



**UNIMORE**  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della  
Formazione Primaria

**MONTESORI OGGI: TRA TRADIZIONE E  
NUOVE EVIDENZE**

**DALLO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA ALLE FUNZIONI  
ESECUTIVE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Relatore: Mariuzzo Andrea

Correlatore: Caprara Barbara

Laureanda: Jakaj Aleksandra

Anno Accademico 2024-2025



## Sommario

<b>Introduzione</b> .....	4
<b>Capitolo 1: Maria Montessori e il suo approccio educativo</b> .....	6
PREMESSA: .....	6
1.1 Il contesto storico e sociale del XIX secolo.....	7
1.2 La biografia di Maria Montessori.....	10
1.3 Principi pedagogici e filosofici dell'approccio Montessori.....	18
1.4 La Casa dei Bambini .....	22
1.5 L'ambiente preparato.....	28
<b>Capitolo 2: Evidenze scientifiche a supporto dell'approccio Montessori sull'autonomia alla scuola dell'infanzia</b> .....	35
PREMESSA: .....	35
2.1 Il ruolo dell'attività, del movimento e dell'esperienza nei processi di apprendimento	36
2.2 Le neuroscienze e l'apprendimento autonomo .....	42
2.3 Impatto dell'approccio Montessori sullo sviluppo cognitivo e sociale .....	47
2.4 Lo stato dell'arte nelle ricerche educative a sostegno delle funzioni esecutive .....	54
<b>Capitolo 3: La scuola Montessori oggi: applicazioni, sfide e prospettive future</b> .....	64
3.1 L'approccio Montessori nel panorama contemporaneo .....	64
3.2 Le sfide e le opportunità nell'applicazione oggi.....	70
3.3 Esperienza personale in una scuola dell'infanzia Montessori.....	74
3.4 Interviste alle insegnanti e riflessioni personali.....	77
3.5 Prospettive future dell'approccio Montessori .....	81
<b>Conclusioni</b> .....	85
Bibliografia.....	88
Sitografia.....	92
Appendice:.....	93
Allegato – Relazione sull'attività di tirocinio .....	99

# Introduzione

Il presente lavoro di ricerca intende indagare la validità e l'attualità dell'approccio Montessori all'interno del panorama educativo contemporaneo. Ci si interroga, in sostanza, se una proposta pedagogica nata all'inizio del Novecento, sia ancora in grado di rispondere con efficacia alle sfide della contemporaneità. La società odierna è caratterizzata da una forte frammentarietà degli stimoli e da ritmi di vita e scolastici diversi rispetto a quelli del secolo scorso. Proprio in questo scenario, l'indagine intende verificare se il metodo possa oggi costituirsi come una risposta alternativa a tale complessità, agendo in particolar modo sullo sviluppo delle funzioni esecutive e sulla promozione dell'autonomia nel bambino.

Il percorso si apre con il primo capitolo che affronterà una dettagliata analisi teorica della figura di Maria Montessori e i principi cardine del suo pensiero. Ricostruire i fondamenti del metodo e il contesto storico in cui si è sviluppato, è apparso un passaggio necessario per comprendere come l'ambiente preparato, il ruolo dell'adulto e il materiale di sviluppo non siano semplici strumenti didattici, bensì i pilastri di una visione scientifica dell'infanzia. In questo capitolo, l'attenzione si focalizzerà sulla comprensione di come Maria Montessori avesse anticipato concetti moderni legati alla mente assorbente e ai periodi sensitivi, ponendo le basi di un'educazione intesa come aiuto alla vita.

Il secondo capitolo, invece, sarà dedicato alla presentazione e discussione di contributi scientifici e studi longitudinali, che indagano l'effetto del Metodo Montessori sullo sviluppo delle funzioni esecutive e sulla promozione dell'autonomia. L'analisi non si limiterà solo alla dimensione cognitiva, ma estenderà lo sguardo anche alla dimensione sociale del bambino, indagando come il Metodo possa influire sul comportamento del bambino in relazione ad altri.

Giungendo al termine della ricerca, con l'obiettivo di valutarne l'effettiva attualità, il terzo capitolo esaminerà le sfide concrete nell'applicazione del metodo nella contemporaneità. L'analisi si concentrerà inoltre sulle opportunità nell'applicazione del metodo, anche in ambiti diversi da quello prettamente scolastico. Ne verrà offerta anche una panoramica sulla diffusione del metodo a livello globale, studiandone l'andamento e l'integrazione nelle diverse culture educative del mondo.

Il cuore di questa sezione sarà arricchito da una parte di indagine diretta, attraverso interviste a insegnanti e formatrici Montessori, oltre che da una riflessione basata sulla mia esperienza lavorativa in una scuola dell'infanzia.

Infine, l'ultima parte verterà sulle prospettive future dell'approccio montessoriano.

# Capitolo 1: Maria Montessori e il suo approccio educativo

SOMMARIO: Premessa. – 1.1

## PREMESSA:

Il presente lavoro intende analizzare il contesto storico e culturale in cui si è affermata la figura di Maria Montessori e il suo innovativo approccio educativo. Per potere far ciò è necessario un approfondimento sulla storia personale di Maria Montessori, evidenziando i suoi studi e le sue prime attività professionali ed anche la sua vita personale, caratterizzata dalla nascita del figlio ed anche dal suo rapporto con Mussolini e il governo fascista.

Da qui poi, si potranno comprendere i principi pedagogici alla base del suo approccio rispetto ai precursori del suo *Metodo*. I suoi studi di Medicina le hanno permesso di svolgere analisi all'interno di un ospedale e da riscontrato, come si vedrà meglio in seguito, come l'approccio utilizzato nei confronti di bambini con disabilità intellettiva, sarebbe stato utile utilizzarlo in larga scala. Da questo si sviluppa la Casa dei bambini in cui Maria Montessori mette in pratica quanto detto in precedenza.

Infine, l'obiettivo è di andare ad analizzare i materiali Montessoriani e l'importanza dell'incidenza educativa dell'ambiente preparato, essendo lei stata la fondatrice di questo Metodo, il quale è possibile rinvenirlo anche ai giorni nostri in molti contesti educativi.

Sul piano pedagogico, l'opera di Maria Montessori si inserisce nel solco dei grandi riformatori dell'Ottocento; il panorama pedagogico dell'epoca era stato infatti segnato dal contributo di figure quali Pestalozzi, Froebel e Herbart, i quali avevano proposto un primo superamento dei modelli tradizionali.

Tali esperienze confluirono nel movimento internazionale dell'Educazione nuova, che scardinò l'autoritarismo scolastico per porre il fanciullo al centro del proprio processo di apprendimento. L'obiettivo di questa tesi sarà dunque di indagare i pilastri del Metodo, analizzando criticamente se e in quale misura l'ambiente preparato possa effettivamente considerarsi un motore per lo sviluppo dell'autonomia e delle funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia.

## 1.1 Il contesto storico e sociale del XIX secolo

Il XIX secolo rappresenta un momento di svolta nella storia europea e mondiale: un'epoca di trasformazioni economiche, politiche e culturali che modificarono in profondità la struttura della società e dell'educazione. Un'epoca segnata dall'avvento della rivoluzione industriale, dalla nascita dello stato moderno e dal progressivo affermarsi delle scienze positive. Questi mutamenti strutturali ebbero ripercussioni dirette sull'assetto sociale dell'Italia post-unitaria, rendendo necessaria una profonda revisione del sistema educativo per rispondere alle nuove esigenze di una popolazione in rapida trasformazione.

Per comprendere appieno la nascita e lo sviluppo del metodo Montessoriano, è indispensabile inquadrare il clima di profonda trasformazione che caratterizzò l'Italia tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Il periodo post-unitario lasciò in eredità un Paese segnato da una questione sociale drammatica: l'industrializzazione crescente portava migliaia di famiglie dalle campagne alle grandi città, come Roma e Milano, creando nuovi agglomerati urbani di degrado. Come evidenziato da Barbieri Nicola, l'ingresso delle donne nel sistema di produzione industriale scardinò gli assetti familiari, rendendo l'infanzia la fascia più colpita dallo sfruttamento e dall'abbandono<sup>1</sup>. In questo scenario sorsero le prime istituzioni dedicate alla cura dell'infanzia, le quali tuttavia non nacquero come progetti propriamente educativi. Si trattava piuttosto di strutture di carattere assistenziale, spesso definite «asili», nate per custodire i fanciulli durante i turni in fabbrica delle madri operaie ☒.

In questo scenario di emergenza una delle risposte da parte dello Stato fu emanazione della Legge Casati nel 1859, che concepiva l'istruzione elementare come uno strumento ideologico per la rinascita civile e la formazione del carattere nazionale<sup>2</sup>. Sebbene questa legge avesse l'intento di laicizzare il sistema scolastico ponendo il Ministero a capo dell'istruzione, essa presentava gravi lacune: ignorava quasi totalmente la scuola dell'infanzia e delegava la gestione delle scuole elementari ai comuni<sup>3</sup>. Il problema dell'analfabetismo era infatti una piaga nazionale: se al Nord metà della popolazione era alfabetizzata, nelle regioni del sud il tasso di analfabetismo toccava picchi del 90 per cento. Questa precarietà si rifletteva anche sulle

---

<sup>1</sup> Cfr. N.S. Barbieri, *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*, in F. De Giorgi (a cura di), *Storia della scuola italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp.69-70.

<sup>2</sup> F. De Giorgi (a cura di), *Storia della scuola italiana*, cit., p.117.

<sup>3</sup> Ivi, pp.118-120.

condizioni dei maestri, figure intellettualmente e sindacalmente fragili, con una retribuzione bassa e soggette al controllo morale e politico dei sindaci locali<sup>4</sup>.

Solo con la Legge Coppino del 1877 si assiste a un primo tentativo di rafforzare l'obbligo scolastico, istituendo persino il diritto di voto al conseguimento della licenza elementare<sup>5</sup>. Tuttavia, la scuola restava un ambiente autoritario e nozionistico, incapace di rispondere ai bisogni psicologici del bambino. Tuttavia, la scuola restava un ambiente autoritario e nozionistico, incapace di rispondere ai bisogni psicologici del bambino.

Verso la fine del secolo, sotto l'influenza del positivismo, la didattica abbandonò progressivamente il nozionismo mnemonico a favore di un metodo intuitivo e dell'insegnamento oggettivo, volto a collegare la scuola alla realtà circostante e concreta attraverso il lavoro manuale e l'osservazione dei fatti<sup>6</sup>.

Il primo decennio del Novecento segnò il passaggio definitivo dell'istruzione elementare da una gestione locale, spesso deficitaria, a una organizzazione di tipo nazionale e statale. A tal proposito, fu promulgata la legge Orlando nel 1904 che estese l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età e istituì il corso popolare per chi non proseguiva gli studi secondari, cercando di arginare l'abbandono precoce<sup>7</sup>. In seguito, fu emanata la legge Daneo Credaro nel 1911, che sottrasse ai comuni la gestione della scuola per affidarla definitivamente allo Stato, garantendo stipendi più uniformi e una maggiore dignità professionale agli insegnanti<sup>8</sup>.

Fu proprio in risposta a questa staticità che, ai primi del Novecento, si sviluppò il movimento dell'attivismo pedagogico, volto a promuovere il puerocentrismo ossia ponendo il bambino al centro del processo educativo in opposizione alle pratiche incentrate solo sui programmi. In questo periodo si diffusero concetti come la "scuola su misura" di Claparède oppure la scuola serena di Lombardo Radice caratterizzati dal netto rifiuto dell'autoritarismo scolastico. In questo panorama di rinnovamento, declinando i principi dell'attivismo in una chiave rigorosamente scientifica. La sua proposta si concentrò in particolare sulla creazione di

---

<sup>4</sup> Ivi, pp.120-123.

<sup>5</sup> Ivi, pp. 121-122. La legge n.3961/1877 fissò l'obbligo dai 6 ai 9 anni e legò l'alfabetismo all'ampliamento della partecipazione civile.

<sup>6</sup> Cfr. ivi, pp. 125-26

<sup>7</sup> Cfr. ivi, pp.128-129

<sup>8</sup> Ivi, pp.73-74.

un ambiente preparato e sull'adozione di materiali di sviluppo specifici, pensati per assecondare i ritmi naturali della *mente assorbente* <sup>9</sup>.

Accanto a tali innovazioni didattiche, non si può ignorare il ruolo dell'emancipazione femminile nel contesto in cui operò Maria Montessori. Come emerge dall'analisi storica del periodo, gli anni della sua giovinezza coincisero con l'affermarsi del movimento femminista in Italia. Si trattava di un fenomeno internazionale che si stava diffondendo a larga misura. Ad esempio, già nel 1888 a Washington era stato fondato l'*International Council of Women*. Anche in Europa, specialmente in Inghilterra, lo sviluppo delle industrie e i cambiamenti della società stavano dando alle donne più libertà di esprimersi. Fu proprio in questo periodo che si affermò il movimento delle *suffragiste*, le quali rivendicavano il diritto di voto attraverso manifestazioni e cortei. Nello specifico in Italia, questo percorso di emancipazione appariva più complesso e procedeva con difficoltà, dovendo scontrarsi con una condizione di subalternità e un diffuso analfabetismo, radicati in un predominio maschile che tendeva a soffocare ogni protesta. In questo scenario si distinsero figure come Ersilia Bronzini Majno, Anna Maria Mozzoni e Anna Kuliscioff. <sup>10</sup> Maria Montessori non rimase estranea a questo movimento; nel marzo del 1896 entrò a far parte di un gruppo femminile e partecipò alla fondazione dell'associazione Per la donna. Tale organizzazione promuoveva diritti come la parità in famiglia, il diritto al divorzio e una scuola laica. La partecipazione di Maria Montessori come delegata al Congresso Internazionale delle Donne a Berlino, nel settembre 1896, confermò il rilievo della sua figura sia in ambito scientifico che sociale. In tale quadro, il conseguimento della laurea in Medicina nel 1896 non rappresentò soltanto un traguardo individuale, ma un significativo atto di rottura rispetto ai pregiudizi accademici dell'epoca <sup>11</sup>.

In definitiva, il XIX secolo può essere considerato il crogiolo storico entro cui maturò la rivoluzione montessoriana. La combinazione di progresso scientifico, tensioni sociali, spinte all'emancipazione e la crisi evidente della scuola tradizionale preparò il terreno per un'idea di educazione radicalmente nuova. Maria Montessori seppe raccogliere questa ricca eredità, unendo il rigore metodologico della scienza a un profondo umanesimo educativo e collocando il bambino, e non più l'adulto, al fulcro del processo di crescita e apprendimento.

---

<sup>9</sup> C. De Stefano, *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, Milano, Feltrinelli, 2020, p.12.

<sup>10</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2007, p.41

<sup>11</sup> P. Giovetti, *Maria Montessori: una biografia*, Roma, Edizioni Mediterranee, 2009, p. 19

## 1.2 La biografia di Maria Montessori

Maria Tecla Montessori nacque il 31 agosto del 1870 a Chiaravalle, un borgo in provincia di Ancona, in un nucleo familiare di stampo borghese segnato da una profonda divergenza valoriale tra le due figure genitoriali. Se da un lato il padre, Alessandro Montessori rappresentava la rigidità di un funzionario statale ancorato a visioni educative prettamente tradizionali, dall'altro la madre Renilde incarnava una sensibilità progressista e un'apertura intellettuale non comune per l'epoca. La stessa Renilde che aveva beneficiato di una formazione qualificata, divenne per Maria un sostegno fondamentale, incoraggiandone le aspirazioni e i desideri contro le resistenze di un sistema scolastico restrittivo.

Il percorso formativo di Maria Montessori si distinse, fin dall'adolescenza, per una radicale opposizione ai modelli patriarcali e alle aspettative sociali diffuse in quel contesto storico. In questo modo, la sua scelta di intraprendere studi tecnico-scientifici a soli tredici anni non fu un semplice atto di ribellione giovanile, ma la volontà di partecipare attivamente al progresso della società, rifiutando il destino dell'insegnamento allora imposto alle donne<sup>12</sup>. Questo spirito d'indipendenza la guidò fino all'università dove, superando ostacoli burocratici e l'ostilità di un ambiente accademico esclusivamente maschile, riuscì ad affermarsi nel campo della medicina<sup>13</sup>.

Immersa nello studio della medicina, la futura Dottoressa trovò nei laboratori un terreno fertile per affinare quella precisione metodologica e fine capacità di osservazione che sarebbero diventati il pilastro del suo metodo<sup>14</sup>.

La sua dedizione non passò inosservata: durante il percorso universitario, Maria ottenne diversi riconoscimenti per merito, tra cui un premio in denaro dalla Fondazione Rolli per un lavoro di patologia generale<sup>15</sup>. Fondamentale fu l'esperienza formativa presso l'Ospedale psichiatrico a Monte Mario, in cui condusse ricerche sperimentali e osservative. Fu proprio qui che Maria iniziò a comprendere la malattia mentale non solo come patologia organica, ma come esito di una profonda deprivazione ambientale. Questa intuizione clinica e sociale costituì il

---

<sup>12</sup> C. De Stefano, *il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, Milano, Feltrinelli, 2020, p.12.

<sup>13</sup> P. Giovetti, *Maria Montessori: una biografia*, Roma, Edizioni Mediterranee, 2009, p.14.

<sup>14</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2007, p.34; C. De Stefano, *il bambino è il maestro*, cit., p.22

<sup>15</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit., p.34.

nucleo della sua tesi sperimentale, discussa nel 1896, anno in cui si laurea in Medicina e Chirurgia <sup>16</sup>.

Subito dopo la laurea, nel 1897, Maria Montessori assunse l'incarico di assistente presso la clinica psichiatrica diretta da Sante de Sanctis. In questo contesto, la studiosa ebbe modo di approfondire il metodo fisiologico di Edouard Seguin, orientando le proprie ricerche verso il trattamento dei bambini con disabilità intellettiva. Inoltre, la collaborazione con De Sanctis che culmina con l'apertura del primo asilo-scuola per bambini "tardivi" e di un ambulatorio pediatrico, permise alla Montessori di formulare le prime ipotesi sullo sviluppo sensoriale, distanziandosi gradualmente da un approccio puramente medico in favore di una visione pedagogica.

Fu proprio in questo clima di profonda sperimentazione e assiduo lavoro che si consolidò il legame con il collega Giuseppe Montesano. Nel 1897, i due iniziarono a collaborare presso la Regia Clinica Psichiatrica di Roma. Fu proprio durante le osservazioni ai padiglioni del manicomio che la Dottoressa entrò in contatto con i cosiddetti «frenastenici». Questa categoria clinica e sociale, che oggi definiremmo offensiva, comprendeva una pluralità di condizioni cliniche: dal ritardo mentale a casi di autismo, epilessia, cecità o demenza. Questi bambini venivano considerati "incurabili" e "inselvaticiti". Peraltro, la causa del loro disagio era ricollegabile alla totale condizione di abbandono in cui si trovavano. A testimonianza di questo degrado, i bambini venivano lasciati in stanze completamente vuote e fredde e indossavano nient'altro che un grembiule di tela grezza<sup>17</sup>.

La loro intesa professionale, si concretizzò in numerose pubblicazioni scientifiche e sfociò in una relazione privata dalla quale, nel 1898, nacque il figlio Mario. Tuttavia, la rigidità morale della società di fine Ottocento impose a Maria una scelta dolorosa: fu obbligata ad affidare il neonato a una famiglia di affidatari per il timore di uno scandalo sociale dovuto alla maternità illegittima. Fu una scelta dolorosa e indotta a causa delle convinzioni morali del tempo: un figlio nato fuori dal matrimonio non poteva essere cresciuto né esibito da una donna che intendeva affermarsi professionalmente<sup>18</sup>. Sebbene ufficialmente nascosto, il legame con Mario non venne mai reciso. Maria continuò a seguirne la crescita a distanza, fino a quando, dopo la morte della madre Renilde nel 1912, il figlio poté finalmente ricongiungersi a lei. Non fu una scelta semplice poiché Mario era ormai un adolescente insofferente e Maria, per tutelare

---

<sup>16</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit., p.31.

<sup>17</sup> C. De Stefano, *il bambino è il maestro*, cit., pp.44-45.

<sup>18</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit., pp.44.

la propria immagine pubblica, inizialmente presentarlo come nipote. Con lo scorrere del tempo, il loro rapporto divenne intenso e unico, tanto che Mario si trasformò nel principale collaboratore di Maria, restando al suo fianco fino alla fine e alla tutela del metodo montessoriano<sup>19</sup>.

L'impegno di Maria Montessori non si esaurì nel perimetro delle cliniche, ma si estese con vigore anche alla sfera dei diritti civili. Divenne una delle principali esponenti del movimento e portò la propria testimonianza ai congressi internazionali di Berlino e Londra. Fu proprio durante il rientro da Londra che una tappa a Parigi segnò un punto di non ritorno: il ritrovamento delle opere di Jean Marc Gaspard Itard e del suo allievo Edouard Séguin che le permise di sviluppare una visione pedagogica, e non solo medica, riguardo alla disabilità intellettiva.

Per comprendere la portata di questa scoperta, occorre sottolineare come tali figure rappresentassero l'avanguardia della psichiatria e della pedagogia speciale francese. Itard (1774-1830) era un medico presso l'istituto dei sordomuti di Parigi e celebre per il trattamento del "ragazzo selvaggio dell'Aveyron", fu riconosciuto dalla Montessori come il vero fondatore della pedagogia scientifica. Egli fu infatti il primo a praticare l'osservazione dell'allievo e a ideare esercizi sensoriali capaci di "modificare la personalità" e sanare quei deficit che condannavano l'individuo a uno stato di inferiorità<sup>20</sup>.

Sulle tracce di questa eredità, Maria si dedicò con tenacia allo studio delle opere di Séguin, pioniere della psichiatria infantile che aveva completato e sistematizzato le intuizioni di Itard. Séguin aveva applicato il proprio metodo per dieci anni in una scuola di Parigi su fanciulli sottratti ai manicomi, dimostrando che la disabilità non era una condizione statica ma un campo d'intervento educativo. Montessori si mise alla ricerca del suo testo fondamentale: *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Si trattava di un testo raro che Montessori cercò con tenacia in tutta Europa e che, una volta trovato, sentì il bisogno di copiare a mano ogni parola del libro, per assorbire e comprendere lo spirito dei due maestri francesi.

Dallo studio di questo libro, la Montessori fu colpita dal «metodo fisiologico», un approccio basato sull'analisi dei fenomeni fisiologici e psichici. Secondo quanto riportato nel libro, tale metodo mirava a elevare il fanciullo dalla «vita vegetativa a quella di relazione», trasformando l'educazione dei sensi in un vero e proprio sviluppo intellettuale. Séguin aveva

---

<sup>19</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale, cit.*, pp.45

<sup>20</sup> M. Montessori, *la scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2017, p. 26

infatti ideato materiali specifici come incastri, costruzioni e forme specifiche atti a trasformare l'educazione dei sensi in un vero sviluppo intellettuale.

In linea con quanto stava già maturando, l'incontro con queste teorie confermò la sua profonda intuizione<sup>21</sup>: per i bambini allora definiti “frenastenici”, la medicina da sola non era più sufficiente. Maria assegnò dunque un ruolo centrale all'intervento pedagogico, poiché non si trattava più di curare una malattia, ma di educare una potenzialità nascosta attraverso il recupero dei sensi<sup>22</sup>. Fu così che trasformò i materiali sensoriali in veri e propri strumenti didattici, dimostrando sul campo l'intervento necessario della pedagogia.

Questa nuova consapevolezza trovò applicazione nel 1900 con la direzione della scuola Magistrale Ortofrenica, istituita per formare insegnanti specializzati nell'educazione di allievi con fragilità cognitive. Fu proprio in questo contesto che il lavoro di Maria portò ad esiti definiti “miracolosi”: dopo due anni di applicazione e osservazione costante, alcuni fanciulli provenienti dal manicomio riuscirono a superare l'esame di scuola elementare con voti persino migliori dei bambini considerati “normali”.<sup>23</sup> Come evidenziato dalla stessa Montessori, questo risultato dimostrava che l'educazione dei sensi poteva ricolmare “l'abisso tra la mentalità inferiore” e quella comune. Ella osservò, infatti, come l'applicazione di tale approccio avesse permesso di recuperare potenzialità nascoste, evidenziando come, nel sistema scolastico tradizionale i bambini privi di deficit cognitivi venissero spesso “soffocati e depressi” da una didattica non scientifica<sup>24</sup>.

