finale, che segue all’esercizio e che prevede, grazie alla metodicità scientifica con la quale i materiali sono stati progettati e realizzati, che i bambini possano rendersi conto in modo autonomo di un eventuale errore commesso nel percorso di apprendimento, verificando a ritroso quale sia la fase del lavoro durante la quale si è manifestato l’errore che ha compromesso l’esito dell’intero esercizio. La possibilità di riconoscere e di individuare l’errore, accanto alla consapevolezza di averlo commesso, contribuisce a rendere i bambini attivi protagonisti del loro processo di apprendimento, che si compie appunto per tentativi ed errori, che di volta in volta mettono in moto una forza interiore che contribuisce a rendere i bambini consapevoli dei loro sforzi cognitivi mediante un attento esercizio di autocontrollo.

Tanto negli esercizi di vita pratica quanto nell’utilizzo del materiale strutturato, mediante il quale i bambini imparano ad esercitare un controllo sull’ambiente, oltre che su se stessi e sulle modalità attraverso cui sono in grado di occupare quell’ambiente, vi è un implicito riferimento alla dimensione temporale e alla categoria del tempo di apprendimento come strumento didattico. Tutti questi esercizi seguono infatti un preciso ordine, che induce gli educatori a predisporre gli utilizzi sulla base della loro complessità, evidentemente connessa al livello di sviluppo raggiunto dai bambini. Ferma restando la necessità di una programmazione didattica da parte degli educatori, che dovranno prevedere l’utilizzo di ciascun materiale sulla base dell’età cognitiva dei bambini – facendo peraltro attenzione, per salvaguardare il principio dell’autonomia, che tali materiali vengano disposti sugli scaffali in modo da consentire ai bambini di utilizzare solo materiali rispondenti al loro livello di apprendimento (2) – il materiale



strutturato è stato progettato in serie per favorire una didattica individualizzata. Per questo motivo gli educatori sono tenuti a garantire ad ogni bambino la possibilità di utilizzare un materiale rispondente ai propri bisogni formativi. E per lo stesso motivo in un contesto scolastico a metodo Montessori ogni bambino può liberamente utilizzare il proprio materiale, che sarà differente da quelli utilizzati da altri bambini, che contemporaneamente lavoreranno per raggiungere diverse finalità in rapporto ai differenti livelli di apprendimento. Il fatto che i materiali di sviluppo montessoriani siano a disposizione dei bambini in una sola unità agevola l'acquisizione di un principio fondamentale alla base del metodo, che secondo la Montessori deve caratterizzare tanto i bambini quanto gli educatori: la pazienza, che da un lato educa alla concentrazione e dall'altro lato predispone alla gestione di eventuali situazioni conflittuali, favorendo nel gruppo il rispetto reciproco e la collaborazione, alla base dell'atteggiamento democratico.

Rispetto, dunque, dei ritmi cognitivi individuali, che vengono tutelati grazie alla consequenzialità con la quale si succedono le diverse fasi di un esercizio nonché grazie al controllo dell'errore, che consente ai bambini di ritornare sui propri passi e di ricominciare il lavoro laddove il proprio livello di sviluppo dovesse richiedere un rallentamento dei tempi di apprendimento. Alla necessità di adeguare il processo di insegnamento ai tempi di apprendimento individuali, anche al fine di rendere il bambino e la bambina quanto più possibile autonomi nel processo di sviluppo, rispose la volontà della Montessori di abolire il tradizionale orario scolastico, che per consuetudine scandisce il succedersi delle discipline di studio e delle attività, individuali e di gruppo, solitamente supportato dal suono della campanella, che nell'ottica del modello di "bambino concentrato", quale è quello montessoriano, rischia di diventare un elemento disturbatore, estraneo a qualunque principio di libertà di apprendimento:

È sull'ambiente che bisogna agire per liberare le manifestazioni infantili: il bambino si trova in un periodo di creazione e di espansione e basta solo aprirgli la porta. Infatti ciò che si sta creando, ciò che dal non essere passa all'esistenza e che da potenziale si fa attuale, sul momento di uscire dal nulla non può avere complicazioni; e se si tratta di un'energia espansiva, non vi è difficoltà al suo manifestarsi (Montessori, 1950, p. 146).

