

MONOGRÁFICO

Il curricolo è libertà

El curriculum es libertad

Curriculum is freedom

Battista Quinto Borghi; ITALIA

RIASSUNTO

Il presente contributo intende affrontare il concetto di libertà nella pedagogia di Maria Montessori e cercare di comprendere come tale principio può costituire una base fondamentale ed imprescindibile per il disegno e lo sviluppo curricolare per la scuola dell'infanzia e di base. In questo senso, la grande pedagoga marchigiana può essere considerata un'antesignana del curricolo.

Parole chiave: Libertà, Curricolo, Lavoro, Montessori

RESUMEN

Este informe pretende afrontar el concepto de libertad en la pedagogía de María Montessori e intentar comprender cómo ese principio puede constituir una base fundamental e imprescindible para el diseño y el desarrollo curricular de la escuela infantil y básica. En este sentido, la grande pedagoga italiana puede ser considerada una precursora del currículo.

Palabras clave: Libertad, Currículo, Trabajo, Montessori

ABSTRACT

This paper aims to address the concept of freedom in Maria Montessori's pedagogy and understand how this principle may represent a fundamental and essential basis for the curricular design and development for the primary and basic school. In this sense, the great Italian pedagogist can be considered a forerunner of curriculum.

Keywords: Freedom, Curriculum, Work, Montessori

LA SFIDA DEL CURRICOLO

Per indagare sulla possibilità, a posteriori, di riconoscere nella pedagogia montessoriana, ed in particolare sulla libertà del bambino come dispositivo pedagogico fondamentale, un possibile impianto curricolare, occorre tenere in considerazione due aspetti. Il primo è che il termine curricolo non rimanda a qualcosa di omogeneo ma racchiude in sé concezioni e approcci diversi, perciò la risposta al nostro quesito rimanda a quale idea di curricolo si intende fare riferimento. Il secondo concerne il fatto che l'opera di Maria Montessori è un *corpus* complesso perché (a) in tempi diversi affronta aspetti differenti, (b) alcu-

ne idee vengono riproposte in tempi diversi con uno sguardo differente e questo permette di riconoscere, in certa misura, l'evoluzione del suo pensiero e (c) il suo pensiero, soprattutto quello della maturità, va oltre la semplice organizzazione delle attività didattiche per muoversi in una sintesi superiore che comprende diversi ambiti, dalla pedagogia alla medicina, psicologia, all'antropologia e alle scienze naturali.

Non è nemmeno facile rispondere in forma breve alla domanda su che cos'è e a che cosa serve il curriculum. Se proviamo a portare la questione all'osso, possiamo dire che il suo scopo è di mettere insieme da un lato un essere ancora immaturo e non ancora sviluppato quale è un bambino, dall'altra alcuni obiettivi che abbiano una valenza sociale per la comunità degli adulti.

Dentro a tutto questo ci sono le conoscenze e le esperienze, i saperi e le credenze, le esplorazioni e le scoperte, lo sviluppo delle competenze personali e sociali. Il senso più profondo del curriculum sta nell'interazione tra i due elementi e costituisce il cuore di ogni teoria dell'educazione. Su questo tema Miguel Zabalza ci offre un interessante aiuto nel delineare, a proposito della cornice teorica generale, i principi di fondo dello sviluppo curricolare. Limitandoci qui a farne solamente un rapido accenno, l'elenco che propone riguarda i principi di realtà, razionalità, socialità, di carattere pubblico, intenzionalità, organizzazione, decisionalità e ipoteticità (Zabalza, 1987: 27-34): senza entrare nel dettaglio dei singoli principi, ci pare interessante fra notare che il sistema proposto da Zabalza è sufficientemente aperto ed integrato per comprendere – ante litteram – la pedagogia montessoriana con particolare riferimento ad alcuni principi di fondo del modello pedagogico della grande pedagogista.

Non abbiamo qui lo spazio per entrare nel dettaglio e dimostrare la pertinenza dei molteplici aspetti della pedagogia montessoriana in relazione ad ognuno dei sopra riportati principi. Il fatto è che quando si parla di Maria Montessori è necessario mettere molte cose insieme e non è facile rintracciare una “matrice originaria” dalla quale ricavare la complessità che la pedagogia montessoriana porta con sé. È questo, per altro, il rischio dei montessoriani ortodossi, cioè quello di applicare in modo rigoroso ed univoco il Metodo così come è ci è stato tramandato attraverso gli scritti della grande pedagogista. Sappiamo che il rigore intransigente e l'applicazione formale non sono in sé indice di una qualità pedagogica.

In questo senso, in accordo con Bateson (1997) una certa “vaghezza” ci potrebbe aiutare. Se da un lato

il principio di vaghezza fa riferimento alla tendenza a designare fenomeni e comportamenti non sempre pienamente omogenei, dall'altro tale indeterminazione può avere per noi un significato che va oltre la fumosità e nebulosità per aprirci ad una molteplicità di mondi possibili non necessariamente contraddittori o in contrasto fra loro. Il principio di vaghezza non dovrebbe per forza essere in contrasto con un approccio scientifico nei confronti del pensiero pedagogico di Maria Montessori. È proprio nel rispetto del principio di vaghezza che possiamo ricomporre alcuni aspetti del pensiero e del linguaggio montessoriano, che altrimenti potrebbe apparire frammentato e non in tutte le sue parti pienamente coerente.

Zabalza, nella sua proposta di disegno curricolare ci parla della scuola come *scenario* all'interno del quale si compie una varietà ampia di operazioni (Zabalza, 1987: 48ss) e condividiamo l'idea secondo cui il compito del curriculum è quello di *governare una complessità*. Il curriculum è costituito da un insieme generale di principi e da applicazioni particolari e disciplinari che richiedono pedagogie specifiche; racchiude in sé un corpus di metodologie e un sistema di azioni che si occupa dell'allestimento e del consolidamento dei contesti risultanti da integrazioni necessarie o opportune di situazioni contingenti, di ambienti culturali, condizioni normative, supporti tecnologici e molto altro allo scopo di “dare forma” agli apprendimenti degli allievi. Ne deriva una complessità dei compiti, delle conoscenze, dei valori, dei sistemi, delle risorse da mettere in campo. Non bisogna nemmeno dimenticare i quadri istituzionali (le leggi e le norme che determinano i processi educativi e di istruzione) e a tutto questo si aggiunge la necessità, per garantire il successo formativo di ognuno, della personalizzazione dei curricula. Lo scopo del curriculum in generale è perciò essenzialmente quello di mettere insieme elementi diversi in modo coerente, armonizzandoli e rendendoli efficaci e, in questo senso, esso richiede insieme una legittimazione scientifica, sociale e didattica.