Parimenti, spinta dal desiderio di dare una spiegazione scientifica alle sue recenti scoperte, scelse di consolidare gli studi di Antropologia presso la Sapienza. Infatti, questa disciplina le fornì gli strumenti metodologici per perfezionare l'osservazione sistematica, necessari per studiare il bambino nella sua interezza e imparare a osservare il bambino nella sua interezza.

L'unione tra la scoperta dell'approccio quantitativo degli studi antropologici e la crisi personale scaturita dalla rottura con Montesano segnò una svolta nella carriera della

---

<sup>21</sup> Ivi; p. 49

<sup>22</sup> Cfr. Maria Montessori, *la scoperta del bambino*, cit., pp.26-27,31-33

<sup>23</sup> Grazia Honegger fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit., p.77. In tutto l'elaborato, termini quali “deficienti”, “frenastenici”, “idioti” o “normali” vengono riportati tra virgolette in quanto espressioni appartenenti al lessico scientifico e pedagogico dell'epoca. L'utilizzo di tale terminologia è finalizzato esclusivamente al rigore della ricostruzione storica e alla fedele analisi del pensiero dell'autrice, senza alcuna adesione alle categorie cliniche o sociali che tali termini sottendevano nel contesto storico d'origine.

<sup>24</sup> Paola Giovetti, *Maria Montessori, una biografia*, cit., p.25

Montessori. Abbandonato l'incarico presso la scuola Ortofrenica, ella si dedicò all'insegnamento al Magistero femminile, dove iniziò a formare una nuova generazione di educatrici. Fu in questo periodo che si presentarono le condizioni per la definitiva sperimentazione del suo Metodo, non più in ambito clinico, ma in un contesto di profonda marginalità sociale. Questa opportunità si concretizzò nei primi anni del Novecento a Roma che stava affrontando le criticità di uno sviluppo urbano incontrollato. Il quartiere di San Lorenzo rappresentava l'epicentro di questa crisi sociale poiché si presentava come un'area periferica segnata da sovraffollamento, precarietà igienica e degrado. In questo scenario, l'Istituto Romano dei Beni Stabili promosse un innovativo piano di risanamento: l'idea era quella di trasformare i condomini popolari in reti comunitarie, dotate di servizi essenziali come lavanderie e ambulatori, ma soprattutto di uno spazio dedicato all'infanzia prescolare al piano terra degli edifici<sup>25</sup>. L'obiettivo originario di questi spazi per l'infanzia era essenzialmente pratico: sottrarre alla strada i bambini spesso abbandonati a sé stessi mentre i genitori lavoravano, prevenendo fenomeni di vandalismo e degrado. Proprio Maria Montessori ad essere chiamata a dirigere il progetto e colse l'occasione per una sfida personale ma soprattutto scientifica senza precedenti: verificare se il metodo educativo derivato dalle osservazioni sui bambini «frenastenici» potesse avere efficacia anche su bambini normodotati provenienti da contesti di grave deprivazione.

Il 6 gennaio 1907 nacque così la prima Casa dei Bambini. I piccoli ospiti, descritti inizialmente come «turbolenti», «apatici» e «indisciplinati» a causa della trascuratezza subita e del contesto in cui erano cresciuti, mostrarono in tempi straordinariamente brevi una trasformazione radicale. In poche settimane, infatti, l'ambiente preparato dalla Montessori rivelò una potenzialità inaspettata: i bambini svilupparono una naturale autodisciplina, fiducia in sé stessi e una sorprendente capacità di concentrazione nel lavoro. Il successo di San Lorenzo dimostrò che il potenziale infantile non era stato compromesso dalla povertà, ma semplicemente compresso da un ambiente inadatto e senza stimoli adeguati per i bambini.

Uno dei tratti fondamentali che caratterizzò la prima Casa dei Bambini fu la radicale trasformazione dello spazio educativo: il corpo, infatti, non è più costretto nel banco, ma viene valorizzato come strumento di conoscenza. Impose inoltre un ribaltamento del concetto di ordine e disciplina. Mentre la scuola tradizionale dell'Ottocento riteneva l'immobilità forzata come virtù, Montessori scoprì che la vera disciplina è un *processo attivo*, che sorge quando il bambino è immerso in un lavoro scelto liberamente. Fu così che l'ambiente divenne una vera e

---

<sup>25</sup> Ibidem.

propria palestra di autonomia, dove persino l'uso di oggetti fragili come stoviglie di vetro non è un rischio, bensì un atto di fiducia educativa verso le naturali capacità di cura e coordinazione del fanciullo<sup>26</sup>.

Maria Montessori appoggia sin da subito l'idea che il bambino possa esercitare la libera scelta ed autocorreggersi, se immerso in un ambiente adeguatamente preparato con materiali adatti. Un principio fondante dell'ambiente è l'ordine. La precisione, la programmazione, l'assenza dell'improvvisazione e l'organizzazione dei materiali e delle attività creano un contesto ordinato in cui il bambino può muoversi in autonomia.

Questo ordine non è imposto dall'adulto, ma costruito dal bambino stesso nelle azioni quotidiane divenendo così un fattore di disciplina interiore e di concentrazione. L'ambiente della scuola è inoltre organizzato appositamente per favorire la libera scelta e il controllo dell'errore, permettendo al bambino di imparare dall'esperienza diretta senza dipendere costantemente dall'adulto. Le attività proposte includono compiti di vita pratica, l'educazione sensoriale e con un'enfasi particolare sul contatto e la cura della natura.

Il ruolo dell'insegnante è quello di presentare i materiali, non di imporre nozioni. Le presentazioni sono semplici e chiare e finalizzate a rendere il bambino indipendente nell'uso degli strumenti. A tal proposito, Montessori attribuisce una nuova funzione all'insegnante che diventa «direttrice». Questa nuova figura non agisce più dalla cattedra con giudizi o voti, ma si pone come osservatrice umile e discreta, con il compito di dirigere lo sviluppo fisico e psichico dell'alunno senza ostacolarlo. Come emerge dalle prime esperienze di San Lorenzo, il compito della direttrice era quello di preparare l'ambiente e poi ritirarsi, in modo tale da permettere al bambino di concentrarsi e lavorare in autonomia, poiché è proprio nel lavoro libero che si manifesta la disciplina attiva<sup>27</sup>.

Tali caratteristiche, fondamentali di un ambiente di matrice Montessoriana e qui solo delineate, saranno oggetto di maggiore approfondimento e di una trattazione sistematica nei capitoli successivi.

L'incontro con Alice Hallgarten e Leopoldo Franchetti rappresentò per Maria Montessori un punto di svolta non solo pedagogico, ma politico. I baroni Franchetti, animati da una profonda tensione verso la giustizia sociale, avevano trasformato le loro tenute a Città di Castello in laboratori educativi d'avanguardia. Per loro, e presto anche per la Montessori, la

---

<sup>26</sup> C. De Stefano, *il bambino è il maestro*, pp.108 a 120

<sup>27</sup> C. De Stefano, *il bambino è il maestro*, p.110.

scuola non era un semplice luogo d'istruzione, ma un potente strumento di emancipazione per le classi rurali e popolari. I baroni rimasero conquistati dal progetto della Montessori e a colpirla fu quello che la stessa Maria definì il «fatto meraviglioso»: la constatazione che quei bambini, inizialmente considerati indisciplinati, rivelavano un'inaspettata capacità di concentrazione e autogoverno non appena posti in un ambiente che propone stimoli adatti.<sup>28</sup> Questo stupore diffuso trasformò l'interesse scientifico in una vera e propria passione che spinse i Franchetti a sostenere la diffusione del Metodo con ogni mezzo<sup>29</sup>.

Il successo di queste iniziative portò, nel 1910, all'organizzazione del primo Corso di studio teorico-pratico sotto il patronato della Regina Madre<sup>30</sup> e all'apertura a Roma di una Casa dei Bambini. L'aula di allora rifletteva già la portata universale del Metodo: tra le religiose e l'aristocrazia italiana sedevano numerosi iscritti arrivati dagli Stati Uniti. Tra questi spiccava Anna E. George, figura chiave che, rientrata in America, tradusse l'opera della Montessori e aprì a New York la prima Casa dei Bambini nel 1913, sancendo l'inizio di una fortuna internazionale inarrestabile<sup>31</sup>.

Dopo la Grande Guerra, Maria Montessori tornò a investire energie in Italia, inaugurando nuove Case dei bambini tra Roma e Napoli. In questi anni, la sua idea di ambiente «preparato» si perfezionò: gli spazi non erano più semplici aule, ma luoghi con arredi bassi e accessibili, studiati per permettere ai piccoli di muoversi in autonomia. L'obiettivo era chiaro: il bambino doveva smettere di essere un soggetto passivo per diventare il vero protagonista della propria crescita<sup>32</sup>.

Nonostante ciò, con il mutare del clima politico degli anni Venti, il progetto di Maria Montessori iniziò a trovare significativi ostacoli. Da una parte, il pedagogo Giuseppe Lombardo Radice criticava il metodo definendolo troppo meccanico e privo di una vera anima spirituale; dall'altra, si faceva sentire l'opposizione degli ambienti cattolici e conservatori. Anche il rapporto con il fascismo fu segnato da un profondo equivoco. Inizialmente Mussolini sostenne il metodo sperando di ricavarne prestigio internazionale e interpretando erroneamente l'ordine delle sue classi come una forma di disciplina di regime. Ma la distanza ideologica era in realtà incolmabile: mentre il fascismo imponeva un'educazione collettiva e autoritaria, la

---

<sup>28</sup> Ivi, p.119.

<sup>29</sup> Honegger Fresco, Maria Montessori, una storia attuale, cit., p.93.

<sup>30</sup> Ivi, p. 106.

<sup>31</sup> Ivi, p.109.

<sup>32</sup> Ivi, p.125.

Montessori difendeva la libertà individuale e l'autonomia. Questo contrasto portò, nel 1934, alla chiusura delle sue scuole e al suo definitivo esilio dall'Italia<sup>33</sup>.

In quegli anni di tensioni mondiali, Maria Montessori iniziò a vedere l'educazione sotto una luce nuova: quella della pace. Così tra il 1925 e il 1929, mentre l'Europa cercava faticosamente stabilità, lei propose un modello che rifiutava qualsiasi forma di coercizione. Per la dottoressa, la violenza sociale aveva radici profonde in un sistema educativo repressivo, incapace di ascoltare i bisogni emotivi dei più piccoli. Dunque, per prevenire il conflitto, era necessario partire dall'infanzia, coltivando l'empatia e la cooperazione anziché *l'obbedienza cieca*<sup>34</sup>.

Si compì così un vero cambiamento di prospettiva: il bambino non era più "materia da plasmare" o un piccolo adulto da correggere, ma un individuo autonomo, capace di imparare attraverso il contatto spontaneo con la vita. In questo senso, l'opera della Montessori rappresenta una rottura totale con il passato, come lei stessa chiarisce varie volte: Il bambino non è un vaso da riempire, ma un tesoro psichico. Il compito del maestro è quello di preparare un ambiente adatto e poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente. È solo attraverso questo profondo rispetto per il bambino che potrà finalmente comparire l'uomo nuovo, l'unico capace di non essere più vittima degli eventi, ma di plasmare un futuro di pace<sup>35</sup>.

Nel 1929, insieme al figlio Mario, la Montessori decise di fondare *l'Association Montessori Internationale* (AMI). Non fu una scelta puramente organizzativa: serviva un ente che proteggesse l'autenticità del metodo dalle imitazioni e coordinasse la formazione degli insegnanti, che ormai arrivavano da ogni parte del mondo. Se all'estero la sua fama era alle stelle, in Italia il clima stava diventando irrespirabile. Il regime fascista aveva inizialmente cercato di adottare il metodo, sperando che l'ordine delle Case dei Bambini fosse funzionale alla propria propaganda, ma Maria non accettò mai di piegare l'educazione all'ideologia. Questo suo rifiuto netto portò alla rottura definitiva nel 1934: il governo chiuse le scuole montessoriane e lei fu costretta a lasciare il Paese, rifugiandosi prima in Spagna e poi nei Paesi Bassi.

Il momento forse più incredibile della sua vita arrivò però nel 1939, quando decise di partire per l'India insieme a suo figlio Mario. Quello che doveva essere un viaggio di formazione si trasformò in un soggiorno di quasi dieci anni. Qui, l'incontro con la filosofia orientale e l'amicizia con figure monumentali come Gandhi le permisero di allargare la sua

---

<sup>33</sup> Ivi, pp.136-142.

<sup>34</sup> P. Giovetti, *Maria Montessori: una biografia*, cit., p.78.

<sup>35</sup> M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 2018, pp.11-14.

visione pedagogica. In India, la Montessori non si limitò a insegnare, ma si mise in ascolto: nacque così l'idea dell'*educazione cosmica*, una visione in cui ogni elemento dell'universo è interconnesso e il bambino è chiamato a scoprire il proprio ruolo in questo equilibrio immenso<sup>36</sup>.

In quegli anni di guerra e lontananza, scrisse testi fondamentali come *La formazione dell'uomo* (1949) e *Educazione e pace*. Il suo fu un impegno costante per un'istruzione che fosse, prima di tutto, uno strumento di libertà. Negli ultimi anni di vita giunse alla conclusione che l'educazione dovesse avere come fine ultimo la costruzione di un mondo di pace, privo di conflitti. Molti critici concordano nel definire la sua opera non soltanto come un metodo educativo, bensì come una concezione globale dell'esistenza che ridefinisce il modo in cui l'individuo si relaziona al mondo e alla collettività<sup>37</sup>.

Ormai anziana, scelse di stabilirsi definitivamente ad Amsterdam, dove continuò a lavorare instancabilmente fino alla fine. Maria Montessori morì il 6 maggio 1952 a Noordwijk aan Zee. Dopo di lei, fu il figlio Mario a prendere le redini dell'AMI, portando avanti quel progetto di diffusione globale che oggi rende il nome Montessori sinonimo di libertà educativa in tutto il mondo<sup>38</sup>.

### 1.3 Principi pedagogici e filosofici dell'approccio Montessori

Dopo aver delineato il contesto storico- culturale e ripercorso le tappe salienti della formazione e della produzione bibliografica di Maria Montessori, è indispensabile focalizzare l'attenzione sull'ossatura teorica che ha reso il suo pensiero così influente. Il suo approccio non può essere compreso senza un'analisi approfondita della rivoluzione antropologica e pedagogica che la sorregge. Maria Montessori non si limitò a proporre nuovi materiali didattici, la sua vera rivoluzione risiede nell'aver restituito dignità all'infanzia, descrivendolo come un essere attivo, dotato di un proprio piano di sviluppo e di forze psichiche. Tale intuizione trascende l'ambito scolastico per farsi filosofia di vita trasformando l'educazione in uno strumento con cui ripensare l'intera convivenza umana su basi nuove e più consapevoli<sup>39</sup>.

Il presente paragrafo si propone quindi di esaminare tali principi, mettendo in luce gli aspetti filosofici e pedagogici che guidano l'approccio. Comprenderli è essenziale per

---

<sup>36</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit., p.172.

<sup>37</sup> Maria Montessori. *La rivoluzione dell'educazione*, in «National Geographic», n. 9, p.9.

<sup>38</sup> G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, cit., p.181.

<sup>39</sup> Maria Montessori. *La rivoluzione dell'educazione*, cit., p.9.

interpretare correttamente le applicazioni pratiche del metodo e per coglierne l'originalità nel panorama educativo del Novecento e ancora oggi.

Approcciarsi al pensiero e progetto di Maria Montessori significa, prima di tutto, riconoscere un profondo conflitto, spesso silenzioso, tra il mondo dell'adulto e quello del bambino. Nell'introduzione de «il segreto dell'infanzia», l'autrice scuote la nostra coscienza definendo l'infanzia come una vera propria “questione sociale”: per troppo tempo il bambino è stato considerato dagli adulti come un disturbo, un intruso in un mondo costruito su misura di adulto ed è stato privato del diritto fondamentale di avere un ambiente adatto alla sua natura<sup>40</sup>.

A conferma di ciò, uno dei principi cardine dell'approccio Montessori che costituisce il cuore pulsante del metodo è la visione antropologica del bambino. Questa prospettiva impone il superamento definitivo dell'idea di un bambino concepito come un'entità passiva e da plasmare ex novo. Il bambino non è un essere passivo; è guidato da quelli che chiama *periodi sensitivi*. Sono fari interiori, sensibilità temporanee e potentissime che lo spingono verso conquiste straordinarie, come il linguaggio e l'ordine<sup>41</sup>.

Maria Montessori afferma, con forza, che il bambino, sin dalla nascita, è un essere competente, portatore di una forza misteriosa e vitale che lei stessa definisce *bambino psichico*<sup>42</sup>. Egli non attende passivamente di ricevere la vita; al contrario, è l'artefice primario della propria vita adulta, equipaggiato con una straordinaria *mente assorbente*<sup>43</sup>.

Montessori definisce la Mente assorbente come una capacità mentale del bambino di assimilare totalmente e inconsciamente ogni impressione e dato proveniente dall'ambiente circostante senza lo sforzo razionale tipico dell'adulto. Il bambino non impara, ma assorbe con la stessa facilità con cui respira. Questo processo di assorbimento è un atto creativo che costruisce la personalità dell'individuo, distinguendosi in due fasi: un primo momento che va dai zero ai tre anni in cui le impressioni o informazioni sono assorbite in modo indiscriminato e sono fondamentali per la formazione delle strutture psichiche di base e un secondo periodo in cui l'assimilazione continua, ma il bambino inizia a rielaborare e organizzare il materiale assorbito attraverso l'uso della volontà e dell'intelligenza, manifestando il bisogno di lavoro e di esplorazione sistematica.

---

<sup>40</sup> Cfr. Montessori il segreto dell'infanzia, Milano, Garzanti, 2017, pp.51-52.

<sup>41</sup> Ibidem.

<sup>42</sup> M. Montessori, La mente del bambino, Milano, Garzanti, 2017.

<sup>43</sup> Ivi, p.25.

La mente assorbente è dunque il motore, la straordinaria potenza naturale che permette al bambino di adattarsi alla complessità del mondo in cui è nato. Si tratta di una facoltà creativa che permette al bambino di incarnare il mondo circostante, trasformando le impressioni del mondo esterno in strutture psichiche permanenti. [66]

Tuttavia, questo straordinario motore non procede a caso. La sua potenza assimilatrice è guidata dai periodi sensitivi, ossia delle vere e proprie finestre temporali limitate e transitorie in cui il bambino manifesta una sensibilità intensa verso un aspetto specifico dell'ambiente. Essi si manifestano in diverse aree di sviluppo, come la sensibilità per l'ordine, per il linguaggio, per il movimento e per la coordinazione. Quando un periodo sensitivo è attivo, il bambino si concentra spontaneamente e con gioia su quell'attività. Questa concentrazione perfetta consente alla mente assorbente di assorbire quella particolare competenza in modo naturale e senza sforzo. La realizzazione dei periodi sensitivi culmina nel fenomeno della «normalizzazione». Quando il bambino incontra nell'ambiente preparato un'attività che corrisponde esattamente al suo periodo sensitivo attivo, egli si dedica a essa con una concentrazione profonda e duratura e questo conduce alla sua normalizzazione<sup>44</sup>, ossia a un incontro tra bisogno interiore e offerta esterna, il bambino non sta solo imparando: si sta liberando da tensioni e deviazioni, ritrovando la sua natura autentica.

Impegnandosi in questo lavoro concentrato, egli soddisfa la sua necessità interiore. Il risultato non è solo l'acquisizione di una nuova competenza, ma la dissoluzione della tensione: “il bambino normalizzato si rivela come un essere nuovo, calmo e sereno”. Questo stato di equilibrio è favorito da due pilastri operativi: la libera scelta e il controllo dell'errore. Affinché si verifichi la concentrazione, è essenziale che il bambino possa scegliere in autonomia l'attività che risponde al suo interesse spontaneo. Una volta iniziato il lavoro, i materiali sensoriali che sono dotati di un'autocorrezione intrinseca permettono al bambino di accorgersi dei propri sbagli senza l'intervento dell'adulto, favorendo così un processo di autoeducazione.

È all'interno di questo dinamismo che si inserisce il concetto montessoriano di disciplina attiva, un concetto che si distacca radicalmente dall'idea tradizionale di educazione basata sull'obbedienza passiva e immobilità forzata. Secondo la Montessori, un individuo non è disciplinato quando è reso artificialmente silenzioso, ma quando diviene capace di regolare la propria condotta in modo autonomo. In quest'ottica, non può esistere disciplina senza libertà: solo se il fanciullo è libero di muoversi e scegliere un'attività che risponda ai suoi interessi

---

<sup>44</sup> Ivi, pp.149-150

spontanei, può maturare un autocontrollo autentico. La disciplina cessa di essere così un'imposizione esterna per trasformarsi in equilibrio interiore; il bambino impara ad orientare le proprie azioni non per timore della "punizione", ma per un profondo rispetto verso il lavoro altrui e il benessere della comunità<sup>45</sup>.

Questa attitudine è l'espressione diretta del processo di *Normalizzazione*. Tale trasformazione si concretizza, infatti, nella autodisciplina spontanea e nell'amore per l'ordine: un ordine che non è imposto, ma nasce come necessità interiore soddisfatta. Di conseguenza, il processo di Normalizzazione è la prova definitiva che la mente assorbente ha potuto completare il suo compito, costruendo un individuo indipendente e armoniosamente inserito nel contesto sociale. Affinché tale equilibrio si realizzi, il compito dell'adulto non consiste nel dirigere il bambino, ma nel preparare un ambiente che rispetti la sua libertà di agire. È proprio attraverso il movimento e l'uso della mano che la mente assorbente può operare: la mano, infatti, agisce come «l'organo dell'intelligenza»<sup>46</sup> attraverso cui il bambino non solo apprende, ma plasma anche la sua personalità. Ogni intervento inutile da parte dell'adulto che si sostituisce al piccolo nell'azione diventa quindi un ostacolo, poiché non permette la crescita spontanea e naturale del bambino e la conquista della propria indipendenza<sup>47</sup>.

In definitiva, questo processo di apprendimento funziona solo se l'adulto accetta di fare un passo indietro. È una questione di umiltà: l'adulto deve mettere fine al proprio istinto di modellare il bambino a propria immagine e imparare invece a proteggere il suo modo naturale di crescere. È in questo preciso solco che si inserisce l'idea Montessoriana di educazione, intesa non come una trasmissione passiva o imposizione di saperi, ma come un'azione maieutica volta a tirare fuori le potenzialità latenti nel fanciullo. Un processo del genere ha bisogno della fiducia incondizionata nell'educabilità del bambino e nella sua capacità di costruire la conoscenza in modo autonomo, a patto che non venga interrotto nel suo operato e che gli sia garantito un ambiente preparato scientificamente e capace di rispondere alle sue reali necessità educative<sup>48</sup>.

Questo cambio di paradigma investe radicalmente la figura dell'insegnante: ella non è più colei che trasmette nozioni e concetti, ma una figura non direttiva e non invasiva che assume il ruolo di osservatrice discreta e custode dell'ambiente. Il suo compito principale è quello di guidare i bambini nel loro sviluppo fisiologico e psichico, intervenendo il meno possibile per

---

<sup>45</sup> B. Caprara, *Innovare la didattica con i principi Montessoriani*, cit., pp.73-78.

<sup>46</sup> M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, cit., p.150.

<sup>47</sup> Cfr. ead., *La mente del bambino*, cit., pp.148-149.

<sup>48</sup> Cfr. B. Caprara, *Innovare la didattica con i principi Montessoriani*, p.42

consentire la loro libera espressione. Questo approccio richiede una profonda evoluzione spirituale dell'insegnante, che deve saper arginare il proprio protagonismo per fare spazio alla libera manifestazione del bambino. Non si tratta solo di una tecnica didattica, ma di una vera e propria attitudine all'ascolto. In questo senso, il suo ruolo diventa quello di guida silenziosa che protegge e vigilia sul lavoro del bambino senza interromperlo, limitandosi ad offrire quegli stimoli minimi necessari a innescare il processo di apprendimento spontaneo. L'insegnante agisce dunque come un tramite discreto tra l'ambiente e il fanciullo: fornisce le chiavi d'accesso alla realtà ma si ritrae immediatamente dopo, lasciando che sia l'allievo, attraverso la libera scelta e l'esercizio autonomo, a costruire la propria conoscenza<sup>49</sup>.