L'assenza di una rigidità nella predisposizione delle attività, a favore della crescita libera, principale finalità del metodo Montessori, è ancora più evidente nei nidi, dove ovviamente, pur rispettando una programmazione generale degli interventi educativi, che avranno una durata breve perché dovranno tener conto della frequente alternanza dei tempi di sonno e di veglia dei bambini, l'ordine con cui si prediligono alcune attività rispetto ad altre è connesso ai bisogni individuali dei bambini, a loro volta legati all'età. Quanto agli spazi, anche nel caso dei nidi il metodo Montessori prevede che l'educatore abbia una particolare cura dell'ambiente, a partire dagli arredi. Ciò significa che il contesto sarà diversamente attrezzato sulla base dell'età dei bambini, con mobili e materiali adatti ai loro stimoli sensoriali e alla loro capacità di movimento: i primi tentativi autonomi di deambulazione andranno pertanto incoraggiati con qualunque mezzo che consenta al bambino e alla bambina di assumere gradatamente la posizione eretta. Nel caso dei bambini più piccoli, che ancora non presentano le condizioni organiche per deambulare, ma che hanno bisogno di familiarizzare con l'ambiente e di padroneggiare gli spazi per costruire il

proprio schema corporeo e motorio, bisognerà invece limitare la presenza di mobili, oggetti e materiali per ridurre quanto più possibile gli ostacoli e consentire loro una maggiore libertà nei movimenti. A questo scopo risponde, nella zona del riposo, l'utilizzo di materassi direttamente disposti sul pavimento e di letti molto bassi e senza sponde, per consentire ai bambini di sollevarsi autonomamente e raggiungere il gruppo in qualunque momento e secondo le proprie capacità motorie, ad esempio gattonando. Ancora una volta appare evidente il rispetto dei tempi individuali dei bambini; va infatti precisato che la stessa fase del sonno varia da un bambino all'altro e in quanto tale va rispettata, evitando di alterarne la durata, che sarà commisurata ai bisogni organici, fisici e psichici individuali.

*Evoluzione* è il primo termine per indicare i successivi sviluppi di questo metodo singolare: perché i nuovi particolari sono dovuti a una vita che si svolge a spese dell'ambiente. Questo ambiente però è tutto particolare perché anch'esso, per opera dell'adulto, è una risposta attiva e vitale ai nuovi disegni che la vita infantile manifesta svolgendosi (Montessori, 1950, p. 191).

Quale il posto dell'educatore in un contesto che presenta assoluta flessibilità nell'organizzazione degli spazi e nella progettazione dei tempi di studio e di lavoro? Quali, soprattutto, i suoi compiti? Perché è su questo aspetto che focalizza l'attenzione il metodo Montessori, rintracciando nell'organizzazione degli spazi e dei tempi che caratterizza il nuovo ambiente scolastico lo strumento per maturare un atteggiamento scientifico nell'educatore, a sua volta in grado di migliorare la sua professionalità docente, accanto alla capacità di adattare il proprio agire educativo ai bisogni formativi dei bambini. La prima competenza che un educatore deve maturare per acquisire un comportamento scientifico è l'osservazione, a sua volta connessa alla capacità di "fare silenzio dentro di sé" per imparare a concentrarsi sugli altri e ad ascoltare pazientemente i loro bisogni. L'organizzazione didattica alla base del metodo Montessori può essere un valido aiuto in tal senso, perché la necessità di rendere i bambini unici protagonisti del processo di apprendimento induce a revisionare l'ambiente per adattarlo ai loro ritmi cognitivi. L'ambiente montessoriano – occorre a questo punto ricordarlo – è costituito da tempi di lavoro personalizzati, scanditi dall'utilizzo individuale del materiale di sviluppo da parte dei bambini, che va ad alternarsi alle attività di vita pratica, generalmente di gruppo, e da spazi assolutamente puerocentrici, a misura dei bambini e del loro protagonismo attivo, dove volutamente scompaiono la cattedra dell'educatore e i banchi in forma rettangolare, solitamente disposti in fila, gli uni dietro gli altri, per fare posto a tavoli circolari. La specificità di questa scelta è legata alla volontà di consentire ai bambini di lavorare in piccoli gruppi, laddove dovessero desiderarlo o avvertirne la necessità, piuttosto che avviare occasioni di confronto, più probabili quando ai bambini viene offerta l'opportunità di guardarsi negli occhi o di spostarsi liberamente da un tavolo all'altro, muovendosi autonomamente nell'ambiente. L'utilizzo di banchi circolari, ma soprattutto l'assenza di una scrivania per l'educatore chiariscono perfettamente il ruolo dell'adulto, che il metodo Montessori chiama a farsi da parte non per oscurare la propria professionalità o autorevolezza, ma per maturare un elevato livello di scientificità grazie a un'attenta osservazione della realtà, che nel metodo diventa un supporto necessario al processo di crescita del bambino e della bambina:

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" (Montessori, 1948, p.165).

Lezioni brevi, semplici e obiettive, che agevolino la concentrazione dei bambini sul materiale di sviluppo e sul suo utilizzo, che l'educatore deve solo presentare, limitandosi a osservare la manifestazione dell'attività spontanea nei bambini.