LA PEDAGOGIA MONTESSORIANA E IL DISEGNO CURRICOLARE

Lo scopo del presente contributo si riassume in un paio di domande. La prima è se e in quale misura possiamo desumere dalla pedagogia di Maria Montessori un disegno curricolare; la seconda, conseguente, è quale significato può avere ai fini anche pratici tale operazione. Può, infatti, senza dubbio apparire vel-

leitario parlare di curricolo in relazione alla pedagogia ed alle pratiche didattiche montessoriane, poiché la Montessori è vissuta ed ha operato in un periodo storico nel quale i programmi avevano una funzione vincolante e prescrittiva e non problematica e aperta come prevede il curricolo. Anche per questa ragione le distanze e la separazione fra la scuola a Metodo Montessori e la scuola comune appare inconciliabile.

Possiamo rintracciare sia ragioni a favore sia ragioni contrarie a tale ipotesi.

Una delle principali ragioni a favore sta nella considerazione che la Montessori ha elaborato un metodo strutturato e coerente che procede per gradi e che è articolato e rigorosamente definito nelle sue procedure attuative (al punto da portare addirittura il nome della sua inventrice che, in tal modo, ne diventa garante e custode). Senza dubbio il metodo Montessori, pur non mancando di elementi prescrittivi come era normale costume all'epoca, si basa su un insieme di coordinate fra loro coerenti e integrate che va dall'organizzazione dell'ambiente (gli spazi, gli arredi, i materiali), alle pratiche didattiche che gli insegnanti devono attuare in modo attento e rigoroso (la pratica dell'osservazione, il criterio della libertà del bambino, l'assenza di qualsiasi elemento di valutazione, ecc.).

Un'altra ragione, che si colloca nella direzione opposta della precedente ma non meno interessante, è dettata dalla complessiva coerenza della pedagogia montessoriana fondata com'è su principi chiave sostanzialmente ben riconoscibili a cui lei stessa ha dettato le norme di applicazione al punto da farne un sistema che molti considerano completo e chiuso e perciò dotato di una sua autonomia interna che la porta al di fuori del tempo e dello spazio. In questo senso il Metodo è da considerarsi un sistema aperto (la prescrittività è circoscritta ad alcune pratiche legate all'impiego dei materiali). Inoltre, da un lato appare essere atemporale nel senso che il suo Metodo è resistito al logorio del tempo senza sentirsene più di tanto scalfito per oltre un secolo. Dall'altro si propone come "glocale" (intendendo con questo termine l'unione di "globale" e "locale"), nel senso che, nato localmente in un contesto storico-culturale preciso, si è diffuso con successo e senza necessità di cambiamenti radicali, in territori e culture assai diverse fra loro.

Vi sono tuttavia anche ragioni contrarie.

Una prima considerazione è che all'epoca della Montessori l'idea di curricolo secondo il significato che gli attribuiamo oggi era ancora di là da venire, non faceva parte della cultura e della riflessione pedagogica del tempo. Si tratterebbe perciò di una for-

zatura insieme storica e pedagogica perché rappresenterebbe la pretesa di mettere insieme elementi e logiche eterogenee fra loro. Racchiudere la pedagogia e le pratiche montessoriane all'interno di una gabbia curricolare finirebbe per snaturare da un lato la genuinità del metodo e dall'altro la complessità del pensiero pedagogico montessoriano che va oltre le pratiche educative e scolastiche e che si rivolgono all'umanità intera.

Una seconda considerazione sta nel fatto che Maria Montessori deve essere considerata soprattutto come una ricercatrice e il suo progetto si è venuto configurando nel tempo come un progetto pedagogico-culturale di ampio respiro che come tale è estraneo ad ogni schematismo. Come ben testimonia Cives in una sua fortunata espressione, la Montessori è una "pedagogista complessa" (Cives, 2001) e di conseguenza non è facilmente riconducibile ad uno schema unitario; inoltre, in tempi diversi ha sviluppato temi diversi ed ha analizzato l'infanzia da prospettive differenti: è necessario infatti ricordare che se da un lato in poco tempo (grosso modo dal 1906 al 1909) ha elaborato le linee fondamentali del suo metodo, dall'altra il suo pensiero pedagogico maturo abbraccia più di un quarantennio. La diretta conseguenza è che bisogna accostarsi alla pedagogia montessoriana in termini sia storici sia evolutivi e non possono essere intesi come un sistema chiuso in sé stesso e definito in una volta per tutte.

Può apparire sorprendente constatare che l'intenzione di Maria Montessori è stata proprio quella di dedicare la sua vita alla definizione di un sistema educativo che fosse efficace e concreto, ma anche coerente e riproducibile.

Normalmente gli studiosi del curricolo si sono impegnati ad individuare elementi di coerenza e di affidabilità in sistemi educativi già esistenti e il loro impegno è stato di individuare categorie e paradigmi per "mettere meglio a sistema" modelli e pratiche esistenti allo scopo di migliorare la pianificazione degli insegnanti. Gli studi sul curricolo hanno lo scopo di effettuare delle analisi di congruenza, di organizzazione e di presa di decisione in relazione alle nuove necessità emergenti. Lo scopo è essenzialmente quello di razionalizzare ed ottimizzare i modelli educativi, rispondendo ai bisogni di riforma.

La posizione della Montessori è completamente differente perché non si interessa (o lo fa solamente in parte) del sistema educativo e formativo esistente ma ne fonda ex novo uno proprio; la differenza è che non analizza un modello ma semplicemente lo crea. Dopo

la realizzazione di un primo impianto educativo dal carattere operativo, che coincide con la realizzazione della prima Casa dei bambini nel 1906 a Roma (esperienza che documenterà tre anni dopo in modo molto accurato attraverso un libro che sarà pubblicato con il titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*), interverrà assumendo progressivamente posizioni sempre meno legate all'azione educativa concreta e quotidiana e sempre più caratterizzate da uno sguardo globale e aperto. Questo perché la Montessori prima (e in pochissimo tempo) ha realizzato il proprio modello (il Metodo) e successivamente vi ha apportato riflessioni ed ha cercato – entro certa misura – una sistematizzazione teorica. Possiamo infatti affermare che esiste una Montessori “di superficie” (si tratta della giovane Montessori che ha elaborato il suo Metodo costituito da materiali ad hoc, attenzioni organizzative e procedure didattici accuratamente definite che nel complesso può essere inteso come *didattica montessoriana*) ed una Montessori “di profondità” (si tratta di un corpus di riflessioni contemporanee alla realizzazione del Metodo, ma anche successive che nell'insieme si configurano come *pedagogia montessoriana*).