L'educazione recupera così il suo significato etimologico di ex-ducere, configurandosi come un processo naturale che si svolge spontaneamente nel bambino attraverso l'esperienza diretta e il contatto con il mondo circostante, piuttosto che tramite l'ascolto passivo della parola dell'adulto<sup>50</sup>. L'obiettivo pedagogico e educativo si sposta definitivamente verso un ambiente preparato e scientificamente strutturato per rispondere ai bisogni evolutivi dell'infanzia. Tale spazio deve essere organizzato in modo da stimolare l'acquisizione delle conoscenze attraverso l'esplorazione libera, offrendo un clima di classe non competitivo che favorisca il senso di responsabilità. In quest'ottica, l'ambiente non è più una semplice cornice logistica, ma diviene la condizione necessaria affinché la libertà del fanciullo possa tradursi in disciplina.

Proprio questa interdipendenza tra libertà d'azione e struttura del contesto educativo troverà la sua massima espressione nell'organizzazione della Casa dei Bambini. Sarà infatti nell'analisi dettagliata di tale realtà che si potrà osservare come i principi pedagogici e filosofici finora esposti si traducano in scelte architettoniche e materiali specifici.

## 1.4 La Casa dei Bambini

Il progetto delle Case dei Bambini rappresenta una delle tappe più rivoluzionarie nella storia della pedagogia moderna. In un periodo di forte urbanizzazione, l'ingegnere Edoardo Talamo ebbe l'intuizione di creare degli spazi educativi all'interno di nuovi condomini popolari. Maria Montessori, già nota per i suoi successi educativi fu chiamata a organizzare quella che inizialmente doveva essere solo una stanza di ricovero. L'inaugurazione della prima casa, avvenuta il 6 gennaio 1907 nel quartiere San Lorenzo, fu un momento di fortissimo impatto

---

<sup>49</sup> Ivi; pp. 65-68

<sup>50</sup> Ivi; p.45

umano: Maria Montessori venne a contatto con una cinquantina di bambini che apparivano smarriti e incapaci di interagire con il mondo circostante<sup>51</sup>.

I loro movimenti vengono descritti come sregolati e le loro azioni spesso risultavano prive di uno scopo reale. Questa condizione di apparente caos era il risultato di un ambiente che non offriva risposte ai loro bisogni vitali. Eppure, fu proprio in quel contesto di privazione che Montessori comprese di stare creando una vera scuola di educazione in cui i sensi, il linguaggio e la vita pratica avrebbero formato le basi della conoscenza. Poiché l'ingegnere Talamo aveva fornito inizialmente solo grandi tavoli da ufficio, la studiosa coinvolse i suoi artigiani per far costruire arredi su misura per l'infanzia: piccole seggioline e tavoli leggeri che i bambini potevano spostare in autonomia.

Questa cura per la dimensione fisica si inseriva in una visione ancora più ampia, in cui la scuola usciva dai confini dell'aula per abbracciare l'intero assetto sociale del quartiere. Come evidenziato dalle analisi di Coluccelli, Gilsoul e Pavan, la Casa dei Bambini si configurava infatti come il primo passo verso una «casa socializzata»<sup>52</sup>: una vera e propria proprietà collettiva inserita nel cuore dei condomini, dove la scuola smetteva di essere un corpo estraneo per diventare un organismo vivente e civile<sup>53</sup>. Maria Montessori sottolineava come l'uomo non sia solo un prodotto biologico, ma anche un prodotto sociale: per migliorare le nuove generazioni, non basta studiare il bambino, occorre dunque agire sull'ambiente in cui egli nasce e cresce<sup>54</sup>.

La casa dei Bambini si fa carico di questo compito, offrendo un ambiente che non era un «ricovero passivo», bensì un luogo in cui l'igiene, l'ordine e la bellezza diventavano strumenti fondamentali per l'intera comunità. A tal proposito, il dato antropologico diventa la base per offrire al bambino uno spazio dove muoversi in libertà, circondato dalle cure che hanno la tenerezza di «braccia consolatrici di donna»<sup>55</sup>.

Questa trasformazione investì profondamente anche la figura femminile e il ruolo dei genitori. Per la prima volta, le madri del popolo possono godere di vantaggi un tempo riservati alle classi aristocratiche: la possibilità di affidare i figli a una guida sicura e colta mentre si dedicano al lavoro retribuito, trasformando la scuola in un supporto fondamentale per

---

<sup>51</sup> P. Giovetti, *Maria Montessori: una biografia*, cit., pp.48- 50.

<sup>52</sup> S. Coluccelli, M. Gilsoul, C. Pvana, *Maria montessori: uno spazio a misura di bambino*, p.68.

<sup>53</sup> Ivi, p.67.

<sup>54</sup> Ivi, p.68.

<sup>55</sup> Ivi, p.70 (Cit. da M. Montessori, *La scoperta del bambino*).

l'indipendenza economica del nucleo familiare<sup>56</sup>. In questo contesto, la casa smette di essere un ambiente chiuso e isolato per diventare un corpo vivente capace di farsi carico dell'educazione e della cura dei piccoli, sollevando la donna da incombenze che prima gravavano esclusivamente su di lei.

All'interno di questo ambiente, così profondamente rinnovato, ogni dettaglio aveva un significato: dalla riproduzione della Madonna della Seggiola di Raffaello, scelta come simbolo di una maternità che eleva l'umanità intera, all'uso di materiali didattici nati dagli studi di Itard e Séguin e perfezionati da Maria Montessori in seguito. I bambini, lasciati liberi di scegliere i materiali e di muoversi spontaneamente, rivelarono un segreto inaspettato: una capacità di concentrazione profonda e una devozione per il lavoro che li rendeva sereni e autodisciplinati<sup>57</sup>.

È proprio in questa cornice pratica che i principi di disciplina e libertà, analizzati precedentemente sul piano teorico, trovano la loro conferma: i bambini di San Lorenzo, lasciati liberi di scegliere i materiali, rivelarono una capacità di concentrazione profonda e una concentrazione e devozione per il lavoro che li rendeva sereni e autodisciplinati.

Uno degli aspetti più tecnici e distintivi del metodo applicato a San Lorenzo riguarda l'integrazione tra medicina, antropologia e educazione: nelle Case dei Bambini, la cura per il bambino non si fermava all'intelletto, ma abbracciava ogni aspetto della sua esistenza fisica e sociale. Montessori concepì la Casa dei Bambini come veri e propri laboratori di rilevazione scientifica, in cui l'insegnante e il medico collaboravano per monitorare la crescita dei piccoli allievi. Per rendere queste rilevazioni precise, fu adottato l'antropometro, uno strumento dotato di una scala metrica e di uno sgabello mobile, progettato specificatamente per misurare la statura. Questo rigore scientifico proseguiva con l'intervento del medico che, attraverso l'analisi del peso e della circonferenza cranica mirava a diagnosticare precocemente stati di salute patologici, coinvolgendo le famiglie nella cura della salute dei propri figli. Montessori inoltre dedicò ampi spazi alla riflessione sulla refezione, fornendo suggerimenti quasi medici per nutrire corpi spesso provati dalla fame. Ella inoltre forniva informazioni alle famiglie riguardo all'alimentazione: cibi semplici ma nutrienti, capaci di fortificare i piccoli senza appesantire il loro apparato digerente<sup>58</sup>.

Tuttavia, il rigore scientifico si traduceva anche nella progettazione meticolosa dell'ambiente e dell'arredo, che Montessori definiva «educatore silenzioso» del bambino.

---

<sup>56</sup> Ivi, p.68.

<sup>57</sup> P. Gioveti, Maria Montessori: una biografia, cit., pp. 49-52.

<sup>58</sup> Montessori, la scoperta del bambino, cit., 51

Maria Montessori comprese che per permettere al bambino di interagire attivamente con l'ambiente, questo doveva essere non solo proporzionato, ma anche tecnicamente stimolante. Come emerge dai suoi scritti, vi era un rifiuto categorico per il banco fisso e pesante, simbolo di immobilità forzata, la studiosa introdusse mobili proporzionati, estremamente leggeri e facilmente trasportabili. L'arredamento era composto da elementi in legno leggero e vimini, scelti appositamente per la loro trasportabilità. Le seggiole, in particolare, non erano fisse, ma mobili e leggere, permettendo al fanciullo di sperimentare la propria forza e di coordinare i movimenti necessari per il loro spostamento. Un dettaglio tecnico di grande rilievo riguarda la struttura delle credenze e degli armadietti. Montessori descrive mobili bassi, dotati di serrature diverse le cui chiavi erano lasciate alla portata dei fanciulli per stimolare l'esercizio della manualità fine e della responsabilità<sup>59</sup>.

L'autonomia del bambino trovava la sua espressione più concreta nelle routine legate all'igiene personale. Grazie alla presenza di lavabi bassi e accessibili, i bambini erano in grado di gestire in autonomia la propria pulizia fin dal primo mattino. Il momento dell'ispezione diventava così un rito d'orgoglio, dove mostrare mani e denti curati significava aver interiorizzato un primo senso di ordine estetico e morale<sup>60</sup>. Questa cura non restava confinata alla persona, ma investiva l'intera Casa: i bambini imparavano a spazzare, a spolverare e ad apparecchiare la tavola con oggetti reali e fragili. La scelta di utilizzare materiali in ceramica o vetro non era casuale; essi fungevano da «denunciatori dell'errore»: se un bambino agiva in modo sgraziato, l'oggetto si rompeva, offrendo una lezione immediata sulla necessità di perfezionare il movimento senza il bisogno di un rimprovero esterno. Tale processo di autoeducazione, mediato dall'ambiente fisico, trovava un'ulteriore estensione nel rapporto con gli elementi naturali integrati nella quotidianità scolastica. L'ambiente era infatti progettato secondo un criterio di totale accessibilità: dalle lavagne erano poste ad un'altezza che consentisse ai bambini di utilizzare i gessi e cancellare in totale libertà, fino alla costante presenza di piccoli animali domestici e vasi di fiori e piante da curare<sup>61</sup>.

Questa organizzazione permetteva di offrire al bambino un'educazione ai sensi che non si limitava a una semplice contemplazione passiva, ma consisteva in una vera e propria immersione caratterizzata dal movimento e dall'affinamento delle competenze manuali<sup>62</sup>. Questa interazione continua con la realtà fisica permetteva al bambino di passare da uno stato

---

<sup>59</sup> Ivi, cit., 53

<sup>60</sup> Ibidem

<sup>61</sup> Montessori, la scoperta del bambino, cit., pp. 50-52.

<sup>62</sup> B. Caprara, la natura nel pensiero di Maria Montessori, cit., p.26.

di disordine e instabilità a una condizione di *calma operosa*<sup>63</sup>. questo stato di equilibrio si inserisce la cosiddetta «esplosione della scrittura»: Montessori racconta nei suoi scritti con emozione come bambini di soli quattro o cinque anni, attraverso le lettere smerigliate e degli incastri, arrivassero a scrivere in autonomia. La scrittura non veniva insegnata, ma esplose come un bisogno di comunicazione, dimostrando che se il bambino viene preparato indirettamente attraverso l'affinamento dei sensi e della mano, l'apprendimento è un processo di conquiste, dove ogni nuova abilità acquisita non è che il riflesso di un ordine interiore finalmente raggiunto<sup>64</sup>.

Prima di analizzare le singole attività che caratterizzano la quotidianità nella Casa dei Bambini, è necessario definire la natura e la genesi di quello che Maria Montessori definisce materiale di sviluppo. Essi rappresentano il risultato di una lunga e meticolosa indagine di psicologia sperimentale: Montessori ha selezionato questi materiali osservando quali stimoli fossero in grado di trattenere l'attenzione del bambino e di innescare quel processo di autoeducazione che è alla base del suo metodo<sup>65</sup>.

Nelle pagine de *La scoperta del bambino*, l'autrice chiarisce che il materiale si configura come un'astrazione materializzata. Il bambino, nei suoi primi anni, è investito da una moltitudine di impressioni sensoriali che la sua mente assorbe ma non riesce ancora a categorizzare. Il materiale di sviluppo interviene esattamente in questo punto: esso offre una strada "limitata e diretta" che permette al fanciullo di ordinare il proprio mondo interiore. Non si tratta di nuovi stimoli, ma di dare ordine a quelli già ricevuti, trasformando le sensazioni confuse in concetti chiari e «idee operanti».<sup>66</sup> Questa funzione è resa possibile da una caratteristica fondamentale: il materiale non serve all'adulto per spiegare, ma al bambino per agire. Montessori, infatti, definisce il materiale come un «maestro inanimato», una presenza silenziosa che permette al fanciullo di lavorare in totale autonomia.

Il materiale sensoriale presente nella Casa dei Bambini è dotato del controllo dell'errore: a differenza di una scuola di stampo tradizionale in cui è l'insegnante a correggere lo sbaglio, qui è l'oggetto stesso a contenere la prova della sua corretta esecuzione. Emblematico è il caso degli incastri solidi, ad esempio, la struttura fisica del materiale impedisce una conclusione errata: se il cilindro non è al suo posto, il sistema non si chiude. Questo sposta il baricentro

---

<sup>63</sup> Montessori, *la scoperta del bambino*, cit., p. 54.

<sup>64</sup> Ivi, cit., p. 129

<sup>65</sup> Ivi, p. 112

<sup>66</sup> Ivi, p.117

dell'apprendimento: il bambino non lavora per compiacere l'adulto, ma per risolvere una sfida intrinseca all'oggetto. Questo esercizio costante di confronto e verifica affina il ragionamento critico e l'indipendenza, poiché l'intervento correttivo esterno diventa superfluo<sup>67</sup>.

Il bambino prova una grande attrazione nei confronti di questi materiali e non è casuale poiché l'estetica gioca un ruolo fondamentale: la lucentezza dei materiali, l'armonia delle proporzioni e la cura dei dettagli hanno il compito di sollecitare l'interesse e invitare all'azione<sup>68</sup>. Tuttavia, la vera efficacia del materiale didattico non risiede nella sua estetica, ma nella possibilità di agire su di esso. L'interesse del bambino diventa profondo e costante solo quando il bambino può ripetere l'esercizio fino a raggiungere la piena padronanza del movimento.

In questo quadro, il concetto di limite assume un valore pedagogico centrale: diversamente dalle prassi che sovraccaricano l'ambiente di stimoli, Montessori ritiene che una quantità eccessiva di oggetti finisca per soffocare lo spirito del bambino. Il materiale deve essere limitato: questa scarsità non è una privazione, ma una guida scientifica che orienta le energie psichiche verso una progressiva chiarezza mentale<sup>69</sup>.

L'indipendenza non è dunque un semplice traguardo pratico, ma una necessità biologica e sociale. Educare in tal senso significa superare l'idea di bambino come un individuo passivo da accudire. Al contrario, la Montessori ribadisce l'importanza di sollecitare l'autonomia del bambino, poiché l'incapacità di agire autonomamente finisce per pesare sulla collettività. Un bambino che impara a vestirsi, lavarsi e provvedere ai propri bisogni non sta solo acquisendo abilità manuali, ma sta costruendo la propria libertà interiore e indipendenza<sup>70</sup>.

Questa rigorosa educazione dei sensi costituisce la base per l'apprendimento della scrittura: attraverso l'uso degli incastri di ferro e il riempimento di determinati materiali, il bambino impara a impugnare correttamente la penna e a gestire la pressione della mano, che deve scorrere con leggerezza sul piano di scrittura. In parallelo, l'uso delle lettere in carta smerigliata permette di fissare il movimento necessario a riprodurre la forma dei segni. Spesso, questo processo è preceduto dal rito del lavaggio delle mani in acqua tiepida, un'azione che affina la sensibilità dei polpastrelli e permette di esplorare le forme ad occhi chiusa. In questo stadio, la scrittura cessa di essere puramente un'astrazione per diventare un'esplosione naturale

---

<sup>67</sup> Ivi, pp.113-118

<sup>68</sup> Ivi, pp. 114-115.

<sup>69</sup> Ivi, pp. 118-119.

<sup>70</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp.62-65

di un bisogno comunicativo; leggere e scrivere si fondono in un unico processo di profondamente interconnesso e complementare. Tale precisione si riflette anche nell'avviamento alla matematica, dove il numero viene presentato come quantità concreta attraverso le aste della numerazione. Queste permettono di visualizzare l'unità non come una serie di oggetti sciolti, ma come un'entità spaziale definita e comparabile<sup>71</sup>.

L'intero sistema dei materiali converge verso un unico obiettivo: fornire al bambino i mezzi per costruirsi autonomamente. L'autonomia non è solo un mezzo, ma il traguardo dell'educazione. Affinché essa si realizzi pienamente, è indispensabile che l'insegnante compia un'evoluzione spirituale: da figura direttiva deve mutare in osservatrice rispettosa, capace di preparare il campo senza dominarlo. Questo approccio richiede una preparazione spirituale profonda, poiché implica la capacità di astenersi dall'impulso di correggere e di sostituirsi al bambino. Ogni volta che l'insegnante interviene inutilmente, genera un senso di impotenza che mina alla base la capacità d'azione. In quest'ottica, l'autonomia diventa così la condizione necessaria affinché l'istruzione smetta di essere un'imposizione esterna e si riveli come un processo di conquiste personali e silenziose, dove ogni successo appartiene esclusivamente al bambino<sup>72</sup>.

## 1.5 L'ambiente preparato

Nel dibattito pedagogico, l'ambiente è stato lungo percepito quasi come una cornice immobile, uno sfondo neutro e silenzioso entro cui si svolgeva l'azione educativa. Tuttavia, ripercorrendo la storia del pensiero pedagogico, emerge una trasformazione profonda: lo spazio smette di essere un semplice contenitore dell'esperienza educativa per elevarsi a spazio didattico fondamentale, capace di nutrire e orientare lo sviluppo del bambino. Sebbene l'intuizione originaria di una natura come custode di uno sviluppo non contaminati risalga a Jean Jacques Rousseau, è solo con l'avvento delle «Scuole Nuove», tra fine Ottocento e inizio Novecento, che questa sensibilità si traduce in una più ampia riconsiderazione dello spazio educativo come condizione attiva dell'apprendimento.

In questo clima di profonda revisione pedagogica si innesta il contributo di Maria Montessori, la cui proposta dell'ambiente preparato rappresenta una scoperta rivoluzionaria. In

---

<sup>71</sup> Ivi, p.292

<sup>72</sup> Ivi, pp.56-57,62-69,113,129,239.

linea con la pedagogia scientifica di cui era portatrice decide di focalizzare l'attenzione su una dettagliata progettazione scientifica dello spazio. A tal proposito, occorre sottolineare come l'innovazione Montessoriana non risieda esclusivamente nell'adozione di un mobilio proporzionato ma nella capacità di rendere tale arredo un veicolo di vita. Come osservato da Coluccelli, Gilsoul e Pavan (2014), un arredamento a misura di bambino che non favorisca attivamente la libera scelta e l'autonomia resterebbe un contenitore vuoto; la vera rivoluzione risiede dunque nel trasformare lo spazio fisico in una possibilità concreta di azione per il fanciullo<sup>73</sup>.

Nell'ambiente preparato secondo il Metodo Montessori, l'arredamento scolastico cessa di essere un ostacolo statico per trasformarsi in un veicolo di libertà e autonomia. L'abolizione dei banchi fissi e pesanti a favore di tavoli leggeri e sedie trasportabili permette al bambino di scegliere la propria posizione e di muoversi con consapevolezza<sup>74</sup>. Questa libertà di movimento non è fine a sé stessa, ma serve a rendere il fanciullo consapevole dei propri movimenti e atti; un mobile che cade o striscia con rumore induce il bambino a correggere i propri movimenti rozzi finché non diventano armoniosi e silenziosi<sup>75</sup>. In questo processo, l'ambiente cessa di essere un semplice sfondo operativo per diventare luogo di appartenenza. È attraverso gesti quotidiani e concreti come spolverare, innaffiare le piante o lucidare i materiali che il bambino risponde a un interrogativo profondo sull'identità dello spazio. Quando egli giunge ad affermare con orgoglio che la stanza gli appartiene, l'aula si trasforma in una "Casa della salute": un contesto in cui la cura dei materiali coincide con la cura del proprio sé<sup>76</sup>.

Occorre tuttavia precisare come, per Montessori, questo equilibrio non si limita esclusivamente alla dimensione materiale. Nelle sue riflessioni, l'autrice opera una distinzione netta tra igiene fisica e igiene psichica. Montessori osserva con sguardo critico come la scuola tradizionale sia riuscita a debellare i microbi, creando però ambienti paradossali: luoghi estremamente puliti ma profondamente repressivi, dove l'immobilità forzata nei banchi diventava una barriera allo sviluppo. La vera igiene, per la Dottoressa, non si misura con i soli parametri medici della pulizia, ma con la libertà offerta al bambino di agire verso uno scopo autentico. L'aula deve quindi trasformarsi in un campo d'attività dove esercizi di vita pratica come lavare un tavolino, curare le piante o riordinare gli oggetti, diventano occasioni in cui il

---

<sup>73</sup> Cfr. S. Coluccelli, M. Gilsoul, C. Pavan, *Uno spazio a misura di bambino*, Firenze, Giunti Scuola, 2014, p.13.

<sup>74</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, Milano, Casagrande, 2008, p.118.

<sup>75</sup> Ivi, pp.62-64

<sup>76</sup> S. Coluccelli, M. Gilsoul, C. Pavan, *Uno spazio a misura di bambino*, Firenze, Giunti Scuola, 2014, p. 14.

bambino coordina i propri movimenti e acquista padronanza di sé. In questo modo, l'aula diventa così un luogo di autoeducazione, dove la libertà di agire è il presupposto indispensabile per la nascita della disciplina interiore.<sup>77</sup> Esso nasce dall'esigenza di rispondere ai ritmi e alle modalità di apprendimento del fanciullo, che differiscono profondamente da quelli dell'adulto. Il suo percorso non deve essere forzato dall'esterno, ma sostenuto affinché possa costruire le proprie competenze seguendo un istinto interiore. In quest'ottica, la scuola non è il luogo della lezione frontale, ma un ambiente organizzato che permette un insegnamento diretto, privilegiando l'esperienza diretta e la manipolazione. Per garantire la libertà di scelta, l'insegnamento deve essere indiretto, ovvero mediato da un ambiente scientificamente organizzato che faciliti la comprensione dei concetti attraverso il movimento e la sensorialità<sup>78</sup>.

In questo scenario, la figura dell'adulto subisce una trasformazione profonda: il fulcro dell'azione educativa si sposta dall'adulto al bambino. Come sottolinea Montessori, l'opera educativa viene ripartita tra la figura dell'insegnante e l'ambiente circostante<sup>79</sup>. Al centro non c'è più la lezione della maestra, ma l'interazione diretta tra il bambino e i materiali. Il ruolo dell'insegnante evolve verso una presenza discreta: non interviene per correggere l'errore lasciando che sia il materiale stesso a guidare il bambino verso la soluzione. Questa impostazione presuppone che l'adulto abbia piena fiducia nell'interesse spontaneo del bambino: una condizione che permette al bambino, se inserito in un ambiente adatto, può seguire un proprio piano di sviluppo personale, alimentando il desiderio di apprendere attraverso la ripetizione dell'attività. Un episodio emblematico riguarda una bambina di tre anni osservata mentre utilizzava i cilindri degli incastri solidi: la piccola ripeté l'esercizio per quarantadue volte consecutive, restando del tutto insensibile alle distrazioni circostanti. Questo tipo di concentrazione, spiega Maria Montessori, risponde a un bisogno intimo di ordine e crescita<sup>80</sup>. Tale istinto alla ripetizione si manifesta costantemente in ogni azione del bambino, comprese le attività quotidiane come l'igiene personale. Tale fenomeno, riletto in chiave contemporanea, sembra descrivere con precisione l'attivazione dell'attenzione focalizzata e della capacità di inibizione: si può ipotizzare, infatti, che il cervello della bambina stia operando un filtraggio degli stimoli irrilevanti per proteggere l'esecuzione del compito.

---

<sup>77</sup> Ivi, pp. 74-78.

<sup>78</sup> B. Caprara, *innovare la didattica con i principi montessoriani*, cit.

<sup>79</sup> Montessori, *la scoperta del bambino*, cit., p.166.

<sup>80</sup> Montessori, *la scoperta del bambino*, cit., pp. 157-159. Si osserva come tale descrizione coincida puntualmente con i moderni studi sulle funzioni esecutive, tema che verrà approfondito nel capitolo successivo.