Occorre che l'adulto trovi in sé l'errore ancora ignoto che gli impedisce di vedere il bambino. Se questa preparazione non è stata fatta, e se non si sono acquistate le attitudini che stanno in rapporto con tale preparazione, non si può procedere oltre (Montessori, 1950, p. 14).

Sarà proprio questa nuova veste scientifica, dettata dalla capacità dell'educatore di "stare dietro le quinte" e di adattarsi a una flessibilità dei tempi di apprendimento, a fargli maturare l'atteggiamento paziente che lo guiderà verso il raggiungimento di nuovi obiettivi: l'osservazione del libero espandersi della personalità infantile, la sospensione del giudizio, la capacità del "non intervento", l'abilità a sostenere i bambini nelle scelte e a orientarli senza dirigere la loro volontà di abitare spazi e tempi di apprendimento autonomo.

---

(1) Una riflessione sull'utilizzo dello spazio come strategia didattica non può assolutamente trascurare, nel metodo Montessori, il riferimento allo spazio esterno, adiacente alla struttura scolastica e solitamente organizzato nella forma del giardino per ospitare piante e animali dei quali i bambini vengono invitati a prendersi cura. Inteso in tal senso anche lo spazio esterno è funzionale all'apprendimento di un concetto fondamentale, alla base del metodo Montessori, che è quello dell'educazione cosmica e della necessità di porre i bambini a contatto con l'ambiente per maturare verso la natura quella sensibilità che progressivamente li porterà a cogliere nell'ambiente esterno un principio di "unità" nell'ottica di una visione cosmica. Tale visione costituisce, contemporaneamente, il punto di partenza e di approdo di un altro fondamentale concetto alla base della prospettiva pedagogica montessoriana, che è quello dell'educazione dilatatrice, che intende superare visioni "miopi" ed egoistiche della realtà per approdare all'idea di vastità, a sua volta alla base di un'educazione alla complessità. Per ulteriori approfondimenti sul concetto di educazione dilatatrice nel pensiero pedagogico montessoriano cfr., in particolare, Cives, G. (2008). «L'educazione dilatatrice» in Maria Montessori. Roma: Anicia.

(2) Nel metodo Montessori non sono solo i materiali di sviluppo a favorire il processo di normalizzazione del bambino e della bambina in virtù della capacità, insita nella finalità stessa con la quale questi oggetti sono stati pensati, di ordinare secondo determinate categorie sensoriali il loro disordine psichico; è sufficiente guardarsi attorno per riconoscere di trovarsi "immersi" in un ambiente assolutamente organizzato, che in rapporto all'ordine con cui al suo interno vengono collocati gli oggetti e gli arredi sembra indirettamente suggerire quel principio di classificazione insito nel metodo stesso.

## Riferimenti bibliografici

- Bertin, G. M. (1979). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando.
- Bonfiglioli, R. (1997). I tempi e gli spazi del curricolo nella ricerca e nel gioco. In F. Frabboni & F. Pinto Minerva, *La scuola materna e le sue infanzie* (pp. 287-305). Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Borghi, B. Q. & Guerra, L. (1999). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carrocci.
- Cives, G. (2004). *Maria Montessori. Pedagogista complessa*. Pisa: Ets.
- Cives, G., (2008). "L'educazione dilatatrice" in *Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Dozza, L., & Loiodice I. (1994). *0-6 anni. Manuale di didattica*. Roma: Laterza.
- Elfer, P., Goldschmied, E. & Selleck, D., (2012). "Persone chiave" al nido. *Costruire rapporti di qualità* (2003). Bergamo: Junior.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1997). *La scuola materna e le sue infanzie*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2011). *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Bergamo: Junior.
- Honegger Fresco, G. (2008). *Maria Montessori. Una storia attuale*. Napoli: L'Ankora.
- Montessori, M. (1949). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M., (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Opera Nazionale Montessori (2007). *Carta nazionale del nido Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell'Infanzia.
- Pikler, E. (1980). *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bambini fin dal primo anno di vita*. Milano: Emme Editore.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.

Articolo concluso il 10 luglio 2014

De Serio, B. (2014). La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 81-93.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

**Barbara De Serio****Università di Foggia  
Italia****Mail: [barbara.deserio@unifg.it](mailto:barbara.deserio@unifg.it)**

Barbara De Serio è Ricercatrice di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia, dove insegna Storia dei Processi Educativi e Formativi (Corso di Laurea Magistrale Interclasse in Scienze Pedagogiche e della Progettazione Educativa).

E' Responsabile Scientifico del *Laboratorio di Studi e Ricerche sull'Infanzia* presso lo stesso Dipartimento ed è Direttore della Collana "L'isola che non c'è" (Aracne, Roma) nonché Vicedirettore della Collana "Storia dell'educazione" (Progedit, Bari).