Il Metodo Montessori viene da molti percepito come un unico blocco granitico e impermeabile, articolato al suo interno ed autosufficiente. Scorrendo le diverse opere della grande pedagogista possiamo vedere però che le cose non stanno così. Pur nel rigore e nella costante ricerca della coerenza, è possibile rintracciare un'evoluzione che, anche se non possono essere considerati come l'assunzione di posizioni nuove o di cambiamenti, denuncia un processo in movimento con non poche mutazioni trasformative e perciò tutt'altro che immobile. È utile infatti ricordare che il tutto è iniziato quando, all'età di trentasei anni, riceve l'incarico di occuparsi di quell'esperienza che diventerà la Casa dei Bambini: tre anni dopo pubblica il suo Manuale di Pedagogia scientifica che di lì a poco verrà tradotto in molte lingue e decreterà il successo del suo Metodo. Passerà poi il resto della sua vita (altri quarantatré anni) a confermare, ma anche sperimentare, riformulare, ripensare ed arricchire il suo Metodo sia sul piano applicativo che su quello della riflessione pedagogica, sempre nella prospettiva di elaborare un sistema efficace e coerente che risponda effettivamente ai bisogni evolutivi dei bambini, compresi coloro che sono in maggiore difficoltà.

Occorre dire che non sono mancati tentativi di studiosi e ricercatori di effettuare una sintesi volta a fare il punto della pedagogia montessoriana nella sua

traduzione prassica. Facciamo riferimento, a titolo di esempio, alla proposta di D'Ugo e Lupi: l'obiettivo dei due autori è di individuare strumenti di valutazione della qualità delle scuole a Metodo ed in questa direzione che hanno dovuto individuare criteri e parametri di controllo attraverso la messa a punto di due scale di osservazione per la valutazione degli spazi, degli arredi, dei materiali a metodo e delle scelte degli insegnanti in relazione al metodo stesso. D'Ugo e Lupi hanno voluto rintracciare nelle opere di Maria Montessori le linee pedagogiche e metodologiche di fondo che determinano e caratterizzano un possibile “curricolo montessoriano”. Per limitarci ad un solo esempio, nel *Metodo della Pedagogia Scientifica* della prima Casa dei bambini del 1909 individuano quattro aree: “... un'area della vita pratica, una sensoriale, una linguistico-matematica e una del gioco libero e dell'artistico” (D'Ugo-Lupi, 2017: 20); a tali aree si aggiungerà poi la musica e le scienze. In modo simile, ne *l'Auto-educazione* del 1916, a proposito della scuola elementare a metodo, quando si trova a definire le discipline ed il materiale didattico necessario elenca la lingua, la matematica, la musica, il disegno, oltre all'indagine scientifica e naturalistica. Il pregevole lavoro dei due autori ci autorizza a dire che sono rintracciabili nelle opere pedagogiche della Montessori delle precise aree di intervento finalizzate a promuovere e potenziare gli apprendimenti. Senza dubbio una “lista” delle abilità o competenze che devono essere offerte ai bambini è necessaria, pur nella consapevolezza che si tratta di una semplificazione. Occorre infatti tenere presente, come già si diceva più sopra, che la scrittura della Montessori è complessa e problematica e, anche se ha elaborato un Metodo e predisposto dei materiali di carattere operativo, non certamente riconducibile ad una mera lista di cose da fare.

IL METODO DEL BAMBINO È LA LIBERTÀ

Possiamo affermare che il principio di fondo su cui Maria Montessori ha lavorato in tutta la sua corposa opera possa essere sintetizzato nel titolo che Augusto Scocchera, con felice espressione, ha utilizzato per dare il titolo ad un suo libro: *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (Scocchera, 2001). La grande pedagogista muove infatti dal bambino così come è per sua natura e fonda la sua pedagogia a partire da lui in modo non dissimile da come aveva fatto Rousseau poco meno di due secoli prima. E il principio di fondo, la funzione per così dire archetipica, che Maria Montessori individua e sviluppa sostanzialmente in

tutto il corpus dei suoi scritti è quello della *libertà*. È questa la parola su cui si fonda la sua pedagogia ed è essa che possiamo esplorare perché da essa possiamo riconoscerne l'impalcatura di fondo e la struttura essenziale. È dall'idea di libertà che possiamo derivare tutto il resto.

Più sopra abbiamo invocato il principio della vaghezza (nel senso nel quale la definisce Bateson) come strumento sintetico per poter portare avanti il nostro discorso in termini di nuclei essenziali. La nostra ipotesi è che si possa ripercorrere l'idea di libertà che Maria Montessori sviluppa nelle sue opere per rintracciare il filo rosso unitario su cui si fonda la sostanza della pedagogia montessoriana, senza la necessità di ripercorrere dettagliatamente nei suoi numerosi scritti e tutti i principi e le pratiche che ha espresso nel corso della sua lunga sfida. E confidiamo sul fatto che attraverso l'elaborazione dell'idea di libertà, con le molteplici e complesse implicazioni che ne derivano, si possa soddisfare, sebbene a posteriori, la maggior parte dei criteri/principi espressi da Zabala in riferimento all'impianto più sopra citato.

Maria Montessori vede in ogni bambino un essere incompiuto in divenire ed una risorsa per l'umanità che vale la pena non sprecare. Ogni nuova vita che sboccia è una nuova forza che ha le potenzialità per trasformarsi in un rinnovamento prezioso dell'umanità stessa. L'educazione è lo strumento fondamentale che ha lo scopo di non sprecare ma valorizzare le energie creative presenti in ogni bambino che viene al mondo. E per dare questo l'educazione non deve avere una funzione normalizzatrice (secondo cui le energie del bambino devono essere compresse per piegarlo alle condizioni previste dal mondo adulto e dal sistema sociale vigente), ma *liberatrice* (in cui le potenzialità creative di ognuno possano essere riconosciute e valorizzate).

Maria Montessori parte dalla convinzione che i bambini sono spontaneamente attivi e autonomi ed è su questo che si deve basare l'educazione. I bambini amano partecipare in prima persona al divenire delle cose e ne vogliono essere i creatori. I bambini amano essere gli autori delle cose che accadono nel senso che vogliono essere gli artefici delle cose che succedono. I bambini amano costruire (ed anche distruggere) nel senso che vivono intensamente il nascere di qualcosa che prima non c'era. È questa essenzialmente la natura del bambino. E le forze educative hanno il compito ed il dovere morale di rispettarla.