L'ambiente così meticolosamente preparato non esaurisce la sua funzione nel solo ordine estetico o pratico, ma agisce come un vero e proprio reattivo capace di svelare l'anima infantile. La prova più significativa dell'efficacia di questo spazio si manifesta quando il bambino incontra l'oggetto esatto, ovvero un materiale strutturato che risponde perfettamente al suo bisogno interno di sviluppo. In questa prospettiva, l'ambiente preparato si configura come un *contesto rivelatore* dell'anima infantile: esso non impone uno sviluppo dall'esterno, ma offre i mezzi necessari affinché lo «slancio vitale» del bambino possa manifestarsi secondo le proprie leggi cosmiche. Questa manifestazione dello spirito infantile non avviene tuttavia in modo astratto, ma necessita di un appoggio concreto che permetta al bambino di interagire con la realtà. Maria Montessori stessa ribadisce che l'ambiente non deve rappresentare una barriera, ma deve offrire gli strumenti necessari per orientarsi, aiutandolo a mettere in ordine la vasta quantità di sensazioni che lo travolgono dei primi anni di vita. In questo senso, come suggerisce Martine Gilsoul nella sua rilettura dei testi montessoriani, il materiale strutturato non è mai il fine ultimo dell'educazione, quanto piuttosto una chiave che permette al bambino di aprire, in totale autonomia, le porte del mondo<sup>81</sup>. Attraverso l'uso di questa chiave, e seguendo i propri interessi naturali, l'aula si espande fino a diventare un ponte verso il mondo, permettendo alla disciplina interiore di emergere spontaneamente come frutto di un contatto attivo e vitale con la realtà.

Nell'ambiente possiamo trovare tutto ciò che serve a nutrire l'anima del bambino, a patto che ogni materiale sia un invito diretto all'azione e non un semplice soprammobile. Ogni oggetto è concepito per prestarsi all'attività del bambino, poiché l'interesse non risiede nella qualità intrinseca del materiale, quanto nella possibilità di azione che essa offre alla mano, vero organo dell'intelligenza<sup>82</sup>. In questo spazio, il bambino si muove come un esploratore ardito in un mondo nuovo: non è un essere passivo che ha bisogno di essere svegliato da noi, ma un individuo già vigile che cerca solo una strada sicura per ordinare il caos di sensazioni che ha accumulato nel suo subconscio<sup>83</sup>. Affinché questo ordine interiore sia possibile, l'ambiente deve parlare attraverso l'estetica. Il colore, la lucentezza e l'armonia delle forme non sono decorazioni superflue, ma hanno una funzione vitale di attirare il bambino come il nettare attira l'insetto<sup>84</sup>. Questa attrazione estetica non è fine a sé stessa, ma serve a condurre il bambino

---

<sup>81</sup> Cfr. M. Montessori, citata in M. Gilsoul, *uno spazio a misura di bambino*, Firenze, Giunti Scuola, 2014, pp.16-17.

<sup>82</sup> *Ivi*, p.118.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

verso un preciso rigore analitico. Il materiale, infatti, possiede intrinsecamente il «controllo dell'errore»: ciò significa che l'oggetto stesso è progettato per evidenziare lo sbaglio senza il bisogno di un intervento esterno. I materiali si trasformano in «denunciatori» silenziosi che rendono l'errore sensibilmente evidente per permettere al bambino di sostituire il giudizio dell'adulto con l'autocritica e il ragionamento<sup>85</sup>. Un punto di straordinaria umanità è il rifiuto della plastica indistruttibile. Montessori inserisce nell'ambiente oggetti reali, di vetro e ceramica, perché la fragilità è una maestra silenziosa. Un vasetto che cade provoca nel bambino un'emozione che lo educa alla grazia e alla cura del mondo meglio di mille rimproveri. La fragilità educa la responsabilità: il materiale diventa un *denunciatore* silenzioso che permette l'autocorrezione senza l'umiliazione del giudizio esterno.

Tuttavia, affinché l'ordine interiore sia possibile, l'ambiente deve parlare attraverso il rigore del limite, sia nel contenuto che nello spazio. Contrariamente a quanto si pensa, offrire una moltitudine disordinata di oggetti non aiuta lo sviluppo, ma aggrava il caos mentale e spesso induce scoraggiamento. Il materiale deve essere limitato in quantità: questo limite non è una privazione, ma un aiuto fondamentale che permette al bambino di ordinare le infinite sensazioni già assorbite, trasformandole in idee operanti<sup>86</sup>. Allo stesso modo, lo spazio non deve essere eccessivamente vasto; poiché genererebbe dispersione nel bambino, mentre un ambiente proporzionato permette al bambino di sentirsi padrone di casa. Strumenti come il tappeto o il vassoio servono proprio a questo: delimitare il campo d'azione, isolare l'attività e proteggere la concentrazione<sup>87</sup>.

Questi materiali sono definiti *astrazioni materializzate* poiché presentano in forma semplificata e isolata determinate qualità come: dimensione, peso, colore e forma, consentendo un'educazione sistematica dei sensi. Attraverso il contatto costante con questi materiali, il bambino non si limita a manipolare un oggetto, ma impara a distinguere l'essenziale dal casuale, acquisendo una precisione nel pensiero che lo accompagnerà in ogni ambito della conoscenza. L'obiettivo primario, specialmente nella fascia di età tra i tre e i sei anni, è dunque il raffinamento percettivo ossia il bambino mette attivamente ordine nella propria mente attraverso l'esperienza diretta<sup>88</sup>.

---

<sup>85</sup> Ibidem.

<sup>86</sup> Ibidem.

<sup>87</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp.157-159.

<sup>88</sup> M. Montessori, *Educare alla libertà*, cit., p.64.





## **Capitolo 2: Evidenze scientifiche a supporto dell'approccio Montessori sull'autonomia alla scuola dell'infanzia**

### **PREMESSA:**

Il presente capitolo si propone di analizzare le basi scientifiche che sottendono lo sviluppo dell'autonomia nel bambino, superando una visione puramente filosofica del metodo Montessori per approdare a una validazione di tipo empirico. Se l'autonomia o autodeterminazione è il fine ultimo dell'agire pedagogico nella Casa dei Bambini, è fondamentale comprenderne i meccanismi neuro cognitivi che ne permettono l'emergenza e il consolidamento.

In un'ottica di Storia della Scuola, è necessario evidenziare come le intuizioni montessoriane dell'inizio del XX secolo non rappresentino solo una tappa fondamentale del passato, ma l'origine di un paradigma educativo innovativo. L'analisi storica rivela come il passaggio dalla "scuola del banco" alla "scuola del fare" abbia anticipato di decenni le attuali scoperte sulla plasticità cerebrale. Questo capitolo intende dunque ripercorrere il legame tra la tradizione pedagogica montessoriana e le moderne evidenze scientifiche, dimostrando come la «pedagogia scientifica» delle origini trovi oggi il suo compimento nelle ricerche d'avanguardia.

L'indagine si articolerà attraverso un confronto tra le intuizioni originali di Maria Montessori e le attuali acquisizioni sulle funzioni esecutive. Verranno esaminate le evidenze secondo cui un ambiente scientificamente preparato non sia un semplice setting logistico, ma un vero e proprio catalizzatore di processi complessi quali l'autoregolazione, la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva.

Attraverso l'analisi dei più recenti studi internazionali e dello stato dell'arte della ricerca educativa, si intende dimostrare come l'indipendenza del bambino non sia un concetto astratto, bensì il risultato di un'interazione dinamica tra potenziale biologico e offerta ambientale. In questa prospettiva, il lavoro che segue intende offrire una panoramica rigorosa su come l'autodeterminazione diventi il motore di uno sviluppo armonico, capace di coniugare il benessere psichico con l'efficacia dell'apprendimento.

## 2.1 Il ruolo dell'attività, del movimento e dell'esperienza nei processi di apprendimento

All'inizio del Novecento, il sistema scolastico operava secondo logiche quasi industriali. Specialmente nel modello americano, la scuola era concepita come una fabbrica che aveva come unico obiettivo la produzione di massa e l'uniformità. In questo panorama così rigido, Maria Montessori individuò quello che potremmo definire un controsenso educativo: le scuole di istruire la mente demonizzando però il movimento, senza comprendere che l'azione fisica è, in realtà, il motore dello sviluppo psichico. Il modello montessoriano rompe drasticamente con questa struttura a «catena di montaggio», trasformando l'aula in un dinamico laboratorio di ricerca dove il bambino, quasi come un ricercatore, sceglie il proprio percorso in base a interessi profondi.

È qui che emerge uno dei punti più profondi del metodo: il definitivo superamento di quel dualismo cartesiano che, per secoli, ha separato la mente dal corpo. Oggi, questa prospettiva, trova un sostegno fondamentale nei lavori di Angeline Stoll Lillard. Nel suo celebre volume *Montessori: The Science Behind the Genius*, l'autrice dedica un'analisi nel dettaglio il concetto di *cognizione incarnata* (embodied cognition). La tesi della Lillard è che il pensiero non sia un'attività astratta fluttuante nel vuoto, ma un processo biologico che affonda le sue radici nell'azione. Siamo davanti a un ribaltamento totale rispetto alla visione di John Locke, che immaginava il bambino come una tabula rasa da plasmare attraverso l'immobilità forzata. Montessori comprese invece che la mano non è un semplice organo motorio, ma un vero e proprio strumento dell'intelligenza.

La Lillard sottolinea proprio questo concetto: la ricerca psicologica moderna conferma che il pensiero è incarnato. In altre parole, i nostri processi mentali sono profondamente radicati nel movimento del corpo. Ogni volta che un bambino manipola un materiale sensoriale, non sta solo compiendo un esercizio motorio; sta costruendo le basi delle sue strutture cerebrali. Un aspetto interessante che l'autrice mette in luce è come questo tipo di attività riduce il carico cognitivo: invece di dover immaginare un concetto stratto, il bambino lo tiene letteralmente in mano. Dunque, *L'Embodied cognition* ci insegna che l'apprendimento è più efficace quando il corpo funge da protagonista; in questo senso, la memoria muscolare e i feedback tattili generale delle tracce neuronali decisamente più profonde rispetto a quelle lasciate da una fruizione passiva. Oggi le neuroscienze contemporanee confermano tale intuizione, dimostrando come il cervelletto e le aree motorie dialoghino siano in continuo dialogo con le funzioni esecutive. In

questa prospettiva, l'attività corporea non è un contorno all'apprendimento, ma il terreno concreto su cui l'intelligenza prende forma e si stabilizza. In altre parole, senza il movimento e l'azione diretta, il bambino faticherebbe molto di più a rendere stabili e concrete le proprie acquisizioni cognitive<sup>89</sup>.

È importante citare l'analisi di Andrea Ceciliani (2021), professore all'università di Bologna, il quale evidenzia come la proposta montessoriana sia straordinariamente attuale perché fondata sulla educazione incarnata o embodied cognition. L'aspetto più interessante di questo studio è proprio la sua capacità di collegare l'intuizione storica di Maria Montessori alle scoperte più attuali delle neuroscienze. Si tratta dunque di una spiegazione scientifica a ciò che osservava la Montessori nelle sue Case dei Bambini.

Ceciliani mette in luce un concetto rivoluzionario per la scuola di oggi: l'apprendimento non è un evento che avviene attraverso il corpo. Partendo proprio dalle teorie della mente incarnata, l'autore stesso mostra come il movimento sia alla base della formazione di un concetto e dell'apprendimento stesso. In questo modo, l'aula Montessori smette di essere soltanto uno spazio dove si riceve l'istruzione, ma un ambiente vivo in cui muoversi con uno scopo e manipolare i materiali diventa il modo principale per formare l'intelligenza. Un punto di rottura fondamentale che Ceciliani evidenzia rispetto alla pedagogia tradizionale è proprio questo: il superamento definitivo dell'idea che mente e corpo siano due entità separate e distinte. Se la scuola classica ha spesso percepito il corpo del bambino come un elemento di disturbo da correggere con l'immobilità, Ceciliani ci spiega che privare il bambino del movimento significa privarlo di una parte essenziale del suo processo conoscitivo<sup>90</sup>.

I materiali sensoriali proposti da Maria Montessori sono stati realizzati, dunque, per dare forma e concretezza ai concetti che altrimenti resterebbero astratti, permettendo al bambino di toccarli con mano. Quando il bambino inserisce un cilindro nel foro corrispondente, non sta solo eseguendo un incastro: attraverso il corpo e il movimento, il suo cervello interiorizza le leggi della geometria e delle dimensioni. Per Maria Montessori, come sottolinea la Lillard nel suo libro; la mano è l'organo dell'intelligenza, perché è attraverso il tatto e il movimento finalizzato che il cervello riceve i dati necessari per costruire le proprie strutture logiche. A ciò

---

<sup>89</sup> Lillard, A.S. (2005), *The science behind the Genius: analisi del legame tra i sistemi motori e cognitivi*, con particolare riferimento alla neurobiologia dello sviluppo della mano nella formazione del pensiero pp.38-75.

<sup>90</sup> Cfr. A. Ceciliani, *Maria Montessori and Embodied Education: current proposal in preschool education*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica- Journal of Theories and Research in Education», vol.16, n.2,2021,pp.151-163.

si ricollega un altro argomento altrettanto importante del metodo Montessori: il movimento è stato considerato una funzione ancillare rispetto alle cosiddette attività superiori, ma le neuroscienze hanno sancito un vero e proprio rovesciamento di questa teoria<sup>91</sup>. Il punto di partenza deve essere la consapevolezza che noi non siamo spettatori passivi: il movimento ci porta a conoscere il mondo, non è il mondo che viene a noi<sup>92</sup>.

Questa interazione tra mente e corpo emerge chiaramente anche nell'organizzazione della nostra corteccia cerebrale. Se osserviamo le mappe somatiche del sistema motorio, notiamo un dato molto significativo: il cervello non assegna spazio alle diverse parti del corpo in base alla loro dimensione fisica, ma in base alla precisione e complessità dei movimenti che possono compiere. In questa mappa neuronale, la mano occupa una porzione vastissima, superiore a quella del tronco o degli arti inferiori<sup>93</sup>. A livello teorico, questo dato conferma l'intuizione montessoriana della mano definita come organo psichico. Diventa allora chiaro che il perfezionamento del sistema motorio non viaggia su un binario isolato, ma si intreccia indissolubilmente con l'evoluzione delle facoltà intellettive più elevate<sup>94</sup>.

Questa indipendenza tra gesto e pensiero trova un riscontro sorprendente nella modalità in cui il cervello elabora le informazioni motorie. Quando un bambino osserva un gesto o manipola un oggetto, non si limita a raccogliere informazioni visive, ma sta attivando una vera e propria memoria motoria. In pratica, lui capisce la realtà che lo circonda confrontando ciò che vede con i movimenti che il suo corpo ha già imparato a padroneggiare. In pratica, lui capisce la realtà che lo circonda confrontando ciò che vede con i movimenti che il suo corpo ha già imparato a padroneggiare.

Per spiegare meglio questo meccanismo, Lillard cita un esperimento molto significativo basato sulla percezione di alcuni punti luminosi in movimento. L'esperimento svela un processo neurologico decisamente più sottile: se a un soggetto vengono mostrate delle luci che si muovono ricalcando lo schema cinematico tipico di una camminata, il suo cervello non si limita a registrare lo stimolo ottico. Dunque, questa capacità di riconoscimento non nasce da un'analisi astratta, ma dal fatto che il sistema nervoso opera come un motore di simulazioni concrete. In altri termini, identifichiamo quella camminata perché il nostro corpo possiede già la grammatica fisica di quel gesto; comprendiamo l'azione solo in quanto siamo noi stessi esseri capaci di

---

<sup>91</sup> Regni R, Fogassi L., Maria Montessori e le neuroscienze, 2024, p.239

<sup>92</sup> Ivi, p.244

<sup>93</sup> Ivi, p.242

<sup>94</sup> Ivi, p.240

metterla in atto. È la conferma definitiva di quanto sostenuto da Montessori: il movimento non è un semplice contorno, ma la condizione stessa perché l'apprendimento possa avvenire. Se priviamo il bambino dell'esperienza motoria, lo priviamo degli strumenti con cui interpreta il mondo, lasciandolo davanti a un insieme di stimoli a cui fatica a dare un significato reale<sup>95</sup>.

Un ulteriore riscontro arriva dagli studi su come percepiamo gli oggetti in relazione alla nostra capacità di manipolarli. È stato osservato che la nostra capacità di discriminare l'orientamento di una barra nello spazio migliora drasticamente se ci viene chiesto di interagire con essa, piuttosto che limitarsi passivamente. Questo dato scientifico offre una base solida all'intuizione Montessoriana: il materiale strutturato non serve a mostrare un concetto al bambino, ma a permettergli di usarlo e agire su di esso. In questa prospettiva, l'ambiente preparato smette di essere una semplice scelta logistica, ma risponde a una vera necessità biologica. Se, come dimostrato dall'esperimento, il cervello schematizza gli oggetti in base alla loro possibilità di utilizzo e non solo alla forma, allora il materiale montessoriano fornisce al bambino gli strumenti giusti per trasformare una semplice percezione in un concetto concreto<sup>96</sup>. In sostanza, Maria Montessori aveva compreso che il bambino apprende attraverso il movimento. Infatti, l'azione e la percezione si rivelano un tutt'uno, confermando che la libertà di movimento è un presupposto indispensabile affinché la mente, possa costruire se stessa.

Un altro aspetto cruciale riguarda il passaggio da una didattica direttiva, in cui è l'adulto a stabilire i tempi e i modi dell'apprendimento, a un modello basato sulla libera scelta. A tal proposito, Maria Montessori racconta che la scoperta della libera scelta avvenne quasi per caso: un giorno, un'insegnante arrivò in ritardo e dimenticò l'armadio dei materiali aperto. Quando entrò in aula, si aspettava di trovare una situazione di confusione; invece, vide che i bambini avevano aperto le ante da soli, scelto con cura gli oggetti e iniziato a lavorare in un clima di incredibile calma e concentrazione<sup>97</sup>. Quell'evento casuale le rivelò una verità profonda: il bambino non ha bisogno di essere guidato in ogni passo, ma possiede una spinta naturale verso il lavoro, purché l'ambiente glielo permetta.

Questo approccio si scontra apertamente con la pedagogia tradizionale, che ha sempre dato per scontato che l'apprendimento dipenda direttamente dalla guida costante dell'insegnante. Al contrario, come emerge chiaramente dal testo *The science behind the genius*, la ricerca moderna sul *locus of control* ribalta completamente questa prospettiva. Le

---

<sup>95</sup> Cfr. pp. 245-246.

<sup>96</sup> Ivi, p.248.

<sup>97</sup> La scoperta del bambino, Garzanti

ricerche di Glass e Singer mettono in luce un principio psicologico fondamentale: la nostra capacità di insistere su un compito difficile non dipende dallo sforzo che ci viene imposto dall'esterno, ma dalla sensazione di avere il controllo su ciò che stiamo facendo. Nello specifico, la resistenza davanti alle difficoltà aumenta in modo sorprendente quando il soggetto sente di poter agire sulle variabili di stress; questo passaggio elimina la visione dello studente come bersaglio passivo di stimoli esterni, per passare all'immagine dello studente come parte attiva del suo processo di apprendimento. Tale dinamica si intreccia perfettamente con la teoria dell'Autodeterminazione di Deci e Ryan, la quale suggerisce che l'autonomia sia un bisogno psicologico innato. Nell'ambiente preparato montessoriano, questo concetto si materializza: i mobili minuti e leggeri non servono a garantire comodità, ma fungono da veri dispositivi di educazione al gesto. Estrarre un oggetto da un ripiano basso, dunque, non è un'operazione meccanica, ma un atto di volontà incarnata dove mente e corpo si saldano, gettando i semi di una disciplina che non viene imposta, ma nasce dall'interno. In questo senso, l'arredamento smette di essere un semplice corredo logistico e diventa parte integrante del curriculum implicito della scuola<sup>98</sup>.

Ciò nonostante, affinché la libertà non sfoci nel disorientamento, essa deve confrontarsi con il cosiddetto "paradosso della scelta". Gli studi di Iyengar e Lepper hanno dimostrato che un eccesso di opzioni può generare demotivazione o il timore di aver effettuato la scelta sbagliata. Il metodo Montessori risolve questa criticità attraverso la scelta limitata: il bambino non è esposto all'intero catalogo dei materiali, ma solo a quelli che ha già imparato a manipolare attraverso la presentazione dell'insegnante. A questo proposito, la ricerca recente di Basargekar e Lillar (2023) chiarisce come questa libertà strutturata non sia una semplice restrizione, ma una risposta diretta ai bisogni di autonomia e competenza descritti dalla Teoria dell'autodeterminazione. Secondo gli autori, quando la scelta è calibrata sulle reali capacità del bambino e avviene in un ambiente che sostiene la sua volontà, la demotivazione tipica del paradosso della scelta scompare, lasciando spazio a una spinta intrinseca verso l'apprendimento<sup>99</sup>.

Nel pensiero Montessoriano, la facoltà di scegliere non è mai un esercizio astratto: la libertà, per essere autentica, deve radicarsi in una realtà che il bambino riconosce come vitale e concreta. Questo principio pedagogico trova un riscontro sperimentale nei lavori di Bransford

---

<sup>98</sup> Lillard, A.S. (2005), *The science behind the Genius*, pp.100-101

<sup>99</sup> Basargekar, A., & Lillard, A.S. (2023). *Motivation and self-Determination in Montessori Education*. University of Virginia. Eric. ED662079

e Johnson (1972), i quali hanno evidenziato come l'apprendimento non sia un semplice accumulo di dati, ma un processo condizionato dalla disponibilità di una cornice di senso preesistente. Il concetto di cornice di senso suggerisce che la mente umana non si limita a subire i dati, ma li metabolizza solo se possiede già una struttura in cui collocarli. Nell'ambiente preparato non si chiede al bambino di memorizzare nozioni astratte; lo si immerge, piuttosto, in un contesto d'uso dove ogni attività ha uno scopo manifesto. Questa impostazione riduce la fatica mentale, permettendo al bambino di concentrarsi sulle modalità di utilizzo del materiale, poiché è già esplicitata dalla realtà circostante. In assenza, di un simile ancoraggio, la nuova informazione scivolerebbe via, restando un frammento isolato e privo di radici nella memoria.

Come sottolineato da Angeline Stoll Lillard, l'efficacia dell'ambiente preparato proprio nella sua capacità di abbattere il carico cognitivo superfluo. In questo contesto di apprendimento, la matematica o il linguaggio smettono di essere materie da subire passivamente per evolversi in veri e propri dispositivi di esplorazione. Il lessico, per citare un esempio; non viene mai imposto attraverso nomenclature decontestualizzate; al contrario, esso germoglia spontaneamente dal desiderio del bambino si dà un nome a un'esperienza che sta vivendo in quel preciso istante. È il materiale stesso a fungere da ponte: il bambino non studia la grammatica, ma maneggia la struttura della frase attraverso simboli, rendendo l'astrazione visibile e, quindi, meno impegnativa per la mente.

Si consideri il bambino che, dopo aver curato e osservato una pianta, si dedica al suo disegno: in quel frangente, termini tecnici quali «stame» o «pistillo» smettono di essere etichette esterne e arbitrarie. Essi diventano strumenti indispensabili per dare un nome a una realtà che è stata manipolata e con cui si è stabilito un legame sensoriale profondo. Questo processo riflette pienamente ciò che Jean Piaget descriveva come assimilazione: l'integrazione di nuovi dati in strutture mentali già attive e funzionanti. Quando esiste una familiarità fisica con l'oggetto, l'energia cognitiva non viene dissipata nel tentativo di decodificarne l'identità di base; può invece concentrarsi sulla comprensione delle relazioni e delle leggi biologiche che lo governano. Il nome, dunque interviene solo in una fase successiva per dare una veste linguistica a un'esperienza già vissuta, trasformando l'apprendimento in una conquista spontanea anziché in uno sforzo mnemonico sterile.

Sottrarre l'apprendimento al vuoto dell'astrazione significa, in ultima analisi, rispettare la dignità del bambino come ricercatore attivo. Quando il sapere scaturisce da un contesto reale, lo studente non sperimenta la fatica del dovere, ma lo stupore della scoperta. Questo legame profondo tra l'oggetto, il suo nome e la sua funzione permette alla mente di fiorire senza

forzature: la conoscenza, in questo modo, cessa di essere un accumulo di nozioni per farsi strumento di auto correzione. Il bambino non si limita a decodificare la realtà ma impara ad abitarla con la consapevolezza di chi sa che il proprio agire ha un peso e un senso. Sviluppa così una forma di autonomia intellettuale che va oltre la semplice competenza: è una sicurezza interiore che nasce dalla fiducia delle proprie doti intellettuali e della propria capacità di interagire creativamente con la realtà in cui è immerso<sup>100</sup>.

## 2.2 Le neuroscienze e l'apprendimento autonomo

L'indipendenza del bambino nell'approccio Montessoriano non nasce solo da una necessità pratica o sociale del tempo, ma dal fatto che Maria Montessori aveva intuito qualcosa di più profondo sulla natura stessa del bambino. Quando Maria Montessori inaugurò la prima Casa dei Bambini nel quartiere di San Lorenzo, si trovò immersa in un contesto di grave marginalità: i genitori, impegnati in fabbrica per l'intera giornata, non potevano seguire l'educazione dei figli, che vivevano in uno stato di sostanziale trascuratezza. Eppure, quella che era stata concepita da Maria Montessori come una misura assistenziale momentanea per contenere e rispondere al degrado sociale di San Lorenzo, finì per innescare una rivoluzione scientifica imprevedibile. Maria Montessori ebbe l'intuizione di osservare ciò che accadeva quando i bambini venivano immersi in uno spazio su misura, circondati da oggetti reali, tra i quali piccole brocche in ceramica per i travasi, telai per le allacciature, scope e spolverini a misura di bambino, dedicati alla cura dell'ambiente<sup>101</sup>: il risultato una semplice obbedienza, ma un'autentica trasformazione della loro struttura cognitiva e comportamentale. È qui che il concetto di autonomia cambia significato: non è soltanto il saper compiere gesti quotidiani in maniera autonoma senza l'aiuto dell'adulto, ma di permettere al bambino di costruire se stesso. Senza questa indipendenza, l'idea di libertà del bambino resterebbe solo una parola scritta sui libri; attraverso l'azione, invece, quella libertà diventa un'esperienza concreta che il bambino vive con il proprio corpo e la propria mente.

La studiosa sosteneva con vigore che non esisteva la vera libertà senza prima conquistare l'indipendenza pratica. Non bisognava parlare di libertà se il bambino deve ancora dipendere dall'adulto per ogni minima necessità. L'azione pedagogica deve dunque

---

<sup>100</sup> Lillard A.S, *The science behind the genius*, capitolo 7. NB: per la maggior parte del paragrafo è stato utilizzato il capitolo 7 del libro

<sup>101</sup> Montessori, M. (2016). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti

trasformarsi in un sostegno alla crescita, rifuggendo da ogni forma di servilismo che rischierebbe di soffocare le spinte spontanee e atrofizzare le potenzialità del bambino. Sostituirsi a lui in compiti che potrebbe gestire da solo — dal lavarsi al vestirsi — non rappresenta un atto di cura, bensì un ostacolo che rallenta i suoi naturali processi di maturazione biologica e psichica. In questa prospettiva, l'indipendenza diventa il fondamento della dignità umana, permettendo all'individuo di non essere un costantemente servito dagli altri, ma un uomo capace di bastare a sé stesso e di perfezionarsi attraverso l'azione<sup>102</sup>. Affinché l'indipendenza non rimanga un concetto astratto, Maria Montessori ha delineato un sistema in cui l'autonomia viene sollecitata attivamente dall'ambiente preparato che, come è stato ampiamente affrontato nel capitolo introduttivo, è caratterizzato da mobili ad altezza bambino, da materiali esposti su scaffali bassi alla portata del braccio del bambino e dall'ordine che rendeva più facile scegliere un materiale. Quando un bambino esercita una libera scelta all'interno di un ambiente ordinato, non sta semplicemente scegliendo o giocando, ma sta attivando la sua corteccia prefrontale. Uno studio molto interessante di Leotti e Delgado (2011), intitolato *The Inherent Reward of Choice*, ha dimostrato tramite la risonanza magnetica, che la sola opportunità di scegliere attiva le aree dopaminergiche del cervello. In pratica, scegliere è di per sé gratificante, a prescindere dal risultato finale. All'interno dell'ambiente preparato, questo meccanismo viene stimolato costantemente. Infatti, la disposizione dei materiali sugli scaffali bassi, ordinati e accessibili, non è solo una scelta logistica, ma un vero invito visivo all'azione. Nel momento in cui il bambino sceglie su cosa lavorare, orientandosi magari verso le spolette dei colori o gli incastri solidi, il suo sistema dopaminergico si attiva. Quella scarica di dopamina non si limita a generare un senso di gratificazione, ma è ciò che consente all'apprendimento di diventare significativo e duraturo. Al contrario, nei contesti didattici tradizionali dove ogni iniziativa è programmata ed imposta, questo circuito motivazionale rischia di atrofizzarsi, causando così la passività cognitiva o, nei casi peggiori, all'ansia da prestazione.

In un contesto tipico montessoriano, l'autonomia smette di essere un concetto puramente astratto per diventare un'energia che muove tutto il resto. In questo modo, il bambino non si impegna in un'attività per compiacere l'insegnante e ottenere una gratificazione da parte sua, ma lo fa per una spinta interna. C'è una sorta di soddisfazione profonda nel sentire che si può agire sulle cose e capirle senza dover continuamente chiedere il permesso. È una

---

<sup>102</sup> Montessori, M. (2017) *Educare alla libertà*. Milano, Oscar Mondadori, pp. 22-40.

motivazione che nasce dal piacere di riuscire a fare e dal vedere che le proprie scelte portano a un risultato concreto<sup>103</sup>.

È proprio in questa ricerca di indipendenza che le attività di vita pratica rivelano il loro vero valore. Come osserva con precisione Martine Gilsoul (2014), la vita pratica rappresenta per il bambino una vera e propria “conquista di sé”, un passaggio cruciale in cui l’autonomia smette di essere un concetto prettamente pedagogico per farsi azione. Questo tipo di attività permette al bambino di misurarsi con oggetti veri e problemi reali, segnando una differenza profonda rispetto al gioco simbolico. Se quest’ultimo, infatti, è basato sull’evasione dalla realtà attraverso l’immaginazione, la vita pratica montessoriana esige, al contrario, una totale aderenza al reale. Come osserva Gilsoul, l’impiego di oggetti veri e fragili come ad esempio l’acqua che bagna, il vetro che può frantumarsi, l’ottone che richiede cura, non costituisce un pericolo, ma un potente mediatore educativo.

Questa interazione diretta con il materiale vero educa il bambino alla responsabilità e alla «logica delle conseguenze», proprio perché ogni gesto produce un riscontro immediato, tangibile e oggettivo. In questo contatto diretto con il mondo, è il movimento coordinato a favorire lo sviluppo delle funzioni esecutive. La precisione richiesta nell’eseguire una sequenza di azioni, dal preparare l’occorrente per lavare un tavolo, strofinare, sciacquare e infine asciugare, agisce come un allenamento silenzioso per la memoria di lavoro e la pianificazione. Come sottolinea Gilsoul, il movimento controllato e la precisione nelle azioni fungono, inoltre, da preparazione indiretta alla *mente matematica*. Muovendosi nello spazio, il bambino impara a valutare distanze, quantità di acqua e precisione del gesto, interiorizzando un ordine logico sequenziale attraverso l’uso delle mani. Ma questo sforzo accurato, secondo l’autrice, non è solo una preparazione alla mente matematica, ma è anche una condizione necessaria per far emergere quella concentrazione profonda che Maria Montessori chiamava “lavoro”. Per noi adulti, il lavoro è spesso sinonimo di fatica e dovere. Al contrario, per il bambino non viene descritto come un dovere imposto, anzi viene descritta come una spinta interiore irresistibile. Come un urgente bisogno fisico di dare ordine ai propri pensieri attraverso l’uso delle mani. È il suo modo per sentirsi intero: agendo sulla realtà esterna con uno scopo preciso, il bambino non sta solo pulendo un tavolo, ma sta iniziando a costruire la propria unità interiore.

Gilsoul mette in luce come l’immersione totale in questi compiti permetta al bambino di raggiungere uno stato di operosità consapevole. In questi momenti, il movimento smette di

---

<sup>103</sup> Lillard, *the Science behind the Genius* pp.80-113.

essere un gesto dispersivo per farsi un'azione intelligente governata dalla volontà. Il bambino così sperimenta una gratificazione che nasce da dentro e che non necessita di rinforzi esterni. Infatti, il senso di autoefficacia deriva direttamente dal suo modo di percepirsi come un individuo competente, utile e integrato nella propria comunità. Tale armonia individuale non resta però un fatto privato, ma si proietta all'esterno trasformandosi in responsabilità sociale. È ciò che accade negli esercizi di «grazia e cortesia», dove l'autonomia individuale diventa, quasi naturalmente, rispetto e responsabilità per l'altro. In quest'ottica, la vita pratica diventa un ponte necessario dove l'ordine che il bambino impara a mettere nei suoi gesti, con tanto rigore e fatica, diviene la base per costruire un ordine interiore più profondo e solido<sup>104</sup>.

Tutta questa evoluzione verso l'indipendenza, però, non è qualcosa che accade nel vuoto o per puro caso. Richiede, al contrario, una tessitura relazionale molto delicata, che si regge su un equilibrio difficile: quella presenza discreta dell'adulto che sa esserci ma senza imporsi.

Sebbene nell'immaginario comune l'insegnante sia colui che trasmette l'informazione; nel contesto montessoriano egli compie una trasformazione radicale. Egli si trasforma in una «base sicura» che riflette perfettamente le teorie sull'attaccamento di John Bowlby (1969). Secondo questa teoria, l'autonomia non nasce dal distacco, ma dalla certezza di un legame: il bambino può avventurarsi nell'esplorazione del mondo solo se sente alle sue spalle la presenza di un adulto che non lo opprime, ma che resta un porto sicuro in caso di necessità. In aggiunta, l'insegnante Montessori deve possedere quella sensibilità che Mary Ainsworth (1969) descrive come la capacità di percepire i segnali del bambino, interpretarli correttamente e rispondere prontamente senza proiettare i propri<sup>105</sup>.

Inoltre, ritornando al concetto di autonomia, è stato dimostrato come l'insegnante Montessori abbia a cuore lo sviluppo dell'indipendenza nel bambino: una ricerca condotta dai ricercatori Jennifer Moss e Theodore Wheeler (2024). La loro analisi comparativa ha evidenziato come gli insegnanti montessoriani, a differenza dei colleghi che lavorano nelle scuole tradizionali, manifestino una preferenza per il supporto allo sviluppo dell'autonomia. Dalla ricerca emerge un dato di fondamentale importanza: per questi docenti, l'indipendenza dell'alunno non è un evento accidentale o il risultato di una banale assenza di guida. Per ottenere dei reali benefici, questa strategia di insegnamento richiede all'adulto una scelta consapevole:

---

<sup>104</sup> Gilsoul, M. (2014). I bambini alla conquista di sé con la vita pratica. RELAdEI. Revista Latino-americana de Educaciòn Infantil, 75-96

<sup>105</sup> Lillard, A.S. (2017) Montessori: The science behind the genius. Oxford: Oxford University Press, p.285

la rinuncia a un linguaggio impositivo e alle pressioni esterne. È necessario proteggere un clima in cui il bambino possa finalmente sintonizzarsi con i propri ritmi naturali di crescita.

In questo spazio educativo, l'allievo si sente pienamente riconosciuto non solo nella propria competenza pratica, ma nel proprio diritto fondamentale all'autodeterminazione. Parlare di diritto all'autodeterminazione significa riconoscere che il bambino non è un vaso vuoto da riempire di nozioni, ma un individuo capace di decidere per se stesso in base ai propri bisogni profondi. Si tratta di permettergli di scegliere l'attività che in quel momento risponde alla sua necessità di crescita.<sup>106</sup>

Oltre al supporto diretto all'autonomia, l'equilibrio della classe poggia sulla capacità di relazione tra adulto e bambino. Le ricerche di Diana Baumrind (1989), ci ricordano che i traguardi più alti in termini di autostima e competenza sociale si raggiungono all'interno di un clima autorevole. Questo modello non si basa sul permissivismo, ma sulla sintesi tra un calore umano sincero e una struttura di ambiente fatta di regole e confini certi. L'insegnante in quest'ottica assume il ruolo di osservatore per garantire che il lavoro di un bambino non disturbi la concentrazione dell'altro e per intervenire con fermezza se il confine viene varcato.

In questo contesto, l'autorità del docente non deve essere confusa con la coercizione, ma va intesa come una forma di supporto abilitante. Come evidenziato da Wentzel (2002) quando l'insegnante comunica aspettative alte, nutrite da una fiducia sincera nelle risorse del discente, quest'ultimo non avverte il peso dell'oppressione. Al contrario, si sente investito di una responsabilità spontanea verso il proprio lavoro, scoprendo che la disciplina non è un comando esterno, ma una forma di rispetto verso se stesso e il proprio lavoro. È proprio all'interno di questo spazio di fiducia reciproca che l'adulto permette al bambino di sviluppare quella che Carol Dweck (1999) definisce "mentalità di crescita" (growth mindset). In una simile cornice psicologica, l'errore cessa di essere percepito come un marchio di fallimento o un limite alla propria identità, trasformandosi invece in un'opportunità fisiologica di miglioramento e in un passaggio necessario verso la padronanza delle proprie abilità.<sup>107</sup> In definitiva, il compito dell'insegnante è quello di preparare la strada affinché il bambino possa sviluppare la propria personalità e costruire la propria conoscenza.

---

<sup>106</sup> Moss, J., & Wheeler, T. (2024). Beliefs about Autonomy Support and Control in the Classroom: An Examination of Montessori and Traditional U.S. Public School Teachers. *Journal of Montessori Research*, 10(1), 1-18.

<sup>107</sup> Lillard, A.S. (2017) *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press, p. 275

Tutto questo impianto pedagogico, che vede nell'autonomia la chiave di volta per la crescita del bambino, trova una conferma decisiva nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012). È significativo osservare come il documento ministeriale non tratti l'indipendenza come un semplice obiettivo pratico, ma la collochi tra le finalità prioritarie della scuola dell'infanzia. Le Indicazioni Nazionali chiedono espressamente di aiutare il bambino ad «aver cura di sé, degli oggetti e degli ambienti»<sup>108</sup> e di «provare soddisfazione nel fare da sé»<sup>109</sup>, stanno di fatto convalidando quel processo di costruzione dell'unità interiore che la Montessori aveva già indicato come obiettivo prioritario nello sviluppo del bambino.

Integrare il riferimento alle direttive Nazionali in questo punto della ricerca permette di superare la visione del metodo Montessori come una realtà isolata e puramente teorica. In questo senso, l'autonomia smette di essere un traguardo teorico per farsi esperienza quotidiana: un esercizio di libertà che permette al bambino di padroneggiare la propria realtà e di costruire, con un gesto alla volta, la propria identità<sup>110</sup>.

## 2.3 Impatto dell'approccio Montessori sullo sviluppo cognitivo e sociale

In questo sottocapitolo si intende approfondire l'influenza del metodo Montessori sullo sviluppo cognitivo e sociale del bambino. L'obiettivo è esaminare le evidenze scientifiche che mettono in relazione la manipolazione diretta dei materiali con la progressiva strutturazione del pensiero logico. A tal proposito l'analisi condotta da Abha Basargekar e Angeline Lillard solleva una questione fondamentale: come può un metodo educativo nato oltre un secolo fa rispondere con tanta precisione alle moderne scoperte delle scienze cognitive?

Ciò che emerge con chiarezza è come il punto di forza del sistema Montessori risieda, in ambito matematico ad esempio, nella sua capacità di trasformare concetti astratti in esperienze sensoriali concrete. Gli studiosi parlano di "manipolativi percettivamente ricchi", ma per il bambino significa molto di più: il corpo diventa il primo strumento di apprendimento. Maneggiando le aste numeriche, ad esempio, non ci si limita a contare; si percepisce fisicamente

---

<sup>108</sup> MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p. 16.

<sup>109</sup> Ibidem.

<sup>110</sup> Cfr. MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, cit., pp. 14-16.

quanto una quantità sia più lunga o pesante dell'altra. È proprio questo lavoro tattile a creare quella che Basargekar e Lillard definiscono base spaziale solida, senza la quale il concetto di numero resterebbe un'idea vuota.

C'è però un punto su cui le autrici non transigono: la fedeltà al programma. I dati positivi, infatti, non sono una garanzia automatica legata al nome «Montessori», ma dipendono dalla presenza di elementi strutturali precisi, come i cicli di lavoro ininterrotti e l'uso integrale dei materiali didattici progettati da Maria Montessori. Solo quando queste condizioni sono soddisfatte, si assiste al salto di qualità. Infatti, i dati della ricerca mostrano che gli studenti Montessori non solo tengono il passo con i coetanei delle scuole tradizionali, ma spesso li superano in termini di comprensione concettuale profonda. Un altro dettaglio particolarmente interessante è come i benefici tendano a consolidarsi nel tempo: la ricerca suggerisce che una maggiore esposizione al metodo sia correlata a una performance superiore. Questo si vede soprattutto quando il bambino deve risolvere problemi pratici o quando entra in contatto con il sistema decimale, dove la comprensione sembra essere molto più profonda rispetto a chi ha seguito un percorso tradizionale.

Gran parte di questo successo deriva dal cosiddetto «concreteness fading», ovvero un passaggio graduale che parte dal materiale fisico per arrivare all'astrazione simbolica. A differenza dei metodi tradizionali, dove il salto verso i simboli scritti può risultare brusco e privo di contesto, il percorso Montessori permette al bambino di estrarre il concetto matematico quasi senza accorgersene, partendo dalle mani. Questo processo riduce l'ansia da prestazione e favorisce una curiosità intrinseca, poiché l'errore non viene percepito come un fallimento sancito dall'insegnante, ma come un feedback naturale fornito dal materiale stesso<sup>111</sup>.

Questa efficacia, peraltro, non svanisce con la fine del ciclo primario, ma pare lasciare un'impronta cognitiva capace di resistere nel lungo periodo. Lo studio longitudinale di Dohrmann et al. (2007) conferma come chi ha frequentato una scuola Montessori mantenga un vantaggio reale, specialmente nelle aree logico-matematiche e scientifiche, fino al termine delle scuole superiori. È interessante notare come gli studenti abbiano mantenuto risultati così alti anche dopo anni e ciò dimostra che il lavoro con i materiali ha generato una profonda sicurezza

---

<sup>111</sup> Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), p. 1208.

interiore. Avendo toccato con mano i concetti matematici sin da piccoli, questi alunni non subiscono passivamente le regole, ma le padroneggiano.

Il vero valore aggiunto, non riguarda solo le nozioni accumulate, ma il metodo di lavoro che lo studente fa proprio. Guardando alla stabilità dei voti e alla regolarità del percorso scolastico, emerge un dato fondamentale: gli studenti hanno sviluppato una capacità di autoregolazione che fa la differenza. Non hanno imparato solo la matematica; hanno imparato a gestire se stessi. È proprio questa autonomia a permettere loro di eccellere anche quando vengono inseriti in contesti più rigidi come quelli della scuola tradizionale, dove spesso riescono a adattarsi meglio dei coetanei proprio perché non dipendono costantemente dalla guida esterna dell'insegnante. In sostanza, da questo studio emerge che l'educazione Montessori sembra agire come un investimento cognitivo: non si limita a trasmettere nozioni, ma attrezza lo studente un metodo di lavoro e quella capacità di adattamento che rimarranno in lui ben oltre gli anni della formazione primaria.<sup>112</sup>

Nonostante questi successi nel lungo termine, è doveroso notare che le evidenze non sono univoche nei primi anni della scuola primaria. Alcune ricerche come quella di Mallet e Schroeder (2015), indicano che nella prima e seconda classe della scuola primaria, i punteggi in lettura e matematica degli studenti Montessori non sempre superano quelli dei coetanei delle scuole tradizionali in modo significativo<sup>113</sup>. Questo dato suggerisce che il vantaggio del metodo non si configura come una esplosione cognitiva immediata, ma piuttosto un processo che necessita di tempo e di una maturazione interna per manifestarsi appieno nei test standardizzati.

In aggiunta, anche sul fronte delle abilità cognitive pure, il dibattito rimane aperto. Studi pilota, come quello di Eveline Persoon (2016) su campioni di bambini di sette anni, non hanno rilevato differenze sostanziali rispetto alla scuola regolare. Questo sottolinea quanto sia cruciale la qualità dell'attuazione del metodo: l'efficacia sulle funzioni cognitive superiori sembra essere legata alla fedeltà del programma originale, come spiegato precedentemente<sup>114</sup>. In risposta a queste incertezze, si inserisce lo studio di Denervaud et al. (2019), in cui ha esaminato la correlazione tra metodo Montessori, creatività e risultati accademici. Ciò che emerge dai dati

---

<sup>112</sup> Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217.

<sup>113</sup> Mallett, J. D., & Schroeder, J. L. (2015). Academic Achievement Outcomes: A Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students. *Journal of Elementary Education*, 25(1), 39-53.

<sup>114</sup> Persoon, E. J. M. (2016). Does Montessori Education enhance Executive Functions? A Pilot Study. Master Thesis, Maastricht University.

è che gli studenti esposti al metodo presentano una gestione differente all'errore. Secondo i ricercatori, questa specifica modalità di elaborazione riduce i fattori ansiosi e favorisce una risoluzione dei problemi originale. Questa modalità di risposta, lo rende più creativo e più efficace nel risolvere compiti accademici più complessi<sup>115</sup>.

Spostando lo sguardo dal funzionamento della mente a quello delle relazioni, emerge come il valore sociale del metodo Montessori non nasca da una semplice teoria, ma da un vissuto quotidiano fatto di incontri e scambi. È in questa complessa trama di rapporti umani che la pedagogia si fa pratica, trovando oggi una conferma puntuale nei dati della scienza contemporanea. Se analizziamo profondamente la letteratura prodotta negli ultimi vent'anni, emerge chiaramente che l'ambiente montessoriano funge da vero e proprio laboratorio di democrazia e autoregolazione, dove la socialità non è un momento di svago dalla didattica, ma il tessuto stesso dell'apprendimento<sup>116</sup>. Uno dei punti di partenza fondamentali per comprendere questa dinamica è la ricerca condotta da Angeline Lillard e pubblicata sulla rivista *Science*. Il suo studio è fondamentale perché grazie a un metodo di selezione molto rigoroso, è riuscito a isolare il fattore educativo delle variabili socioeconomiche<sup>117</sup>. I dati hanno mostrato che i bambini di cinque anni che crescono in un contesto Montessori sviluppano una Teoria della Mente (ToM) significativamente più avanzata rispetto ai coetanei inseriti in sistemi scolastici tradizionali. Questa capacità di comprendere che l'altro possiede pensieri, intenzioni e desideri diversi dai propri è il mattone fondamentale dell'empatia e della convivenza civile. In una classe dove il materiale è presente in unico esemplare, la convivenza non è una lezione astratta, ma una pratica quotidiana fatta di attesa e negoziazione. L'impulso del singolo deve, necessariamente, coordinarsi con il gruppo.

Ma come si traduce questa capacità mentale in un comportamento pratico? È qui che entra in gioco la ricerca di Esra Dereli İman e dei suoi collaboratori, che sposta l'attenzione sulla regolazione delle emozioni. I loro dati dimostrano, infatti, come il metodo Montessori influenzi direttamente la capacità del bambino di regolare le proprie risposte comportamentali<sup>118</sup>. Attraverso l'uso di disegni di ricerca complessi, è emerso un dato interessante: i bambini Montessori mostrano una resilienza sociale superiore. La loro

---

<sup>115</sup> Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLOS ONE*, 14(11), e0225319.

<sup>116</sup> Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.

<sup>117</sup> Ibidem.

<sup>118</sup> Dereli İman, E., Danişman, Ş., Demircan, Z. A., & Yaya, D. (2017). The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence. *Early Child Development and Care*.

propensione al comportamento prosociale che non nasce da un'imposizione esterna, come il classico controllo dell'adulto, ma da una disciplina interiore maturata nel rispetto dell'ambiente e dei compagni. Un ruolo chiave in questa regolazione emotiva è esercitato dalla struttura delle classi ad età mista, che scardina la logica della competizione orizzontale tipica delle classi omogenee<sup>119</sup>. In questo contesto educativo, il bambino più grande sperimenta la responsabilità e il tutoraggio, mentre il più piccolo osserva modelli di comportamento più evoluti in un clima di protezione, lontano dalla sfida costante. Questa interazione costante non è solo una dinamica sociale, ma agisce come una vera e propria palestra per il cervello. Le neuroscienze suggeriscono infatti che questo tipo di interazione continua stimoli le funzioni esecutive superiori: il bambino, osservando compagni di età diverse, allena la flessibilità cognitiva e impara l'inibizione della risposta impulsiva. Non sono processi cognitivi isolati, ma gli strumenti oratici che permettono di frenare il proprio impulso immediato a favore di un'azione coordinata con il gruppo. In questo modo, il rispetto dell'altro smette di essere un dogma calato dall'alto e diventa, quasi naturalmente, un'abitudine mentale spontanea.