Libertà e azione

La scoperta del bambino rappresenta forse il contributo pedagogico più noto di Maria Montessori perché descrive il Metodo che l'ha resa famosa e contiene il nucleo originario della sua pedagogia. In certa misura è il suo primo e il suo ultimo libro: in Italia è stato pubblicato per la prima volta nel 1909 (benché originariamente con un titolo diverso *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini), ripubblicato poi altre quattro volte, di cui l'ultima del 1950, senza contare le diverse decine di traduzioni in tutto il mondo. Costituisce perciò la prima stesura e il "manifesto" del Metodo e della sua pedagogia, costituisce la piattaforma dalla quale la Montessori non si staccherà più per il resto della vita e la confermerà sempre.

L'indice riporta una molteplicità di temi, argomenti e proposte didattiche apparentemente giustapposti come si trattasse di un manuale operativo, ma non è così. Non si tratta di un repertorio di pratiche da eseguire, ma di una riflessione sulle pratiche poste in atto da cui derivano i principi di fondo della pedagogia montessoriana. Il principio della libertà del bambino nasce dall'osservazione dei comportamenti concreti dei bambini e del loro ambiente. È un vero e proprio trattato pedagogico scientificamente fondato che si basa sull'idea di libertà. La libertà è intesa come la condizione necessaria per lo sviluppo sano, sia sul piano biologico che su quello psichico (la posizione di M. M. appare su questo punto vicina a quella di J. J. Rousseau). L'adulto deve rispettare la libertà del bambino come "rispetto" della vita e tale rispetto si manifesta attraverso la capacità dell'adulto di offrire l'aiuto giusto che non può essere che individuale: l'aiuto all'espansione della vita di un bambino non può che passare attraverso l'osservazione individuale perché ogni vita è un valore unico e in sé.

Lo sviluppo è la vita potenziale e lo sviluppo *libera* la vita, porta il bambino a diventare uomo. L'adulto ha il compito di creare l'ambiente adatto per facilitare il bambino nel raggiungimento dei suoi scopi. Sarà poi il bambino a vivere la propria vita attiva e ordinata nell'ambiente, attraverso la libertà nella scelta e nell'esecuzione del lavoro, utilizzando i materiali di sviluppo o svolgendo altre attività. Questo anche perché il bambino ama risolvere da sé i problemi che via via gli si presentano dinnanzi nella vita pratica. La conquista della libertà avviene attraverso il controllo delle azioni disordinate e caotiche con il progressivo esercizio dell'ordine che va dalla capacità di muoversi con grazia e precisione, alla conquista disinvolta dei

movimenti, alla capacità di muoversi senza urtare gli oggetti e così via. Il bambino libero non è perciò il bambino “che fa quello che vuole” ma che compie uno sforzo per controllarsi e migliorarsi.

Dunque il focus principale della Scoperta – come compare nella sua prima versione del 1909 e che tuttavia risulta sostanzialmente confermata nelle versioni successive - è quello di *lasciare spazio alle energie naturali* del bambino per permettergli e non precludergli di sviluppare le proprie capacità creative (finalizzate innanzi tutto soprattutto a creare se stesso, vale a dire ad auto costruirsi). Ma anche se il bambino è dotato di potenzialità fin dalla nascita l'educazione ha una funzione insostituibile nell'incanalare le sue energie a lui stesso nascoste. E che cos'è l'educazione se non la presentazione del mondo in modo selettivo? La maestra ha il compito, delicato e difficile, di proporre aspetti selezionati del mondo per permettere al bambino di meglio orientarsi in esso. L'educazione si configura come un rapporto isolato e protetto in cui il flusso degli elementi del mondo non arriva al bambino in modo casuale ma accuratamente selezionati affinché il bambino non si perda nell'infinito mare del tutto ma sia aiutato a trovare un mondo dotato di significato per lui.

E questo avviene attraverso la *libertà d'azione*. Per tutto il libro la parola libertà ricorre continuamente: il bambino deve essere lasciato libero di fare, di prendere l'iniziativa, di scegliere in un contesto in cui tuttavia i flussi si trovano ad essere preselezionati. È essenzialmente qui il paradosso della pedagogia montessoriana: da un lato nella Casa dei bambini il bambino deve essere totalmente libero, dall'altro l'ambiente deve essere *preparato*, vale a dire l'adulto deve effettuare una selezione a monte. Sull'equilibrio, sempre instabile e continuamente mediato fra la libertà d'azione del bambino e l'intervento dell'educatore che a monte prepara l'ambiente e a valle fornisce in modo discreto ed essenziale l'aiuto giusto si gioca l'intera pedagogia montessoriana. Tutto il resto deriva sostanzialmente da qui ed è su questo paradosso che il curriculum della scuola montessoriana poggia le proprie basi. Dalla libertà del bambino come punto di partenza discendono le diverse proposte di attività e di esperienza: il libero movimento, i materiali di sviluppo (scelti liberamente), lo sviluppo delle capacità sensoriali, le attività grafiche, la scrittura, la lettura, il linguaggio, l'aritmetica e la musica.

Libertà e conoscenze

Dopo il successo della Casa dei bambini (che ospitava bambini dai due ai sei anni) dovuto alla radicale innovazione che Maria Montessori vi aveva introdotto attraverso il Metodo che porta il suo nome e che era incentrato sulla libertà del bambino, era scontato che le venisse chiesto di prolungare l'esperienza anche in relazione alla successiva scuola elementare. Il nuovo progetto vedrà la luce dopo una decina d'anni di esperienze di Case dei bambini che nel frattempo si erano diffuse in molte parti del mondo. Se il bambino ha le potenzialità di auto educarsi, se il contesto è sufficientemente protetto e lo permette, ancor più valeva la pena di proseguire il Metodo anche nell'età che va dai sei agli undici anni, età in cui i bambini sono più grandi e giocoforza ancora più capaci di auto educare se stessi perché più consapevoli e dotati di ulteriori nuovi strumenti.

La differenza è che mentre la Casa dei bambini si configurava come un progetto assolutamente nuovo che poco o nulla aveva a che fare con le esperienze dei giardini d'infanzia (di froebeliana memoria e poste in atto, in Italia da Rosa e Carolina Agazzi) del periodo, ora la sfida è ben diversa: il problema è come innestare le caratteristiche fondamentali e portanti del Metodo in un segmento scolastico già esistente, consolidato e diffuso sull'intero territorio nazionale. La domanda che la Montessori pone è radicale e costituisce il cuore della nuova sfida: perché il bambino dovrebbe adattarsi alla scuola e non la scuola, con la sua organizzazione e con i suoi contenuti al bambino? La questione è tutt'altro che peregrina nella misura in cui la scuola – come era quella di allora - è uno sforzo e una fatica priva di soddisfazioni. La domanda diventa perciò la seguente: “Non deve oramai il fanciullo cominciare a seguire la volontà degli altri, anziché la propria?” (Montessori: 2000: 3).