Spostando l'analisi verso l'adolescenza, i contributi di ricercatori come David Ayer offrono una prospettiva unica, quasi sorprendente, sul clima sociale delle scuole secondarie di primo grado. Attraverso il metodo del campionamento dell'esperienza, una tecnica che permette di catturare i vissuti degli studenti in tempo reale, è stato documentato come gli studenti Montessori non percepiscano la scuola come un luogo di imposizione o di passaggio forzato, ma come un vero spazio di appartenenza<sup>120</sup>. C'è un dato che emerge con forza e che ribalta la narrativa scolastica tradizionale: mentre nel sistema classico il compagno di banco è spesso visto come un rivale nel rendimento, lo studente Montessori percepisce i propri compagni come alleati. Anche durante l'esecuzione di compiti accademici complessi, i compagni restano amici e collaboratori.

In questo quadro, la figura dell'insegnante perde i connotati di giudice per assumere quelli di guida e facilitatore delle dinamiche di gruppo. Questo cambiamento permette alla comunità di classe di autogestirsi, gettando le basi per un senso di responsabilità civica che va ben oltre i confini dell'aula e sembra durare nel tempo<sup>121</sup>. Queste esperienze non sono semplici parentesi infantili o adolescenziali; lasciano un segno profondo nella struttura della personalità.

---

<sup>119</sup> Lillard, A. S., et al. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1783.

<sup>120</sup> Ayer, D. (2022). Montessori may promote adult well-being. *Montessori Public*, 6(2).

<sup>121</sup> Nicoletta, D. (2025). Da Montessori a Freire: educare alla pace decostruendo la violenza. *Journal of Health Care Education in Practice*.

Studi recenti suggeriscono infatti che gli adulti con un trascorso montessoriano tendano a mostrare livelli più elevati di fiducia sociale e un benessere psicologico più solido rispetto a chi è cresciuto in sistemi tradizionali<sup>122</sup>. È plausibile ipotizzare che l'interiorizzazione precoce di dinamiche basate sull'autonomia e sul rispetto reciproco diventi poi uno schema cognitivo di riferimento, permettendo all'individuo di orientarsi con maggiore efficacia nelle complessità delle interazioni sociali adulte.

Un aspetto spesso trascurato dalla critica, ma che le evidenze empiriche pongono al centro del successo montessoriano, è l'impatto delle lezioni di grazia e cortesia<sup>123</sup>. Lungi dall'essere semplici istruzioni formali di galateo, questi esercizi rappresentano una vera educazione alla consapevolezza motoria e relazionale.

Le recenti analisi di Muhammad Zaidi hanno dimostrato che queste attività siano determinanti: esse potenziano drasticamente la capacità dei bambini di risolvere i conflitti in modo indipendente<sup>124</sup>. Imparare come camminare tra i tappeti senza interferire con l'attività altrui, o gestire con precisione il contatto fisico dopo un urto accidentale non sono solo gesti gentili: sono modi per incorporare il rispetto. In pratica, il bambino non deve pensare a essere rispettoso, perché il suo corpo ha già memorizzato come si fa. È questa precisione nel gesto che disinnesca sul nascere l'ansia e le piccole frizioni quotidiane, evitando che sfocino in aggressività. Situazioni tipiche di contesti scolastici disorganizzati.

Le ricerche più recenti hanno, inoltre, confermato un dato cruciale: il Metodo Montessori agisce come un vero e proprio equalizzatore sociale<sup>125</sup>. L'impatto positivo sulle competenze sociali e sull'autoregolazione è, paradossalmente, ancora più evidente nei bambini che provengono da contesti di fragilità economica. È come se la scuola fornisse quelle impalcature relazionali che l'ambiente esterno, purtroppo, non sempre garantisce.

Il motivo? Il sistema non si basa su ricompense o punizioni esterne, che tendono a creare dipendenza dall'approvazione altrui o risentimento, ma sulla soddisfazione intrinseca. Si lavora per il piacere di farlo, in un contesto armonico che diventa una comunità educante che coinvolge

---

<sup>122</sup> Ayer, D. (2022), cit.

<sup>123</sup> Lillard, A. S. (2017), cit.

<sup>124</sup> Zaidi, M. H. R., Jamil, A., & Nargis, N. (2025). Conflict resolution with grace and courtesy lessons from the Montessori school environment. *Open Access Education and Leadership Review*, 2(2).

<sup>125</sup> Lillard, A. S. (2017), cit.

scuola, famiglia e territorio, essenziale per garantire pari opportunità di sviluppo a tutti i minori<sup>126</sup>.

In quest'ottica la pedagogia montessoriana si configura dunque come una forma di educazione alla pace che decostruisce le radici della violenza attraverso la pratica quotidiana del rispetto e della cura dell'altro<sup>127</sup>. Questa dimensione umana si inserisce pienamente in quella che viene definita "pedagogia della persona", dove l'educazione non è solo istruzione, ma un "aiuto alla vita" volto alla formazione integrale dell'individuo<sup>128</sup>. Il punto di rottura con il sistema tradizionale è netto: la socializzazione non passa per attività di gruppo forzate. Nasce invece dal rispetto del singolo, l'unico vero ponte verso una collettività sana.<sup>129</sup> Le analisi longitudinali lo confermano: il risultato prezioso è la fiducia sociale. Chi è cresciuto in una comunità dove la propria voce contava e i conflitti venivano mediati e non repressi, sviluppa un modello mentale che dura una vita intera<sup>130</sup>.

Questo senso di autoefficacia sociale è ciò che permette ai giovani adulti di approcciarsi al mondo del lavoro e delle relazioni personali con una minore propensione al pregiudizio e una maggiore apertura verso la diversità<sup>131</sup>. Questa apertura mentale verso la diversità non è un concetto astratto, ma il risultato di anni passati a condividere spazi e materiali con l'altro. È qui che si sviluppa la vera *capacità di educare alla scelta*: le cosiddette *soft skills* non vengono insegnate direttamente, ma filtrate attraverso l'esperienza diretta.<sup>132</sup>

In sostanza, il metodo Montessori non si limita a offrire istruzione, ma offre strumenti pratici per abbattere le barriere sociali. Promuovendo un successo formativo che non sia solo accademico, l'approccio montessoriano diventa un modello di umanizzazione necessario. L'obiettivo finale non è la performance, ma la costruzione di una società che sia equa, proprio perché fondata su individui che hanno imparato, fin da piccoli, il valore dell'inclusione<sup>133</sup>.

Tale prospettiva impone un impegno costante nella formazione del corpo docente, a cui è richiesta una profonda ridefinizione dei propri schemi interiori. L'insegnante deve, infatti,

---

<sup>126</sup> Chistolini, S. (2023). Povertà educativa e comunità educante. Il Nodo, 53.

<sup>127</sup> Nicoletta, D. (2025), cit.

<sup>128</sup> Chistolini, S. (2023), cit.

<sup>129</sup> Nicoletta, D. (2025), cit.

<sup>130</sup> Ayer, D. (2022), cit.

<sup>131</sup> Chistolini, S. (2023), cit.

<sup>132</sup> Ibidem.

<sup>133</sup> Nicoletta, D. (2025), cit.

saper declinare il tradizionale ruolo autoritario in una funzione di osservazione analitica, agendo come un mediatore discreto all'interno di un ambiente di apprendimento dinamico. Questa evoluzione professionale non presuppone affatto un'assenza di direzione; al contrario, esige la capacità di predisporre un contesto in cui l'adulto sappia eclissarsi strategicamente. Solo in questo modo il bambino può emergere davvero, con tutta la sua unicità, dentro il gruppo sociale di riferimento. In questo senso, il docente montessoriano si trasforma in custode della concentrazione altrui, interpretando i segnali dello sviluppo senza la pretesa di imporre ritmi standardizzati o formulare giudizi che possano inibire la crescita. Si delinea così un'idea di educazione intesa come autentico "aiuto alla vita", volta a edificare una comunità in cui la relazione non sia mediata dalla sottomissione, bensì da una libertà consapevole e dalla fiducia reciproca.

In tale quadro, il successo formativo trascende la mera acquisizione di nozioni: esso coincide piuttosto con la fioritura di un individuo capace di autodeterminazione e di un apporto costruttivo alla società. Garantire un clima di classe fondato sul rigore del rispetto e sulla dignità umana si pone, in ultima istanza, come l'unico presupposto per disinnescare alla radice le dinamiche di prevaricazione. È attraverso questa pratica quotidiana che la scuola smette di essere un semplice luogo di istruzione e si trasforma in un laboratorio vivente, dove la pace e la solidarietà non sono materi di studio, ma pratiche quotidiane.

## 2.4 Lo stato dell'arte nelle ricerche educative a sostegno delle funzioni esecutive

All'interno del dibattito pedagogico contemporaneo, il concetto di autonomia viene citato frequentemente, ma raramente analizzato nella sua profondità dal punto di vista neurobiologico. Se nell'immaginario comune, l'autonomia del bambino è vista come la capacità di agire senza l'aiuto dell'adulto, l'analisi proposta da Angeline Stoll Lillard in *Montessori: the Science Behind the Genius* delinea una prospettiva decisamente più strutturata. In questo contesto, l'autonomia non è un semplice saper fare ma è la manifestazione esterna dello sviluppo delle funzioni esecutive. Quando si parla di funzioni esecutive ci si riferisce essenzialmente a quel nucleo di abilità che permettono il controllo e la regolazione dei processi mentali e dei comportamenti. Non sono semplici competenze isolate, ma strumenti che ci

sostengono quando dobbiamo affrontare situazioni nuove o particolarmente complesse. All'interno di questo insieme troviamo l'inibizione, la capacità di pianificazione, la flessibilità nel passare da un compito all'altro e la coordinazione tra mezzi e fini. È una vera e propria capacità di non restare ostaggio degli impulsi interni o delle distrazioni ambientali. Senza questo filtro, l'agire umano rimarrebbe confinato nell'automatismo; grazie ad esse invece, guadagniamo lo spazio necessario per pensare prima di agire<sup>134</sup>.

È, inoltre, interessante osservare come questo sistema trovi una collocazione precisa nel modello della memoria di lavoro di Baddeley e Hitch, dove le funzioni esecutive vengono identificate con l'esecutivo centrale, ovvero quell'istanza che coordina l'attività di diversi sistemi di memoria. Da un punto di vista biologico, la sede di questi processi è la corteccia prefrontale. Si tratta di un'area cerebrale peculiare perché è tra le ultime a maturare completamente: la sua evoluzione attraversa tutta l'infanzia per modificarsi sensibilmente fino alla prima adolescenza. Ciò spiega perché le funzioni esecutive richiedano un arco di tempo così esteso per stabilizzarsi e perché l'ambiente educativo giochi un ruolo determinante. In questa prospettiva, bisogna considerare che queste funzioni sono estremamente fragili: fattori come lo stress, la solitudine o la stanchezza le colpiscono per prime, compromettendo la capacità del bambino di autoregolarsi.

Questo processo non va inteso come fine a se stesso; la sua reale finalità risiede nella capacità di convergere verso la risoluzione dei problemi e il ragionamento strutturato. Risolvere un problema significa, infatti, saper organizzare le proprie azioni in modo finalizzato, individuando quelle procedure necessarie per superare gli ostacoli e raggiungere un obiettivo specifico.

In quest'ottica, il consolidamento delle funzioni esecutive non è un semplice traguardo cognitivo. Rappresenta, piuttosto, la colonna portante dell'autonomia individuale: è ciò che permette al bambino di orientarsi nel proprio ambiente con una consapevolezza sempre maggiore.<sup>135</sup>

Se lo sviluppo precoce è oggi al centro del dibattito educativo, è proprio per il peso specifico di queste funzioni, ormai considerate oggi come i principali predittori evolutivi. I dati dei recenti studi longitudinali sono rassicuranti: i livelli di autoregolazione e memoria di lavoro misurati in età prescolare anticipano i risultati in lettura e matematica durante tutto il ciclo della

---

<sup>134</sup> A. Diamond, Executive Functions, in «Annual Review of Psychology», vol. 64, 2013, pp. 135-168.

<sup>135</sup> P. Leman et al., *Psicologia dello sviluppo*, ed. it. a cura di F. Sulla, L. Traverso e A. Versari, McGraw-Hill Education, Milano 2019, pp.234-235

scuola primaria<sup>136</sup>. Queste abilità primordiali fungono, di fatto, da impalcatura cognitiva: senza di esse, il bambino faticherebbe a gestire compiti via via più complessi<sup>137</sup>. Il valore di questo sviluppo supera però i confini scolastici. I dati indicano infatti che le funzioni esecutive predicono il successo nella vita in misura persino superiore al quoziente intellettivo.

Oltre l'aspetto puramente didattico, queste funzioni agiscono come il vero motore della motivazione intrinseca. Una solida architettura esecutiva, infatti, non serve solo a risolvere compiti, ma permette al bambino di persistere nelle attività e di approcciarsi all'errore in modo costruttivo anziché subirlo passivamente.<sup>138</sup> Questa flessibilità unita al controllo degli impulsi facilita anche il passaggio alla scuola primaria, aiutando il bambino a orientarsi tra nuove richieste logiche e relazionali.<sup>139</sup> Infine, secondo le evidenze riportate da Diamond, docente universitaria di Neuroscienze cognitive dello sviluppo, una solida autoregolazione infantile è associata, a lungo termine, a una migliore salute fisica, a una maggiore stabilità economica e a una riduzione dei comportamenti a rischio. Questo accade perché le funzioni esecutive colmano il divario tra la conoscenza teorica e l'azione pratica: non basta sapere cosa sia giusto fare, occorre possedere un'architettura cognitiva necessaria per inibire gli impulsi e perseguire i propri obiettivi con costanza.<sup>140</sup>

Sotto questo profilo, appare interessante tracciare un possibile parallelismo con l'approccio pedagogico di Maria Montessori. Sebbene, da un punto di vista storico, la studiosa non abbia mai utilizzato il termine funzioni esecutive, terminologia che appartiene a un filone di studi psicologici successivi, l'intera struttura del suo metodo sembra suggerire un'attenzione verso questi processi cognitivi. In quest'ottica, l'indipendenza del bambino potrebbe non essere soltanto un traguardo educativo, ma la condizione necessaria affinché le abilità di controllo inizino a consolidarsi. Nel dedicarsi alle attività di vita pratica, non sta solo imparando a gestire oggetti: è impegnato e coordinare sequenze motorie e logiche complesse, mantenendo l'attenzione focalizzata sull'obiettivo finale. Si tratta di un esercizio continuo che richiama

---

<sup>136</sup> P.L.Morgan et al., Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior, in «Child Development», 2018.

<sup>137</sup> M.M. Cumming et al., Executive function in kindergarten and development of behavioral competence, in «Early Childhood Research Quarterly», vol.60,2022.

<sup>138</sup> S.O. Ozsoy et al., The relationship between executive function skills and motivation in preschool children, in «Journal of Pedagogical Research», vol. 9, n.4,2025.

<sup>139</sup> H. Offer-Boljahn et al., Learning Behaviors, executive functions, and social skills: A meta analysis, in «Journal of Pedagogical Research», vol.6, n.1,2002.

<sup>140</sup> A. Diamond, Executive Functions, in «Annual Review of Psychology», vol. 64, 2013, pp. 135-168.

direttamente la coordinazione mezzi- fini e la sollecitazione della memoria di lavoro, ossia pilastri che Leman identifica come fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza.

Analizzando il contributo di Angeline Stoll Lillard in *Montessori: The Science behind the Genius*, si comprende come il cuore dell'esperienza montessoriana non sia il movimento generico, ma la finalità del gesto. Non si tratta di un semplice spostamento fisico, ma di un agire finalizzato a uno scopo: Trasportare un vassoio o versare dell'acqua non sono semplici esercizi motori, quanto piuttosto atti cognitivi «incarnati»: il bambino, mentre agisce, sta letteralmente costruendo il proprio pensiero attraverso la manipolazione.

In questo contesto, le funzioni esecutive non operano in astratto, ma sono sollecitate dalla precisione stessa del materiale. L'uso dei cilindri dei pomelli, ad esempio, trasforma un gioco di incastri in una sfida per la memoria di lavoro: il bambino deve tenere a mente le dimensioni già testate e scartare quelle errate. Parallelamente, la necessità di non rovesciare il contenuto di una brocca impone un monitoraggio costante che obbliga la corteccia prefrontale a una continua inibizione dell'impulso e a un dosaggio millimetrico della forza. Richiede inoltre di sopprimere i movimenti grossolani e frettolosi, a favore di movimenti lenti e controllati. Questo sforzo fisico modella direttamente le risposte impulsive.

Non è solo teoria: come suggerisce Lillard, l'autocorrezione insita nel materiale agisce come un riscontro immediato che allena la flessibilità cognitiva, costringendo il bambino a ricalibrare la propria strategia di fronte all'errore.<sup>141</sup> In una scuola tradizionale, in seguito allo sbaglio del bambino, vi è un richiamo o accorgimento da parte dell'insegnante. Nella vita pratica Montessori, invece è la realtà a darti la risposta: se un bambino versa l'acqua troppo in fretta, si vede la macchia sul tavolo. Questo feedback muto obbliga il bambino a cambiare strategia immediatamente: deve comprendere dove ha commesso l'errore e correggere l'azione. Affrontare quotidianamente una moltitudine di micro-problemi reali favorisce la cosiddetta plasticità cognitiva. Lillard (2017) dimostra come questo allenamento sistematico conferisce ai soggetti una maggiore resilienza nella gestione degli imprevisti o di situazioni complesse. Al contrario, un l'adulto interviene costantemente per correggere o guidare ogni azione del bambino, rende più faticoso il percorso verso l'autonomia<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Lillard, A.S. (2017) *Montessori: The science behind the genius*. Oxford: Oxford University Press pp.39- 79.

<sup>142</sup> Thompson, K. (2018). *How a Montessori Prepared Environment Builds Executive Function in a Primary Classroom*. Master's Paper, University of Wisconsin-River Falls.

Non si può trascurare, in questo contesto, il peso specifico della libera scelta. Come evidenziato da Lillard, la percezione di avere il pieno controllo sulle proprie azioni non è un dettaglio pedagogico, ma il vero motore della motivazione e dell'equilibrio psicologico. L'intuizione montessoriana, per cui la calma del bambino cresce in modo direttamente proporzionale alla sua autonomia decisionale, trova oggi una validazione rigorosa nella Teoria dell'Autodeterminazione (SDT) di Ryan e Deci. Secondo tale modello, il senso di agency agisce come un meccanismo di protezione: riduce lo stress cognitivo e libera risorse preziose per l'attivazione della corteccia prefrontale. Dal punto di vista neuroscientifico, scegliere non significa affatto muoversi in un vuoto di regole; al contrario, è un esercizio di pianificazione ad alto carico. Il bambino deve selezionare un obiettivo, schermarsi dalle interferenze esterne e mantenere vivi in memoria i passaggi necessari per completare l'opera. Questo sforzo di selezione non è solo un traguardo cognitivo, ma una vera e propria educazione alla volontà.

Il potere di decidere trasforma radicalmente la natura stessa del compito: come dimostrato dalle storiche ricerche di Iyengar e Lepper (1999) sulla persistenza, l'attività cessa di essere un'imposizione esterna per farsi processo di autoregolazione interna. In questo passaggio, l'impegno non viene più percepito come una fatica imposta, ma come una sfida gratificante che alimenta il circuito della dopamina, sostenendo lo sforzo nel tempo.

È proprio questa transizione che innesca la «polarizzazione dell'attenzione», quel fenomeno quasi magnetico che la Montessori individuava come il primo, indispensabile passo verso la normalizzazione psichica.<sup>143</sup> Il raggiungimento della normalizzazione psichica non è un evento isolato, ma il risultato diretto di un ambiente che offre struttura e ordine. Lillard sottolinea come l'ordine nel contesto Montessori non sia un fine estetico, ma un supporto fondamentale per le funzioni esecutive. A differenza delle scuole tradizionali che tendono a imporre un ordine macro con programmi rigidi e frammentati, il Metodo Montessori privilegia un ordine micro. Attraverso materiali che prevedono sequenze logiche e ordinate, il bambino impegna costantemente la memoria di lavoro e il controllo inibitorio. Per portare a termine il compito scelto il bambino deve infatti ricordare la successione logica dei passaggi e inibire gli impulsi che lo porterebbero a saltare delle fasi o distrarsi. Questa esposizione a un ambiente strutturato permette al cervello di organizzarsi, trasformando la ripetizione dell'esercizio in una vera e propria architettura cognitiva. In questo modo, l'ordine esterno diventa ordine interno,

---

<sup>143</sup> Ivi, pp. 80-113.

fornendo al bambino gli strumenti per orientarsi non solo nella classe, ma nel proprio pensiero, stabilizzando quell'attenzione polarizzata che è alla base del benessere e dell'apprendimento.<sup>144</sup>

L'efficacia del metodo Montessori nel potenziare le funzioni esecutive trova oggi una solida conferma nei risultati dello studio longitudinale di Lillard ed Else-Quest (2006). Attraverso l'osservazione sul campo, i ricercatori hanno rilevato che già all'età di cinque anni i bambini inseriti in contesti Montessori manifestano capacità di controllo inibitorio e flessibilità cognitiva nettamente superiori rispetto ai coetanei provenienti da scuole tradizionali. A consolidare definitivamente questo quadro teorico interviene la recente metanalisi sistematica di Randolph ed altri studiosi<sup>145</sup>, un lavoro che si attesta come il contributo più autorevole e comprensivo attualmente disponibile nella letteratura scientifica. Non si tratta di uno studio isolato, ma di un'imponente analisi incrociata su ben 109 ricerche comparative, coinvolgendo un campione vastissimo di oltre 21.000 partecipanti.

Ciò che emerge dai dati è una conferma statistica di notevole rilievo: l'approccio Montessori non solo regge il confronto con i sistemi tradizionali, ma genera un impatto superiore e quantificabile su più fronti. Da un lato, si osservano risultati ottimali nell'area accademica, con un vantaggio marcato nelle competenze logico-matematiche e di letto-scrittura; dall'altro, ed è forse il dato più significativo, si registra un potenziamento e sviluppo delle abilità sociali. In particolare, emerge come il curriculum montessoriano riesca a promuovere l'autoregolazione e la profondità di concentrazione in misura molto più marcata rispetto ai programmi convenzionali.<sup>146</sup> Interessanti sono anche i dati che arrivano dagli studi condotti nel settore pubblico, i quali mostrano come il metodo non si limiti a elevare il rendimento scolastico, ma agisca come un vero e proprio livellatore sociale. È stato osservato, infatti, che l'approccio Montessori riduce in modo significativo quel divario di rendimento che troppo spesso penalizza i bambini provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati rispetto ai loro coetanei più abbienti concentrazione in misura molto più marcata rispetto ai programmi convenzionali<sup>147</sup>.

---

<sup>144</sup> Ivi, pp. 289- 324.

<sup>146</sup> J.J. Randolph et al., Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review, in «Campbell Systematic Reviews», vol. 19, n.3,2023, pp.1-43.

<sup>147</sup> Cfr. Lillard, A.S., et al. (2017), Montessori preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A longitudinal study. Lo studio evidenzia come il metodo Montessori nelle scuole pubbliche aiuti a colmare il gap educativo legato al reddito.

Questa efficacia trova un riscontro oggettivo nella cosiddetta "prontezza scolare". I dati sperimentali suggeriscono infatti che i bambini cresciuti in questo contesto pedagogico manifestino non solo livelli di attenzione superiori, ma anche una maturità sociale che funge da vero e proprio acceleratore per l'ingresso alla scuola primaria.<sup>148</sup> Occorre però evitare generalizzazioni semplicistiche: uno sviluppo di tale entità non è la conseguenza automatica della sola iscrizione a una scuola Montessori. Al contrario, la differenza la fa la tenuta dell'intero ecosistema educativo e la coerenza con cui il metodo viene effettivamente applicato. Non si tratta solo di estetica degli arredi, ma di coerenza che deve permeare ogni scelta pedagogica. Quando questa integrità viene meno, per esempio a causa di un numero eccessivo di materiali strutturati o di una impostazione direttiva dell'adulto, i benefici osservati sulla motivazione e sull'autoregolazione tendono a sfumare.