Ed il tessuto connettivo, il collante che connette la Casa dei bambini e la nuova scuola elementare a metodo è la libertà: “È evidente che tutto questo ragionamento (il riferimento è agli apprendimenti dell'aritmetica, alla grammatica, delle scienze, ecc.) si aggira intorno all'interpretazione di quella 'libertà' che è dichiarata fondamento dell'indirizzo educativo da me sostenuto” (Montessori: 2000: 3).

In che cosa consiste dunque tale libertà?

Il riferimento è ancora quello del rispetto della “natura” del bambino anche in continuità con la linea già espressa da Rousseau. E qui la Montessori riprende con più forza quanto aveva precedentemente denunciato, vale a dire la tendenza degli adulti a non

rispettare lo sviluppo naturale dei bambini ma ad intervenire con pratiche che fin dalla nascita portano il bambino ad essere prigioniero delle loro credenze (fasciando le gambe nel timore che possano crescere storte, nel farlo camminare forzatamente prima del tempo e così via) anziché lasciare ai bambini il giusto tempo, vale a dire “forzando la natura” e non rispettando i tempi dello sviluppo.

Per altro, la stessa scienza e la ricerca sull'infanzia vengono in soccorso poiché sostiene che occorre “... lasciare fare alla natura il più liberamente possibile”; e quanto più il bambino sarà *libero* di sviluppare, tanto più presto e perfettamente raggiungerà le sue forme e le sue funzioni superiori” (Montessori, 2000: 5). Ed è in questo contesto che ridefinisce l'ambito all'interno del quale i bambini devono esercitare tale libertà: lasciare il bambino libero significa non forzare in modo artificiale il suo sviluppo ma assecondarlo nei suoi processi che sono dettati dalla natura e che possiamo conoscere attraverso la ricerca scientifica. Da queste considerazioni deriva una ulteriore conseguenza: non sono gli adulti (e perciò non lo è nemmeno la scuola) i creatori del bambino, ma il bambino, se lasciato libero, si crea da se stesso. Il compito dell'adulto è quello semmai di non intralciarlo, di non porre ostacoli al suo sviluppo, ma di creargli le condizioni affinché possa procedere in libertà per la sua strada. La conseguenza è evidente: i programmi non devono forzatamente essere prescrittivi e soprattutto non devono essere “somministrati” in modo uguale e nello stesso tempo per tutti.

Il principio di libertà qui espresso ha a che fare con l'attenzione allo sviluppo individuale e al momento più propizio e favorevole nel quale è importante promuovere le esperienze di apprendimento (Maria Montessori fa riferimento ai “periodi sensitivi” che a loro volta hanno in certa misura a che fare con quelli che Vigotskij aveva denominato “zone prossimali di sviluppo”). È evidente che la situazione è più complessa rispetto alla Casa dei bambini ed è anche per questo che la proposta della Montessori – in contrasto radicale con le concezioni didattiche dell'epoca – si fa ancora più rivoluzionaria.

La scuola elementare non deve configurarsi infatti come un luogo basato sostanzialmente sulla trasmissione di informazioni, conoscenze e saperi secondo l'antica concezione secondo cui il bambino sarebbe simile a un vaso da riempire. Il principio di *libertà* del bambino presuppone che la scuola entri in collegamento con la vita del bambino, si sintonizzi con essa. Il bambino vive un continuum evolutivo, mentre

l'organizzazione sociale prevede per lui dei passaggi che presuppongono cambiamenti radicali (diventa inevitabile pensare a che cosa succedesse ad un bambino proveniente dalla Casa dei bambini e che poi si trovava a doversi adattare alla scuola elementare tradizionale). Un determinato ordine scolastico – quale è appunto la scuola elementare – ha la tendenza a guardare al proprio interno e in questo modo corre concretamente il rischio di perdere di vista sia la storia passata del bambino, sia ciò che accade fuori dalle sue mura. In altri termini, ha difficoltà ad accogliere il bambino intero e quindi tende a “imprigionarlo” all'interno del suo più ristretto mondo. Non bisogna dimenticare infatti che quando i bambini agiscono in libertà “... essi stanno *elaborando la loro vita*: come una crisalide elabora lentamente la farfalla dentro al suo bozzo” (Montessori, 2000: 19). Dunque, la scuola elementare deve rispettare la libertà del bambino nel senso di rispettare i tempi dello sviluppo. Comportarsi diversamente “... sarebbe una *violenza* alla loro vita” (Montessori, 2000: 19).

Il principio della libertà assume un nuovo significato in quanto si basa sul presupposto che il bambino, così come ognuno di noi, è animato da una “... *tendenza interiore* a far funzionare liberamente la nostra vita” (Montessori, 2000:20). Fin dalla nascita l'uomo è dotato di una guida interiore che deve imparare ad ascoltare e rispettare; il bambino quando si trova nelle condizioni adatte è perciò spontaneamente portato ad autoregolarsi. Ed è qui che il cerchio si chiude: la *libertà* non è null'altro che quella condizione di autonomia personale che permette al bambino di imparare ad autogovernarsi. Tuttavia, l'autoregolazione è un processo lungo e complesso e richiede un attento ed accurato accompagnamento. Per questo il maestro (l'educatore, l'insegnante) ha un compito tutt'altro che semplice e deve essere dotato di una professionalità alta per conservare quel costante equilibrio fra l'attenzione alla vita interiore del bambino e l'offerta delle esperienze e delle conoscenze.

Chi consultasse anche in modo superficiale l'*Autoeducazione* constaterrebbe immediatamente e senza equivoci l'intenzione di Montessori di proporre non solo una struttura curricolare alla sua proposta, ma anche un conseguente preciso e puntuale impianto didattico. Si occupa dettagliatamente dell'insegnamento della grammatica, della lettura, dell'aritmetica e della geometria, oltre che del disegno e della musica, compreso un excursus sulla metrica applicata alle scuole elementari. In questo modo ha saputo da un lato inserirsi nei contenuti didattici dell'epoca e nello

stesso tempo rinnovarne in modo mirabile l'approccio metodologico. Ma la novità forte - e per l'epoca inusitata - era la pretesa di un inserimento ancora più puntuale rispetto alla tradizione di allora di elementi di conoscenza e lo sviluppo di competenze più raffinate e complesse in un contesto educativo che doveva rimanere rigorosamente di libertà. Senza dubbio la partita si era fatta più difficile e la sfida più radicale.