Questo principio di fedeltà al metodo viene esteso anche alla figura dell'insegnante che contribuisce anche esso allo sviluppo integrale del bambino. Se nei contesti scolastici più rigidi il docente è spesso tentato di esercitare un controllo direttivo talvolta soffocante nella classe Montessori la figura dell'adulto cambia modalità: diventa un facilitatore esperto, capace di nutrire i bisogni psicologici di competenza e relazione senza prevaricare.<sup>149</sup>

L'adozione di tale paradigma riduce la dipendenza dalle ricompense esterne, alimentando una motivazione intrinseca molto più duratura. È proprio questa spinta interna che permette al bambino di affrontare compiti complessi con maggiore resilienza, trasformando l'errore da segnale di fallimento a prezioso strumento di autocorrezione, supportato dall'uso di materiali progettati scientificamente per offrire un riscontro immediato e oggettivo<sup>150</sup>.

Un fattore determinante per il successo del percorso educativo risiede nella continuità profonda tra l'ambiente scolastico e quello domestico. Non si può ignorare, d'altronde, come l'efficacia del metodo trovi un formidabile moltiplicatore nella coerenza con la dimensione domestica. È ormai un dato acquisito che la "preparazione dell'ambiente" tra le mura di casa non sia un mero esercizio di arredamento, quanto piuttosto un invito perenne all'auto-efficacia. Quando lo spazio casalingo smette di essere un luogo di assistenza passiva per trasformarsi in

---

<sup>148</sup> Kayili, G., & Ari, R. (2011), Examination of effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. I risultati indicano un impatto significativo del metodo sui livelli di attenzione e sulla maturità scolastica complessiva.

<sup>149</sup> Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2022), Motivation and Self-Determination in Montessori Education. Gli autori spiegano come la soddisfazione dei bisogni di autonomia sia il motore della persistenza nel compito.

<sup>150</sup> Moss, J. D., & Wheeler, T. J. (2022), Beliefs about Autonomy Support and Control in the Classroom. Lo studio evidenzia come la percezione di "normalità" dell'autonomia differenzi nettamente i docenti Montessori da quelli tradizionali.

un terreno di esercizio, dove il bambino gestisce autonomamente piccole ma significative attività, si innesca un potente catalizzatore per lo sviluppo delle funzioni esecutive.

In genere, i bambini che beneficiano di questa continuità esperienziale tra scuola e famiglia tendono a proiettare in classe una capacità di autoregolazione decisamente più solida. Si viene a creare, in sostanza, una sorta di "alleanza invisibile" che consolida la percezione di sé come individuo competente. Questo modo di fare non si limita a facilitare il compito del docente, ma agisce in profondità, poiché il bambino se è abituato a gestire piccoli compiti in autonomia in casa, non vivrà più il compito difficile a scuola come un ostacolo insuperabile. L'indipendenza diventa così un'abitudine concreta che gli dà la forza di affrontare l'errore senza scoraggiarsi. Questo accade perché la fiducia nelle capacità d'azione del piccolo non deve limitarsi a un'impostazione didattica isolata, ma deve trasformarsi in una filosofia diffusa in ogni ambito della sua vita<sup>151</sup>.

Allo stesso modo, la letteratura mette in luce quanto la reale prontezza del bambino sia legata alla qualità con cui il metodo viene effettivamente implementato. Nelle classi dove l'ambiente è preparato con rigore e non viene saturato da materiali distraenti o da interventi eccessivamente direttivi, i bambini sviluppano una struttura della memoria semantica molto più flessibile e una spiccata attitudine creativa<sup>152</sup>. Un simile approccio permette loro di affacciarsi alla scuola primaria non portando in dote soltanto competenze tecniche, ma una vera e propria forma mentis capace di accogliere l'errore come un passaggio necessario. In questo modo, l'apprendimento non è più vissuto come un'imposizione, ma come il soddisfacimento di bisogni psicologici primari di competenza e autonomia, alimentati da una motivazione puramente intrinseca<sup>153</sup>.

Risulta infine di estremo interesse osservare come il modello Montessori possa agire come un vero e proprio fattore di protezione, specialmente per quei bambini che presentano fragilità iniziali nelle funzioni esecutive. Se inseriti nel sistema tradizionale, questi alunni rischiano spesso di faticare a tenere il passo con il resto della classe, accumulando frustrazione per via di ritmi non adeguati alle loro necessità. Al contrario, l'ambiente montessoriano offre

---

<sup>151</sup> Namuddu, B., et al. (2019), The Effects of Implementing Montessori at Home on Children's Independence and Self-Regulation. Lo studio evidenzia come il supporto domestico sia essenziale per massimizzare l'autonomia in classe.

<sup>152</sup> Denervaud, S., et al. (2021), Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. La ricerca mostra come l'ambiente Montessori favorisca connessioni mentali più ricche e creative.

<sup>153</sup> Cfr. Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2022), Motivation and Self-Determination in Montessori Education. L'ambiente Montessori supporta l'autonomia e la motivazione intrinseca secondo i principi della SDT.

una struttura di supporto che rispetta e sostiene i tempi individuali di maturazione. Questo approccio inclusivo permette loro di colmare il divario iniziale e di raggiungere, entro la fine del ciclo della scuola dell'infanzia, una maturità scolastica e cognitiva del tutto equiparabile a quella dei coetanei<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> Cfr. Lillard, A. S., et al. (2017), Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes. Lo studio documenta l'effetto di equità e il supporto ai bambini con basse funzioni esecutive iniziali



## Capitolo 3: La scuola Montessori oggi: applicazioni, sfide e prospettive future

### 3.1 L'approccio Montessori nel panorama contemporaneo

Spostare l'analisi sull'attualità del pensiero montessoriano nel terzo capitolo di questo lavoro di ricerca non significa semplicemente ribadire i principi pedagogici già trattati, ma osservare come tali principi si scontrino e si adattino alla complessità della società odierna. Se nei capitoli precedenti si è delineata la struttura teorica del Metodo e al contempo la ricerca delle validazioni scientifiche, in questa sede è necessario esaminarne la diffusione e la sua applicabilità.

Un aspetto che colpisce molto è come il Metodo Montessori sia cresciuto nel mondo e nel tempo senza mai essere stato imposto. La diffusione globale del Metodo non si configura come un modello occidentale preconfezionato, quanto piuttosto come l'esito di un vero incontro tra culture diverse. Ciò è reso possibile da una particolare flessibilità e universalità del metodo: mentre i principi del metodo, come l'ambiente preparato e la mente assorbente, restano fissi in quanto fondati su leggi biologiche universali; la pratica quotidiana dialoga con i valori locali in cui viene applicato. Per promuovere l'educazione Montessori nel mondo sono nati organismi internazionali come l'Association Montessori Internationale (AMI) e l'American Montessori Society (AMS). Il loro obiettivo non è solo certificare scuole, ma formare insegnanti capaci di creare spazi educativi che siano autentici e rispettosi del bambino. L'AMI, in particolare, rappresenta l'eredità storica più diretta, essendo stata fondata da Maria Montessori nel 1929; da allora, è riuscita a mantenere viva la visione originaria e adattarla alle sfide della scuola contemporanea.

Questa distinzione tra forma e sostanza trova la sua massima espressione nel contrasto tra materiali di sviluppo e attività pratica. Da un lato ci sono i materiali di sviluppo: quelli sono un linguaggio universale, uguale per tutti i bambini del mondo. Dall'altro c'è la vita pratica, che invece cambia e si adatta in base al luogo in cui viene usata. È qui che avviene la cosiddetta *indigenizzazione* della vita pratica che permette al metodo di vestirsi dei costumi del luogo. In questo spazio di manovra, il bambino impara a prendersi cura di sé e dell'ambiente attraverso gesti e oggetti della propria tradizione, percependo la scuola come una vera e propria estensione della propria comunità.

Tale approccio risolve la sfida della globalizzazione: il metodo riesce a essere contemporaneamente locale nelle relazioni e globale negli obiettivi cognitivi. Questo spiega anche le differenze che vediamo nel mondo: in Asia orientale, il metodo viene apprezzato perché aiuta i bambini a sentirsi parte di un gruppo e a collaborare, mentre in contesti nordamericani si sposta l'attenzione sull'auto efficacia e lo sviluppo individuale.

Come evidenziato dalle ricostruzioni biografiche di Paola Giovetti, ci troviamo di fronte a due sviluppi: da un lato un'espansione mondiale travolgente, dall'altro un'Italia che, pur essendo la culla di questa rivoluzione, fatica ancora a integrare pienamente il metodo nel sistema scolastico di massa. I dati riportati dalla Giovetti parlano chiaro: nel mondo si contano circa sessantacinque mila scuole Montessori<sup>155</sup>. Tuttavia, la distribuzione geografica di queste scuole rivela una situazione molto particolare. Gli stati Uniti guidano la classifica con oltre quaranta cinque mila scuole, seguiti da realtà europee come la Germania e l'Olanda, dove addirittura un terzo delle scuole pubbliche statali adotta il metodo. Al contrario, in Italia la diffusione resta numericamente contenuta, attenendosi su 150 unità tra nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia. Questa discrepanza non è solo statistica, ma riflette ostacoli di natura storica e burocratica che persistono nel nostro Paese. Il contrasto storico con il regime fascista, come spiegato nel primo capitolo, portò immediatamente alla chiusura delle scuole Montessori e all'esilio della Dottoressa nel 1934. Questo momento storico ha creato una frattura importante con la nascita delle scuole Montessori in Italia e di conseguenza con una ridotta conoscenza dei principi cardine del Metodo.

Oltre al dato puramente storico, l'applicazione contemporanea del Metodo deve fare i conti con la dimensione economica per promuovere questo tipo di scuola. Aprire una scuola Montessori è una sfida finanziaria vera e propria. A partire dall'allestimento dell'ambiente preparato, come descritto nelle pagine analizzate, che richiede un investimento non indifferente. Servono, inoltre, i materiali scientifici progettati per favorire il processo di auto correzione del bambino e lo sviluppo delle funzioni esecutive. Sono dunque oggetti pensati per permettere al bambino di allenare la sua capacità di concentrazione e pianificazione e per questo motivo devono rispondere a determinati parametri di precisione.

Per lungo tempo, i costi elevati di questi materiali hanno alimentato l'idea che il Metodo Montessori sia un lusso per pochi, una scuola d'élite<sup>156</sup>. Tuttavia, è necessario superare il pregiudizio che dipinge il modello Montessori come intrinsecamente elitario. Sebbene

---

<sup>155</sup> Cfr. P. GIOVETTI, *Maria Montessori. Una biografia*, Roma, Edizioni Mediterranee, 2013, p. 141.

<sup>156</sup> Cfr. Ivi, p.141.

l'allestimento abbia un costo, ma nel lungo periodo il modello si sostiene da un mutamento della dinamica d'aula: il docente, una volta predisposto il contesto e presentati i materiali, si ritrae per permettere il lavoro autonomo del bambino. Questa diversa gestione della classe consente di mantenere alti risultati anche in classi numerose: i bambini, infatti, non occupano una posizione di ascolto passivo, ma operano come soggetti attivi e indipendenti. Secondo studi sperimentali recenti, questo assetto organizzativo si traduce in un vantaggio positivo dal punto di vista economico per la pubblica amministrazione, generando un risparmio significativo che si accompagna a un incremento nelle prestazioni scolastiche e nello sviluppo delle funzioni esecutive degli alunni<sup>157</sup>.

Un esempio significativo in questo senso è rappresentato dal caso della Provincia Autonoma di Trento, dove negli ultimi anni sono stati avviati progetti sperimentali che hanno coinvolto istituti comprensivi pubblici come quelli di Trento e Rovereto. Questi percorsi, condotti sotto la supervisione dell'Opera Nazionale Montessori, hanno dimostrato che è possibile integrare il metodo nel sistema statale attraverso un'attenta programmazione. Tali contesti hanno accolto un'elevata quantità di studenti, spesso con sfondo migratorio o provenienze socioeconomiche diversificate, dimostrando che il metodo non è un approccio esclusivo all'élite, ma una risposta efficace per l'inclusione. Il successo di tali sperimentazioni dimostra che il metodo Montessori è un'alternativa sostenibile alla scuola tradizionale. A patto però che alla base vi sia una figura adulta capace di farsi regista discreto dell'apprendimento del bambino. È, infatti, essenziale la figura del docente all'interno di questo tipo di ambiente per favorirne la buona riuscita; tuttavia, il suo ruolo subisce un cambiamento radicale: l'insegnante non è più il protagonista che sta al centro a spiegare, ma deve saper porsi in una posizione di ascolto e osservazione per lasciare i bambini ad agire.

Vi è un altro studio condotto su scala nazionale che ha analizzato gli effetti del Metodo su bambini che frequentano la scuola dell'infanzia Montessori pubblica. I risultati sono sorprendenti: i bambini Montessori mostrano competenze superiori in aree critiche come la lettura e la memoria di lavoro. I dati rivelano che, arrivati ai 6 anni, i bambini Montessori hanno sviluppato in modo superiore le funzioni esecutive. Sono quelle abilità, largamente affrontate nel capitolo precedente, che ci permettono di mantenere la concentrazione, di non farci distrarre dagli impulsi e di pianificare un lavoro dall'inizio alla fine. Mentre nella scuola tradizionale, il bambino spesso aspetta indicazioni dall'insegnante, nel Montessori è abituato a scegliere

---

<sup>157</sup> A. S. Lillard et al., A national randomized controlled trial of the impact of public Montessori preschool at the end of kindergarten, PNAS, 2025.

un'attività e portarla al termine. Questo esercizio quotidiano di autonomia allena il cervello in modo più profondo rispetto al semplice ascolto passivo di una lezione.

Un altro vantaggio emerso riguarda la Teoria della Mente, ovvero quella capacità psicologica di comprendere che le altre persone hanno pensieri, sentimenti e intenzioni diverse dai nostri. È alla base dell'empatia e della convivenza civile in sezione. Nelle classi Montessori, l'unione di età diverse crea una dinamica sorprendente: i piccoli imparano osservando i compagni più grandi, mentre i più grandi rafforzano ciò che fanno e diventano più responsabili aiutando i piccoli. Questa interazione non è forzata, ma avviene in modo naturale, accelerando la crescita sociale del bambino e aiutandolo a sviluppare una vera sensibilità verso gli altri<sup>158</sup>.

Tuttavia, portare il metodo Montessori nel settore pubblico non è privo di difficoltà. Le scuole statali devono rispondere a rigidi standard di controllo che spesso possono contrastare la libertà tipica di un ambiente montessoriano. Questo fenomeno genera una tensione tra l'autonomia del bambino e la necessità del sistema scolastico di misurare tutto con testi standardizzati secondo schemi rigidi. Le ricerche indicano che la chiave del successo è la cosiddetta «fidelity», ossia la fedeltà al metodo. Le scuole pubbliche che riescono a mantenere l'integrità del metodo sono quelle che ottengono i risultati migliori, nella condizione in cui le insegnanti ricevano una formazione specifica e costante<sup>159</sup>.

Di conseguenza, si aggiunge la complessità della formazione del personale docente. In Italia, la specializzazione montessoriana richiede percorsi rigorosi e a pagamento, gestiti dall'Opera Nazionale Montessori oppure il Centro Nascita e autorizzati dal Ministero della pubblica Istruzione. Corsi di formazione che prevedono tra le 500 e le 550 ore di formazione specifica<sup>160</sup>. Recentemente, il D.M. n112 del 6 giugno 2025 ha ribadito l'importanza di questa preparazione, definendo in modo ancora più preciso regole per le classi Montessori e per i relativi corsi di formazione. Il decreto chiarisce che per insegnare in queste classi è obbligatorio avere un titolo di specializzazione riconosciuto, che si ottiene con un percorso altamente strutturato.

Per ottenerlo, il decreto prevede corsi strutturati in sessanta cinque unità formative. Questo percorso lungo serve per preparare un docente che sappia rispettare i tempi degli alunni. Solo un insegnante ben formato, infatti, è in grado di eclissarsi e lasciare che il bambino sviluppi

---

<sup>158</sup> A. S. Lillard et al., *A national randomized controlled trial of the impact of public Montessori preschool at the end of kindergarten*, PNAS, 2025.

<sup>159</sup> D. J. Fleming et al., *The Challenges and Opportunities of Implementing Montessori Education in the Public Sector*, Furman University, 2024.

<sup>160</sup> Ibidem

la propria indipendenza attraverso l'uso dei materiali e la correzione spontanea dei propri errori<sup>161</sup>.

Un'altra problematica deriva dal nome "Montessori" che non gode di una tutela legale, il rischio concreto è la diffusione di istituti scolastici che adottano il metodo solo come facciata, senza metterlo in pratica in maniera integrale. In tal senso, diviene imprescindibile l'azione di strumenti di monitoraggio validati, come il *Measure of Montessori Implementation*, atti a certificare l'autenticità dell'offerta educativa<sup>162</sup>.

Nonostante le implicazioni di tipo storico ed economico vi è una progressiva riscoperta contemporanea del Metodo, sia in Italia che all'estero. Ciò è strettamente connesso al tentativo di acquisire una conoscenza sempre più articolata della Dottoressa, interpretandolo alla luce della complessità della società moderna. Negli ultimi anni, ad esempio, si è assistito a un interesse senza precedenti per l'apprendimento personalizzato, un paradigma che sposta il centro dell'istruzione dai programmi ministeriali rigidi alle esigenze, ai punti di forza e agli interessi unici di ogni singolo studente. Questo concetto riflette fedelmente l'approccio individualizzato Montessori, in cui l'ambiente preparato permette all'allievo di scegliere le proprie attività e di crescere secondo un ritmo biologico e cognitivo proprio, senza imposizioni dall'alto. Mentre le istituzioni scolastiche tradizionali faticano oggi a implementare tecnologie e protocolli per personalizzare la didattica, l'educazione Montessori viene sempre più riconosciuta come la pioniera indiscussa di questo settore, offrendo un modello pedagogico già consolidato su come mettere concretamente lo studente al centro del proprio processo conoscitivo<sup>163</sup>.

Allo stesso modo, la tendenza attuale su un tipo di educazione complessa, intesa come la necessità di nutrire non solo le competenze accademiche, ma anche la sfera sociale, emotiva e fisica, ha contribuito ad affermarlo come metodo nella maggior parte dei sistemi educativi che mirano all'eccellenza. L'approccio montessoriano è quindi capace di integrare abilità cognitive pure con l'intelligenza emotiva e le abilità pratiche della vita quotidiana. Le classi Montessori, strutturate sul rispetto reciproco, sulla collaborazione spontanea tra età diverse e sulla responsabilità sociale condivisa, non sono semplici aule, ma laboratori di democrazia che

---

<sup>161</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 112 del 6 giugno 2025

<sup>162</sup> A. K. Murray et al., *Developing a tool to evaluate early childhood education implementation fidelity: Measure of Montessori Implementation pilot study results*, *Frontiers in Education*, 2025.

<sup>163</sup> K. Swargiary, *Modern Perspectives on Montessori Philosophy*, Independently Published, 2024. p.44

forniscono un terreno fertile affinché i bambini si trasformino in cittadini globali, compassionevoli, resilienti e profondamente capaci<sup>164</sup>.

Tuttavia, il fatto che il modello Montessori sia così in linea con le tendenze pedagogiche attuali non bisogna pensare che sia la soluzione a ogni problema. Esistono infatti dei nodi problematici, sia di natura sociale che strutturale, che meritano di essere analizzati per comprendere i limiti del metodo nel contesto contemporaneo. Emerge la sfida del cosiddetto «passaggio» ai sistemi tradizionali. L'ambiente Montessori è un microcosmo protetto che favorisce l'autoregolazione, ma deve inevitabilmente fare i conti con una società esterna strutturata in modo opposto. Molti osservatori sottolineano come l'assenza di voti e di una competizione diretta possa non preparare adeguatamente i giovani all'impatto con una società che chiede costantemente prestazioni. Il timore è che chi è cresciuto in totale autonomia faccia poi fatica a adattarsi a gerarchie rigide, a scadenze calate dall'alto o a situazioni in cui collaborare è un obbligo e non una scelta spontanea<sup>165</sup>.

Inoltre, rimane la questione della valutazione e della standardizzazione. Il sistema scolastico globale è oggi fortemente orientato verso la misurazione quantitativa dei risultati, come i test Invalsi o le classifiche PISA. Il metodo Montessori, che rifiuta di ridurre l'apprendimento a un numero, si trova in una posizione di attrito con queste necessità burocratiche. Questa resistenza al dato numerico, sebbene sia un punto di forza filosofico, ma nella pratica rende difficile portare il metodo nelle scuole pubbliche, dove lo Stato ha bisogno di dati e tabelle per misurare tutto.

In conclusione, la sfida per il futuro non consiste nella difesa dogmatica dei principi originari, ma nella capacità di far dialogare questa visione con le complessità di un sistema educativo che è ancora profondamente diseguale e burocratizzato. Resta da capire se il modello Montessori possa realmente scalare verso l'istruzione di massa o se sia destinato a rimanere una soluzione interessante, ma circoscritta.

---

<sup>164</sup> Ibidem.

<sup>165</sup> Ivi, p.45.

## 3.2 Le sfide e le opportunità nell'applicazione oggi

Dopo aver delineato le evidenze scientifiche a supporto del Metodo Montessori e aver constatato che ce ne sono molte, una grande sfida per il metodo è la sua applicabilità nella società odierna caratterizzata da una grande frammentarietà. In particolar modo nell'articolo di Fleming<sup>166</sup> emerge chiaramente come la scuola pubblica, con la sua ossessione per i test a risposta rapida e si vada a scontrare con il ciclo lavoro montessoriano. La dottoressa predica il valore del tempo disteso, mentre il sistema attuale impone una scansione quasi sistematica: si apre e si chiude un argomento in un tempo delimitato e si interrompe il bambino nel culmine del suo interesse per somministrare una prova standardizzata. Questa interruzione sistematica è esattamente ciò che Fleming identifica come il principale ostacolo alla Fidelity: il metodo fallisce non perché è vecchio, ma perché viene spezzettato per adattarsi a ritmi che non gli appartengono.

L'aspetto più allarmante che emerge dall'analisi di Fleming non è solo la difficoltà tecnica di applicare un metodo, ma per formare essere umani liberi, capaci di decidere da soli e di concentrarsi profondamente. In seguito a una attenta lettura dell'articolo di Fleming, si può dedurre come la scuola pubblica oggi sta pericolosamente scivolando verso lo stesso modello di funzionamento di uno smartphone: stimoli rapidi, frammentari e una gratificazione immediata basata su un punteggio di un test. Questa frammentarietà dei tempi didattici non è solo un limite organizzativo, ma si pone in antitesi con lo sviluppo delle funzioni esecutive del bambino. Come analizzato da Fleming, esiste un parallelismo strutturale tra la logica dei test standardizzati e la stimolazione intermittente tipica dei media digitali: in entrambi i casi, l'individuo è sollecitato a una risposta immediata e superficiale, che inibisce la capacità di attenzione e di attenzione sostenuta tipica delle funzioni esecutive. Quando il sistema pubblico impone interruzioni costanti per fare test e controlli, finisce per abituare il bambino alla stessa frammentazione che subisce davanti a uno schermo. È come se si creasse un corto circuito: lo smartphone aiuta a saltare da un contenuto all'altro in pochi secondi, e la scuola, con la sua fretta di misurare il tutto, compie la stessa azione. In entrambi i casi al bambino viene tolta la possibilità di approfondire, di sbagliare e di arrivare a una soluzione da solo.

---

<sup>166</sup> D. J. Fleming et al., The Challenges and Opportunities of Implementing Montessori Education in the Public Sector, *Journal of Montessori Research*, vol. 10, n. 2, 2024, pp. 1-22.

Nell'articolo di Fleming si legge chiaramente che questa pressione per i risultati veloci sia il nemico principale del metodo<sup>167</sup>. Se trasformiamo l'aula in un luogo dove bisogna affrettarsi per una crocetta, stiamo togliendo al Metodo Montessori la sua funzione più importante: quella di essere un'oasi di concentrazione. A conferma di ciò, come analizzato da Simone Lanza nella rivista *Conflitti*<sup>168</sup>, proteggere il silenzio e la concentrazione del bambino significa proteggere l'umanità stessa. Esiste infatti un parallelismo tra il meccanismo dei test standardizzati e la stimolazione continua dei media digitali: in entrambi i casi, l'individuo è portato a dare una risposta istintiva e superficiale. Questo meccanismo tende a inibire la capacità dell'attenzione sostenuta e le funzioni esecutive superiori. Un'altra conseguenza di questa frammentazione è la privazione del bambino della possibilità di approfondire un contenuto e arrivare alla soluzione in autonomia<sup>169</sup>.