Per comprendere a fondo l'idea di libertà della Montessori dobbiamo tenere presente che lega indissolubilmente questa parola a quella di lavoro. Lavoro e libertà costituiscono perciò le due facce della stessa medaglia. Nel 1909 definiva come "lavoro" l'impegno e la concentrazione del bambino; in seguito, nel *Segreto dell'infanzia* del 1936 affermerà che il lavoro è la condizione attraverso la quale l'uomo si auto-costruisce, è organo dell'intelligenza e strumento della personalità che edifica la propria esistenza nell'ambiente. Il lavoro perciò non è e non può essere una costrizione perché è parte intrinseca della natura umana. È interessante ciò che la Montessori non dice, e cioè - da donna che aveva militato fattivamente nel femminismo - che sapeva com'erano le condizioni di lavoro nelle fabbriche e come esso fosse organizzato in modo tale da eliminare ogni libertà di pensiero e di invenzione per diventare una nuova alienazione. Come dire: lavorare significa organizzare, riflettere, inventare. Se non c'è la libertà di pensare (sia in fabbrica che a scuola) ci si trova indiscutibilmente di fronte a uno stato di schiavitù. In questo modo Maria Montessori chiede alla scuola elementare un cambiamento radicale, indicando una rottura profonda e non certa una continuità con i modelli educativi del tempo.

Per un'infanzia libera

La linea espressa verrà ripresa e ulteriormente approfondita nel 1936 in occasione della pubblicazione, originariamente in lingua francese, del *Segreto dell'infanzia* che in Italia verrà pubblicato nel 1950 (Montessori, 1992). Maria Montessori è ormai la donna italiana più famosa nel mondo e più o meno nello stesso periodo della pubblicazione del libro si prepara per abbandonare per sempre l'Italia a causa del fascismo e a trasformarsi in esule. Lo scopo del libro è di riprendere quanto già espresso in occasione dell'istituzione delle Case dei bambini avvenuto quasi un ventennio prima e avverte la necessità, pur confermando ciò che a suo tempo aveva scritto, di una nuova fondazione pedagogica. Se la *Scoperta*

(Montessori, 1999) aveva lo scopo di dimostrare l'efficacia delle scelte organizzative e di contenuto che aveva elaborato (attraverso la famosa proposta del Metodo che da vent'anni aveva preso il suo nome), il *Segreto* costituisce qualcosa di più di una conferma.

Ciò che per la grande pedagoga è importante è il fatto che il bambino racchiude in se stesso un "segreto" di vita, concentra cioè la sua attenzione sullo sviluppo psichico. Mentre la natura (il genoma) ha provveduto alla formazione biologica dell'uomo, attraverso i meravigliosi passaggi studiati dalla biologia, in modo potente, lo sviluppo psichico è delicato e fragile e richiede perciò molta attenzione e l'educatore (così come il genitore) ha una grande responsabilità. È questo il segreto dell'infanzia, la natura psichica del bambino è delicata e vulnerabile ed è necessario difendere e proteggere il nucleo personale del bambino. La sfera psichica intima del bambino è inviolabile e deve perciò rimanere, appunto, segreta, non esposta direttamente alle intemperie del mondo reale: da qui la preparazione dell'ambiente, da qui la funzione dei materiali di sviluppo e da qui il rispetto della libertà del bambino. È questo il fatto sorprendente e la vera novità, perché è lo *spirito* del bambino che determinerà il progresso degli uomini. Puntare sulla vita psichica del bambino significa puntare sul miglioramento della vita degli uomini e per farlo occorre studiare a fondo la mente del bambino (non separata dal corpo, ma in esso incarnata) per riconoscerne le sorprendenti potenzialità. Il bambino è il grande sconosciuto per l'adulto che non ha più - proprio perché è adulto - la capacità di entrare autenticamente nella mente del bambino e quindi non lo conosce pur credendo di conoscerlo. È però possibile superare questa difficoltà con una pratica pedagogica chiara che porti alla conoscenza del bambino attraverso la scoperta delle sue potenzialità intellettuali.

L'opera si configura come una grande sintesi sistematica del pensiero pedagogico montessoriano e si colloca in posizione complementare con il suo *Metodo della Pedagogia Scientifica*: in esso scompaiono i suggerimenti e le indicazioni operative del Metodo (ormai date per scontate) per concentrarsi sul bambino e sulla necessità di studiarlo a fondo. Solo così si potrà scoprire la *repressione* (è esattamente questo il termine utilizzato: si veda Montessori, 1992, 7ss) che gli adulti e in generale i contesti di vita esercitano costantemente nei suoi confronti.

In seguito, verso la fine della sua vita e ne *La mente del bambino* (Montessori: 2017), una fra le sue opere più importanti, riprenderà ancora il tema della libertà

declinato da un punto di vista ancora differente. In quest'opera dedica molte pagine allo sviluppo dell'embrione per spiegare come fin dal momento del concepimento e per l'intero corso della vita ogni essere umano è irripetibile e vivrà la sua vita in modo individuale e unico e nello stesso tempo si inserisce in un ciclo che è quello della natura. Gli esseri che nascono si uniscono ai cicli del mondo e crescono e manifestano in esso la loro esistenza per tutto il tempo di vita che è concesso loro. Fin dalla fase embrionale la natura detta le sue regole ad ogni vivente ed è all'interno di essa che ogni essere in vita esercita la sua libertà, vale a dire in equilibrio con l'ambiente. Vi è perciò una legge nascosta in ogni bambino (è questo nella sostanza il "segreto" dell'infanzia) di essere libero di seguire le regole che il mondo nelle sue diverse età della vita (oggi diremmo nelle fasi del suo sviluppo). Non si tratta di una libertà condizionata, poiché è questa la regola del mondo: è casomai l'adulto che condiziona quando vuole obbligare il bambino a seguire regole che in realtà sono artificiali. Si svela qui, ancora una volta, il debito di Maria Montessori nei confronti di Rousseau. Il bambino dunque sa seguire spontaneamente le regole del mondo se si trova nell'ambiente adatto (si tratta in questo caso delle regole biologiche, come di quelle etologiche ed antropologiche o della cultura di appartenenza) ma nello stesso tempo agisce, esercita delle azioni all'interno di questo contesto. È questo il tipo di libertà auspicato dalla Montessori: la libertà del bambino è feconda perché è dentro a un sistema e gli adulti sbagliano ad interferire con il bambino perché si interpongono artificialmente in questo ciclo che è spontaneo e naturale. Nella libertà di agire all'interno del grembo protetto che è il contesto naturale, il bambino fa le cose giuste, agisce in modo coerente con sé e il mondo, produce cose buone.

È questa la base preziosa della libertà che ha tuttavia bisogno di essere aiutata e supportata attraverso l'educazione che, in quanto intervento dell'uomo, supera le regole della natura: Maria Montessori parla a questo proposito di super-natura (Borghi, 2019: 208). Per questo l'educazione è un processo delicato che richiede la massima attenzione, come ha testimoniato sostanzialmente in tutte le sue opere. L'educazione si configura perciò come un aiuto, da somministrare con discrezione in caso di necessità e quando la situazione effettivamente lo richiede.

La libertà è lavoro (e il lavoro è libertà)

Maria Montessori utilizza la parola "lavoro" per indicare le attività svolte dai bambini. Il bambino non ama perdere tempo, non vuole annoiarsi, vuole *lavorare*. Sceglie questo termine per riferirsi al bambino attivo, concentrato, desideroso di fare sé, felice di immergersi nella situazione. Poiché l'uomo si costruisce lavorando, anche per il bambino il lavoro costituisce un bisogno irrinunciabile e, nello stesso tempo, un'esperienza che lo realizza. Per la Montessori il lavoro costituisce la vocazione fondamentale dell'uomo: nel bambino coincide con l'equilibrio della vita psichica, nell'adulto, attraverso lo sviluppo delle abilità socialmente spendibili, con il progresso della civiltà, attraverso la facilitazione della vita dell'uomo.

Il bambino lavora spontaneamente e volentieri soprattutto se si trova nella condizione di essere libero di farlo. Lavoro e libertà costituiscono dunque le due facce della stessa medaglia. Sappiamo che John Dewey nello stesso periodo in cui la Montessori scriveva utilizzava il termine "attività". E sappiamo anche che il movimento pedagogico europeo più importante della prima metà del Novecento prendeva il nome di attivismo. I due termini, lavoro e attività, non hanno lo stesso significato. Secondo il senso comune la parola attività rimanda a qualcosa che si fa con la volontà di farla, essere attivi significa metterci del proprio, portare avanti un progetto che si ha in mente, mentre il lavoro richiama l'idea di fare qualcosa a cui si è costretti. C'è anche però il rovescio della medaglia: il primo termine richiama l'idea del piacere e il secondo quello della necessità.

Ci sembra utile fare in merito due considerazioni.

La prima è che l'impiego del termine lavoro da parte della Montessori non pare, in questo senso, una scelta infelice, contribuisce anzi a circoscrivere e meglio definire il concetto di libertà in educazione. In altre parole, il bambino deve essere libero senza tuttavia rinunciare al suo mestiere di crescere. Deve essere libero all'interno della necessità della sua crescita sana. Negli anni in cui scriveva, Maria Montessori non poteva non avere presente le analisi del lavoro operate da Karl Marx e dai suoi seguaci e, nello stesso tempo, non le potevano essere sfuggite le condizioni di lavoro in cui si trovavano le madri dei bambini di cui aveva iniziato a prendersi cura. Marx identifica nel lavoro la fatica e lo sforzo umano per fare qualcosa di produttivo, per produrre valore. Per Marx non era lavoro qualsiasi attività che l'uomo svolgeva senza produrre nulla, che non lasciava nulla dietro di sé dopo che era stato fatto. Il lavoro improduttivo era considerato da

Marx (ma anche da Smith) parassitario e quindi in sé essenzialmente negativo. Maria Montessori esprime qualcosa di simile a proposito del gioco; è interessante notare avere osservato lo scarso interesse di un bambino per un nuovo giocattolo, si esprime così: “Questo mi sorprese talmente, che volli io stessa intervenire e usare i giocattoli con loro, insegnando a maneggiare il piccolo vasellame, accendendo il fuoco nella piccola cucina da bambola, (...). I bambini s’interessavano un momento, ma poi si allontanavano e non ne facevano mai oggetto della loro scelta spontanea” (Montessori, 1999, pp. 166).

La seconda considerazione riguarda più specificamente l’oggetto del lavoro. O, per dirla in altri termini, c’è lavoro e lavoro, non è indifferente che cosa si fa. È la differenza che c’è, facendo nostro l’esempio di Hanna Arendt, fra il fornaio e il falegname (Arendt, 2017: 116). Il primo fa la pagnotta di pane, il secondo il tavolo sul quale lo consumiamo. Il fatto è che il pane si esaurisce subito e scompare presto senza lasciare traccia, il secondo permane per un lungo tempo, può avere una vita più lunga della nostra. Ci sono cose che deperiscono immediatamente dopo che sono state fatte ed altre che hanno una solida durata nel tempo. Il pane, rispetto al tavolo, sembra privo di stabilità fa parte di quelle cose della vita che compaiono e scompaiono a cui ci abituiamo. Qualcosa di simile avviene anche nel caso dell’educazione: secondo la visione di Maria Montessori il Metodo è un po’ come il pane e la pedagogia montessoriana fa le veci del tavolo. L’uno non può esistere senza l’altro. Con la differenza però che il Metodo si esaurisce quando è appreso e assimilato, mentre la pedagogia è di lungo respiro perché è costituita da principi e valori che hanno il carattere di permanenza.

Insistiamo su questo punto perché ci pare che la Montessori abbia voluto utilizzare questo termine in modo trasgressivo rispetto al significato tradizionale del termine alla sua epoca e in parte anche di oggi. È sempre Hannah Arendt (2017) a richiamare una distinzione fondamentale fra la necessità di lavorare per vivere e quella per “operare”, vale a dire cercare di perseguire un obiettivo che si traduce in una serie di azioni che non hanno a che fare in modo diretto con la sopravvivenza. Se il lavoro per Marx ha il significato del guadagno del pane, la Montessori utilizza questo termine per fare riferimento al “guadagno della mente”. Come gli adulti sono obbligati a esercitare un lavoro per vivere, così l’impegno del bambino alla costruzione della propria mente è da considerarsi un vero e proprio lavoro.

Si tratta di una differenza importante. Per l’adulto il lavoro può essere alienante, soprattutto quando si tratta di attivazione di processi ripetitivi, quando cioè si trova a riprodurre sequenze di azioni sempre identiche a se stesse che costituiscono una semplice esecuzione meccanica che non richiede né riflessione, né pensiero. Si tratta di un punto centrale della pedagogia montessoriana. È lei stessa che racconta come sia stata folgorata, osservando una bambina di pochi anni, che frequentava la prima Casa dei bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma. Che aveva ripetuto un esercizio per ben quarantaquattro volte senza che si fosse sentita disturbata. Era qualcosa che aveva visto fare molte altre volte nel suo ruolo di medico-psichiatra all’ospedale dai bambini gravemente compromessi. Quella bambina invece era perfettamente sana e quella ripetizione ostinata aveva un significato diverso. Aveva notato che quella ripetizione non aveva lo scopo di assimilare uno schema d’azione: quella bambina ripeteva l’esercizio molte volte perché voleva comprenderne il processo. In altre parole, non era schiava di uno schema ripetitivo ma lo governava. Le sue azioni non erano automatismi, bensì “faceva accadere” quel determinato effetto che avveniva sotto i propri occhi. Controllava, insomma, il “processo di produzione”. Assoggettava a sé le leggi della fisica e della natura. In questo senso, il suo lavoro era una produzione artistica, se per opera d’arte intendiamo un prodotto che ha origine dalle mani libere dell’uomo e non ha nessuna utilità pratica ma nasce dalla volontà ostinata di produrla come risultato di un processo di pensiero.

Il lavoro per Maria Montessori è come una seconda nascita, dopo quella biologica, che determina l’ingresso effettivo del bambino nel mondo. Lavorare per il bambino significa mettere in movimento qualcosa, significa iniziare un processo e governarlo nel suo divenire, aspettando il miracolo, cioè la meraviglia, il sorprendente e l’inatteso. È agendo (e rilevando l’azione mentre agisce) che il bambino mette in gioco insieme il suo corpo e la sua mente e di conseguenza costruisce la propria identità personale e diventa uomo.

Per questo per il bambino la libertà è lavoro e nello stesso tempo il lavoro è libertà.

CONCLUSIONI

Facciamo nostra la posizione di Zabalza che ritiene che il curricolo possa essere definito come un insieme di presupposti di partenza da cui derivano obiettivi e strategie per raggiungerli. Il curricolo con-

siste perciò in “una serie di decisioni e di scelte che vanno compiute lungo il percorso formativo allo scopo di tenere sempre sotto controllo le intenzioni e i mezzi, i risultati e le risorse” (Zabalza, 1987).

In questa prospettiva la linea pedagogica e didattica tracciata da Maria Montessori – compreso il principio fondativo della libertà e la conseguente organizzazione metodologica e didattica che ruota intorno a tale principio – può senza dubbio costituire un elemento fondativo per uno statuto curricolare efficace e coerente in grado di attivare processi che hanno un alto valore educativo e formativo. Forse anzi questa potrebbe configurarsi come una nuova strada sia per riattualizzare le scuole a Metodo Montessori (nella misura in cui si percepiscono come modello educativo esclusivo e “separate” dal mondo), sia per rivitalizzare la scuola comune in risposta ai bisogni educativi di oggi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (2017). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M. (Edt.) (2015). *Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo*. Bergamo: Zeroseiup.
- Borghesi, B. Q. (2019). *Montessori dalla A alla Z. Lessico della pedagogia di Maria Montessori*. Trento: Erickson.
- Buber, M. (2018). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori. Pedagogista complessa*. Napoli: Liguori.
- Cives, G. (2008). “L'educazione dilatatrice” di Maria Montessori. Roma: Anicia.
- Cives, G. e Trabalchini, P. (2017). *Maria Montessori fra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma: Anicia.
- D'Ugo, R. e Lupi A. (2017). *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori. SpaMM, scala di osservazione e valutazione degli Spazi, Arredi, Materiali Montessoriani. SMeMo, scala di osservazione e valutazione delle*
- Scelte di Metodo Montessori*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lupi, A. (2018). *Il nido con il metodo Montessori. Modelli teorici e buone prassi per educatori e professionisti della prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (1996). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Montessori, M. (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti. È comparso per la prima volta in francese con il titolo *De l'enfant à l'adolescent* nel 1948 ed è stato pubblicato in Italia per la prima volta dalla Garzanti nel 1949.
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. Il libro viene pubblicato per la prima volta a Bellinzona (Svizzera) nel 1938.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti. Il libro è stato pubblicato per la prima volta in inglese con il titolo *The discovery of child*. La traduzione italiana, con il titolo *La scoperta del bambino*, vedrà la luce nel 1950 per i tipi della Garzanti di Milano.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. Si tratta della ristampa, con revisioni e ampliamenti, delle edizioni del 1909, 1913, 1926, 1935 del libro che portava il titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Sarà ripubblicato per la quinta volta dalla Garzanti di Milano nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*. Le cinque edizioni sono state poi raccolte in un'unica edizione critica nell'anno 2000 con il titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*, Milano: Garzanti. È comparso per la prima volta in inglese con il titolo *Education for a new world* nel 1947 ed in italiano per i tipi della Garzanti di Milano nel 1970.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori. Si tratta di una raccolta di discorsi che sono poi stati raccolti in un unico volume in Italia nel 1949 per i tipi della Garzanti di Milano.
- Montessori, M. (2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti. Il volume è stato pubblicato per la prima volta in tedesco con il titolo *Das Kind in*

der Familie nel 1923 ed è comparso in Italia nel 1936 (Todi: Tipografia Tuderte).

Montessori, M. (2017). *La mente del bambino*. Mente assorbente. Milano: Garzanti. Scritto in inglese con il titolo *The absorbent mind* nel 1949, è stato pubblicato per la prima volta in Italia nel 1952 dalla Garzanti di Milano.

Pesci, F. (2010). *Maestri e idee della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Pesci, F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Milano: Mondadori.

Pesci, F. (2017). *Introduzione a una storia delle idee pedagogiche*. Roma: Aracne.

Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.

Scocchera, A. (1990). *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.

Scocchera, A. (2001). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Scocchera, A. (2005). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Stenhouse, L. (1977) *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando.

Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori. Aspetti innovativi e implicazioni operative*. Roma: Anicia.

Tornar, C. (2015). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Roma: Anicia.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Date: Ricevuto: 04-04-20. Accettato: 27-05-20
Articolo terminato il 20.03.2020

Borghì, B.Q. (2020). Il curriculum è libertà. *RE-LAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 15-26. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori Italia
Italia

presidente@fondazionemontessori.it

Battista Quinto Borghi, laureato in pedagogia all'Università di Bologna, dopo aver insegnato per alcuni anni all'Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano, è dal 2001 professore presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e insegna "Pedagogia del gioco e dell'animazione".

Dal 2000 è dirigente pedagogico dei Servizi per l'infanzia della Città di Torino e direttore pedagogico della rivista pedagogica on line www.infantiae.org - la scuola per post. Attualmente è il presidente della Fondazione Montessori Italia.