È importante, dunque, sostenere la diffusione del Montessori nel pubblico e la cosa importante non è solo comprare i materiali, ma proteggere il diritto a non essere interrotti. È l'unico modo per permettere ai bambini di recuperare quel controllo dell'attenzione che la società sta lentamente erodendo<sup>170</sup>. Sebbene la scuola al giorno d'oggi si trovi a dover rispondere a ritmi sempre più incalzanti, l'inserimento dei dispositivi digitali non deve diventare un ulteriore fattore di frammentazione didattica. Edward (2020) suggerisce infatti che la sfida non sia escludere la tecnologia, ma integrarla come un'estensione delle capacità del bambino: lo schermo, infatti, se usato correttamente, può diventare uno strumento di ricerca attiva e non un mezzo di intrattenimento passivo che interrompe i tempi della concentrazione<sup>171</sup>.

Un ambito in cui questa mediazione tra analogico e digitale appare cruciale è l'insegnamento della scrittura. Mentre la digitalizzazione spinge precocemente verso l'uso della tastiera, le attuali evidenze neuroscientifiche confermano quanto l'atto manuale, e in particolare il corsivo, sia determinante per una corretta elaborazione cognitiva<sup>172</sup>. L'approccio Montessori risponde a questa esigenza proponendo un percorso che lega il gesto motorio alla costruzione del pensiero. Il corsivo, con il suo tratto fluido e continuo, aiuta l'alunno a percepire la parola

---

<sup>167</sup> D. J. Fleming et al., *The Challenges and Opportunities of Implementing Montessori Education in the Public Sector*, *Journal of Montessori Research*, 2024, p. 5.

<sup>168</sup> S. Lanza, *Tempo schermo e riduzione dell'attenzione*, in *"Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica"*, n. 1, 2024

<sup>169</sup> *Ibidem*.

<sup>170</sup> Cfr. *Ivi*, p. 18. Lo studio suggerisce che un'attuazione rigorosa del metodo favorisce l'autoregolazione, una competenza essenziale per compensare le distrazioni ambientali a cui sono esposti i giovani oggi.

<sup>171</sup>

<sup>172</sup> Cfr. S. Scippo e F. Ardolino, *Vantaggi e sfide del corsivo nell'era digitale*, in *"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"*, vol. 17, n. 29, 2025, p. 38.

come un insieme coerente, offrendo un argine naturale alla stimolazione intermittente tipica dei media digitali<sup>173</sup>.

In fondo, l'apertura che Maria Montessori aveva verso la scienza ci insegna un principio molto semplice: usare la tecnologia solo quando aiuta davvero il bambino a diventare più autonomo e padrone di sé<sup>174</sup>. Allenare oggi la mano con il corsivo o insistere sulla concentrazione non significa affatto rifiutare il progresso o restare legati al passato. Al contrario, è il modo migliore per dare ai bambini basi solide, così che non si lascino travolgere dal mondo digitale. Solo se un bambino impara a gestire il proprio corpo e a mantenere l'attenzione, potrà poi usare un dispositivo in modo consapevole, restando lui il protagonista delle proprie scelte e non un semplice spettatore.

L'approccio Montessori nato e pensato prevalentemente per la comunità scolastica, ha invece ottenuto un successo di grande rilievo nell'ambito geriatrico e neurodegenerativo. L'eredità montessoriana sta vivendo una stagione di importante rinnovamento: sta evolvendo verso il life- long learning. Come evidenziato da Cameron J. Camp (2010), i principi del pensiero Montessoriano come la promozione dell'autonomia e l'importanza dell'ambiente preparato, permettono di restituire dignità al paziente geriatrico. Lo studio dimostra come la tecnica della scomposizione dei compiti e soprattutto l'uso di materiali sensoriali, permettano al paziente geriatrico di riacquisire un ruolo sociale attivo all'interno della comunità assistenziale<sup>175</sup>.

L'interesse istituzionale crescente e il lavoro di associazioni dedicate suggeriscono che il modello Montessori diventerà uno standard di riferimento per le politiche di invecchiamento attivo<sup>176</sup> promuovendo una società capace di scorgere, in ogni fase della vita, un essere umano degno di indipendenza. Questo perché Maria Montessori, nella sua lunga traiettoria intellettuale tra il 1870 il 1952, ha delineato un sistema rivolto alla cosiddetta lunga infanzia umana, dove ai diversi piani di sviluppo dell'individuo corrispondono differenti piani dell'educazione. La dottoressa non ha mai inteso ideare un modello che fosse prescrittivo, ma ha desiderato elaborare, sulla base di osservazioni ed esperienze vissute, un orientamento finalizzato allo sviluppo armonico della personalità. Il metodo, dunque, non deve essere visto come una

---

<sup>173</sup> Ivi, pp.41-43.

<sup>174</sup> M. Powell, Montessori Practices: Options for a Digital Age, in "The NAMTA Journal", vol. 41, n. 2, 2016, p. 156.

<sup>175</sup> C.J. Camp, Origins of Montessori Programming for Dementia, in «Nonpharmacological Therapies in Dementia», 1(2),2010, pp.163-174 G. Elliot, Montessori method for Dementia: focusing on the person and the prepared environment, Center for applied Research in Dementia, Ohio 2013.

<sup>176</sup> Cfr. Regioni Marche, Comunicato stampa sul metodo Montessori e demenze,2017.

collezione di tecnicismi operativi o di semplici obiettivi formativi, ma come una proposta aperta e permeabile, una vera e propria forma di aiuto alla vita<sup>177</sup>. È proprio questa natura flessibile che permette alla pedagogia montessoriana di valicare i confini della scuola per trovare applicazioni sorprendenti in ambiti di innovazione sociale, come dimostrano i recenti studi dedicati alla riabilitazione e alla cura dell'Alzheimer, dove la dignità e l'autonomia della persona restano i pilastri fondamentali del trattamento.

Parallelamente all'ambito geriatrico, il metodo Montessori rappresenta una risposta alle sfide del neurosviluppo. Un ponte inaspettato unisce infatti le esigenze del bambino con disturbo dello spettro autistico a quelle dell'anziano affetto da demenza: la necessità di un ambiente che parli ai sensi e non sovraccarichi la memoria di lavoro. In particolar modo, per un bambino con ASD, il mondo esterno è spesso un fluire caotico di diversi stimoli; l'isolamento della qualità che è un principio cardine dei materiali montessoriani, permette invece di scomporre la complessità ambientale. Poter manipolare oggetti che isolano una caratteristica alla volta facilita la creazione di mappe mentali ordinate nel bambino<sup>178</sup>. Tuttavia, il materiale non si limita a isolare la qualità; esso è inoltre autocorrettivo. Questa caratteristica è fondamentale per lo studente con bisogni educativi speciali: l'errore, infatti, non viene segnalato dall'insegnante, ma dall'oggetto stesso. Ciò trasforma l'errore da fonte di frustrazione a un momento di apprendimento autonomo. Adottare il metodo Montessori significa smettere di forzare il bambino dentro schemi preimpostati<sup>179</sup>. La natura flessibile del metodo permette di modellare l'intervento sulle reali risposte sensoriali del bambino, garantendo ad ogni bambino a ogni alunno un percorso fluido e rispettoso dei propri ritmi<sup>180</sup>.

Così come risulta altamente efficace per un bambino con deficit di attenzione e iperattività, l'approccio montessoriano è ideale perché non lo costringe all'immobilità, ma canalizza la sua energia in attività pratiche, che non richiedono inoltre di dover stare seduto al banco, ma può lavorare a terra o su tavoli diversi<sup>181</sup>. Altrettanto importante è la libera scelta, nel metodo Montessori potendo scegliere l'attività, aumenta naturalmente la sua motivazione intrinseca e i tempi di attenzione, poiché il compito risponde a un suo interesse immediato<sup>182</sup>.

---

<sup>177</sup> Ibidem.

<sup>178</sup> Li, Y. (2025). Global autism prevalence, and exploring Montessori as a practical educational solution: a systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 16.

<sup>179</sup> Yonkers, M. (2023). *Benefits of Montessori Pedagogy for Special Needs Students*. California State University, Monterey Bay.

<sup>180</sup> Ibidem.

<sup>181</sup> Gkeka, E. G., et al. "Intervention for ADHD Child using the Montessori Method and ICTs

<sup>182</sup> Ibidem.

Dunque, la riscoperta del metodo Montessori nelle attuali ricerche sul neurosviluppo conferma come l'autonomia e il potenziamento delle funzioni esecutive non sono strumenti riservati a una didattica di supporto, ma i principi alla base del funzionamento umano. Dimostrare l'efficacia di questi principi nelle situazioni di maggiore vulnerabilità serve a ribadire un concetto universale: un ambiente che garantisce la libertà di scelta e il rispetto dei tempi soggettivi è la condizione necessaria per lo sviluppo di ogni individuo<sup>183</sup>.

### 3.3 Esperienza personale in una scuola dell'infanzia Montessori

Il percorso di riflessione teorica e di ricerca fin qui esposto trova un riscontro diretto e quotidiano nell'esperienza professionale che sto conducendo da tre anni presso una scuola dell'infanzia paritaria a ispirazione montessoriana. Il mio inserimento in questa realtà è stato preceduto da diverse supplenze in scuola dell'infanzia di stampo tradizionale. Questo passaggio mi ha permesso di osservare e cogliere lo straordinario grado di indipendenza che il Metodo Montessori riesce a generare. Mi riferiscono a vari tipi di autonomia dalla vestizione o svestizione alla cura della propria igiene, che in una scuola di stampo tradizionale sono spesso gestiti o sollecitati dall'adulto. Qui invece ho potuto osservare come tali momenti vengano restituiti alla competenza del bambino. Questi momenti rappresentano per il bambino una palestra fondamentale per le funzioni esecutive sequenziali. Portare a termine il lavaggio delle mani e infilarsi le scarpe e la giacca in autonomia richiede di tenere a mente una serie di passaggi ordinati.

Vi è poi l'autonomia che si manifesta nella libera scelta, il bambino appena arriva a scuola sceglie liberamente attività che noi insegnanti abbiamo predisposto e un'attività che risponde a un suo interesse spontaneo. Questa libertà di scelta non va confusa con un'assenza di regole; al contrario come sostenuto dalle varie ricerche scientifiche del capitolo precedente; richiede un'alta autoregolazione. Il bambino, selezionando un'attività che risponde a un suo interesse spontaneo, esercita la capacità di focalizzare l'attenzione e di inibire gli stimoli distraenti presenti nell'ambiente. In questi anni ho potuto osservare come il bambino riesca a impegnarsi in un compito con una motivazione che nasce dall'interno e, non da un'imposizione esterna.

---

<sup>183</sup> Yonkers, M. (2023).

L'ambiente in cui opero è strutturato in aree tematiche che offrono al bambino una gamma di attività calibrate sulle sue necessità di sviluppo. Nella sezione dedicata alla Vita Pratica, il bambino incontra oggetti reali e di uso quotidiano: dal vassoio per la preparazione della spremuta, completo di coltello e spremi agrumi, alle postazioni per il lavaggio dei panni, dei piatti o di piccoli animali in plastica. Attività come grattugiare il sapone o eseguire diversi tipi di travasi non hanno come fine ultimo il completamento del compito, ma mirano al affinamento della coordinazione oculo manuale e della motricità fine.

Oltre alle attività di vita pratica, l'ambiente è rigorosamente suddiviso in aree che accompagnano il bambino verso astrazioni sempre più complesse. L'area sensoriale, ad esempio, rappresenta il ponte tra il movimento puro e l'attività intellettuale. Attraverso, infatti, l'uso delle spolette di colori, dei solidi geometrici o degli incastri solidi, il bambino non si limita a giocare, ma impara a classificare, isolare le qualità degli oggetti: colore, dimensione, forma e peso e raffinare i sensi. Questo lavoro di distinzione sensoriale è fondamentale per l'educazione della percezione e costituisce la base logica su cui si innestano le competenze successive. Nell'area prettamente cognitiva vi sono materiali dedicati alla matematica e al linguaggio. Riguardo ai materiali di matematica, l'utilizzo di strumenti come cubi della torre rosa, le aste numeriche o i fuselli permettono al bambino di toccare la quantità prima di passare al simbolo grafico. Ogni materiale è progettato per isolare una singola qualità: consentendo alla mente di costruire il concetto di numero e di ordine attraverso l'esperienza tattile. In questo caso il bambino entra prima in contatto con la quantità prima di conoscere il simbolo scritto. Ad esempio, nelle aste numeriche la quantità uno è un'asta corta, mentre la quantità dieci è un'asta molto lunga e pesante. Quando il bambino le trasporta, sente la differenza di peso e vede la differenza di lunghezza. Il numero così non è soltanto un'idea astratta sulla carta, ma una grandezza fisica che lui ha tenuto in mano.

Parallelamente l'approccio al linguaggio procede allo stesso modo: l'introduzione delle lettere smerigliate trasforma l'apprendimento in un'esperienza multisensoriale. Il bambino non vede solo la lettera, ma ne segue il contorno con le dita, unendo la memoria visiva a quella muscolare e uditiva. Questo approccio prepara naturalmente alla scrittura, rispettando i tempi di maturazione di ogni individuo.

L'isolamento della qualità permette di apprendere nuovi concetti uno alla volta, tramite un apprendimento esperienziale. Il bambino può dunque concentrare le proprie risorse cognitive su un singolo concetto alla volta. Questo approccio trasforma l'apprendimento in una

esperienza sensoriale profonda: il numero o la lettera non sono più simboli astratti, ma realtà concrete che il bambino ha esplorato visivamente e tattilmente.

Un ulteriore aspetto peculiare dell'ambiente Montessori, che ho potuto osservare quotidianamente in questi tre anni, è la presenza di un unico esemplare per ogni materiale. Mentre in una scuola di stampo tradizionale è comune trovare set identici per tutti i bambini, nel Metodo Montessori l'unicità del materiale è volutamente limitata. Questo perché come, esposto nel capitolo precedente, aiuta il bambino nel suo processo di regolazione emotiva e inibizione dell'impulso. Quando un bambino desidera utilizzare un materiale già occupato da un compagno si trova di fronte a una necessità reale: l'attesa. È proprio in questo esatto momento che il bambino deve frenare l'impulso immediato di impossessarsi dell'oggetto o di interrompere il lavoro altrui e deve, di conseguenza, ripianificare la sua mattinata spostando l'attenzione su un'altra attività produttiva nell'attesa che il materiale torni disponibile. L'attesa diventa così un esercizio essenziale di tolleranza che rinforza il processo di autoregolazione del bambino.

Ho infatti notato come questa dinamica riduca i conflitti nel lungo periodo: il bambino non percepisce il divieto come un'imposizione dell'insegnante, ma come un limite naturale della realtà. Questo sposta il fulcro dal controllo esterno dell'adulto all'autocontrollo interno, portando il bambino a sviluppare una forma di rispetto per il lavoro altrui. Questa forma di rispetto per l'altro nasce dalla comprensione di essere parte integrante del gruppo classe o comunità e non dal timore della sanzione. Un'estensione naturale di questo rispetto verso il gruppo classe e della cura per l'ambiente è rappresentata dall'attività dell'apparecchiatura della tavola. È un'abitudine quotidiana che ho potuto osservare con particolare interesse e ammirazione. In questo contesto, il bambino non opera più solo per soddisfare un proprio bisogno o interesse momentaneo, ma agisce a beneficio del gruppo.

L'apparecchiatura costituisce una complessa esercitazione di problem solving e pianificazione. Il bambino incaricato come dispensiere deve infatti coordinare diverse variabili tra cui contare il numero effettivo dei bambini, prevedere la quantità necessaria di stoviglie e dispensare i camerieri con le tovagliette le stoviglie ecc.

Si tratta di un'applicazione matematica: la corrispondenza biunivoca, dunque un piatto per ogni sedia, non è più un concetto teorico appreso su una scheda, ma una necessità logica vissuta nel mondo reale. Inoltre, l'uso di materiali reali e fragili, come bottiglie e brocche di vetro o piatti in ceramica, funge da educatore silenzioso. Ho notato come questa scelta spinga

il bambino a una forte inibizione motoria: egli deve dosare la forza, la velocità e la precisione dei propri movimenti per preservare l'integrità degli oggetti. La consapevolezza che un gesto brusco possa causare la rottura di un oggetto prezioso genera un'attenzione vigile e un senso di prudenza che è l'essenza stessa dell'autocontrollo.

L'errore, come il rovesciare dell'acqua o la caduta di una posata, non viene rimproverato, ma diventa un'opportunità di monitoraggio e riparazione. Gli viene insegnato come rimediare. Questo passaggio ritengo sia fondamentale: imparare che si può riparare un errore in autonomia lo rende molto più sicuro e meno timoroso di sbagliare. Il bambino, in questo modo, sembra interiorizzare la competenza di gestire le situazioni, acquisendo una maggiore autonomia.

Rispetto alle mie precedenti esperienze in scuole tradizionali, dove l'insegnante è spesso il regista costante di ogni azione, nel metodo Montessori ho imparato il valore dell'osservazione non giudicante. L'insegnante si fa custode dell'ambiente e interviene solo quando espressamente necessario, per non interrompere quel delicato stato di concentrazione che il bambino raggiunge durante il lavoro<sup>184</sup>. Ed è proprio in questo silenzio attivo dell'insegnante che il bambino scopre non solo di saper fare, ma di saper essere un individuo indipendente e capace di autoregolarsi. Questa esperienza mi ha confermato che l'autonomia non è un traguardo che si insegna a parole, ma una conquista che il bambino raggiunge attraverso l'azione libera in un ambiente preparato, dove l'adulto ha l'umiltà di osservare e la pazienza di attendere.

### 3.4 Interviste alle insegnanti e riflessioni personali

Per capire se e come il metodo Montessori riesca ancora oggi a influenzare lo sviluppo delle funzioni esecutive e l'autonomia del bambino, non era sufficiente fermarsi all'analisi dei testi classici o della teoria pedagogica. Serviva un riscontro diretto, una voce che venisse da chi la scuola la vive ogni giorno, tra i materiali e le dinamiche reali della sezione. Per questo motivo, si è scelto di utilizzare l'intervista semi strutturata. Questo strumento è parso il più adatto perché, pur mantenendo un binario preciso, non imprigiona l'interlocutore in risposte precostituite, ma

---

<sup>184</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*. Per la stesura del seguente sotto capitolo è stata usata l'esperienza personale con riferimenti a concetti teorici presi dal libro.

lascia lo spazio necessario per approfondire episodi concreti, dubbi o riflessioni nate spontaneamente durante il colloquio.

Si è deciso di optare per interviste individuali in modalità asincrona scritta. Questa scelta è stata dettata dalla volontà di creare un clima di riflessione profonda e di espressione autentica. Attraverso lo scambio scritto individuale, l'insegnante si potrebbe sentire più libera di raccontare la realtà per quella che è, avendo il tempo necessario per rielaborare il proprio pensiero senza il timore di dover dare una versione ufficiale del metodo o di essere giudicata dalle colleghe. È in questo spazio di libertà che emergono le sfumature più interessanti: non solo i successi, ma anche le fatiche quotidiane e i limiti che il metodo incontra nel confrontarsi con la società attuale.

Per questa ricerca sono state scelte tre insegnanti che lavorano in una scuola dell'infanzia paritaria ad ispirazione montessoriana. Non si è cercata una partecipazione generica, ma figure che avessero alle spalle un percorso di formazione Montessori certificato. Questo è stato un punto fondamentale: per affrontare temi specifici come le funzioni esecutive e la promozione dell'autonomia, serviva qualcuno che conoscesse il metodo nel dettaglio. Infatti, senza una preparazione solida alla base, le risposte sarebbero rimaste sul teorico, mentre l'obiettivo della ricerca era raccogliere dati sull'applicazione pratica.

Il possesso di un titolo specifico Montessori garantisce che le osservazioni fatte in sezione non siano semplici opinioni personali, ma frutto di una osservazione scientifica del bambino, come previsto dal Metodo. Era essenziale parlare con chi vede ogni giorno come i bambini interagiscono con l'ambiente preparato e come reagiscono di fronte a un errore o all'attesa del materiale. Il senso di questa scelta risiede nel voler andare oltre alla teoria. Non era importante raccogliere definizioni da manuale, ma comprendere cosa succede davvero in sezione: come bambino gestisce la frustrazione o come cambia il suo modo di lavorare. Per questo motivo, la scelta è ricaduta su chi applica il metodo con rigore, poiché senza un'applicazione rigorosa e fedele al metodo, le testimonianze rimarrebbero generiche.

Il protocollo dell'intervista è stato strutturato per toccare quattro punti cardine. Il primo riguarda le Funzioni Esecutive: si è voluto indagare come i bambini gestiscano l'attesa e l'impulso di fronte a un materiale già occupato, o come riescano a pianificare le sequenze nei materiali di Vita Pratica senza perdere il filo del lavoro. Particolare attenzione è stata data dal controllo dell'errore, ovvero alla capacità del bambino di correggere la propria strategia senza l'aiuto diretto dell'adulto quando il materiale stesso segna una discrepanza.

Il secondo blocco di domande, si è concentrato sull'autonomia e la libera scelta. Qui l'obiettivo era capire cosa guidi realmente il bambino verso un'attività: se la ricerca di una sfida cognitiva o il rifugio in ciò che è già noto. Si è esplorato il legame tra l'ambiente a misura di bambino e la sua autostima, cercando di capire quanto la libertà di movimento influisca sulla percezione di sé come soggetto competente. In terzo luogo, si è passati alla dimensione sociale, analizzando il tutoraggio spontaneo nelle classi miste e come la regola del materiale come unico, costringa i bambini alla negoziazione e al riconoscimento dell'altro.

Infine, l'intervista si è chiusa con una riflessione sulle sfide della contemporaneità e sui limiti del metodo. Si è chiesto alle insegnanti se i tempi e i materiali Montessori siano ancora efficaci per il bambino e l'epoca digitale di oggi, poiché spesso abituato a stimoli rapidi e frammentati. La domanda finale, invece ha avuto lo scopo di identificare quegli obiettivi educativi profondi che, pur essendo fondamentali per la crescita, restano per loro natura impossibili da misurare attraverso i test standardizzati o valutazioni puramente quantitative.

L'analisi delle interviste condotte con le tre insegnanti rivela un quadro estremamente dinamico di come le funzioni esecutive siano dei veri e propri muscoli cognitivi che il bambino allena ogni giorno con i materiali della sezione. Ciò che emerge con forza è che il metodo Montessori non si limita a insegnare l'autonomia ai bambini, ma crea le condizioni affinché questa emerga spontaneamente.

Un primo nodo cruciale riguarda la gestione dell'inibizione, che nel contesto montessoriano si manifesta attorno all'unicità del materiale presente in sezione. Le testimonianze raccolte descrivono una dinamica dell'attesa estremamente ricca: non è l'insegnante a proibire al bambino di prendere un oggetto, ma è l'organizzazione stessa della classe a imporre un limite. In una prima fase, l'atteggiamento genera una tensione visibile. Le insegnanti raccontano di bambini che si avvicinano fisicamente al compagno o che chiedono ripetutamente se il lavoro sia terminato. Nonostante questa frenesia iniziale si trasforma in una competenza più profonda. È qui che compare un fenomeno molto particolare: la «cerchia degli osservatori». Il bambino che desidera un materiale, invece che interrompere il compagno, si limita a guardarlo. Questo passaggio è cruciale poiché il desiderio di possesso svanisce per lasciare spazio all'interesse visivo e alla comprensione dei movimenti altrui. Dal punto di vista scientifico, questo cambiamento ci dice che il cervello del bambino sta imparando a frenare e a osservare prima di agire.

Altrettanto densa è l'analisi relativa alla pianificazione e alla memoria di lavoro, funzioni che vengono potenziate dalle attività di vita pratica. Le docenti riportano una preziosa osservazione in merito: se nelle prime fasi si registra una naturale tendenza a non seguire la sequenza dei passaggi, il consolidamento dell'esperienza porta il bambino a seguire dei cicli di lavoro complessi e stratificati. Le insegnanti spiegano che, per non confondere il bambino, l'attività viene scomposta in piccoli passaggi semplici. In questo caso l'insegnante mostra questi movimenti con lentezza quasi rituale e spesso in silenzio. Questa lentezza, viene definita estremamente importante, poiché permette al bambino di registrare ogni singolo movimento senza andare in confusione. In questo modo, il bambino riesce a memorizzare l'ordine corretto delle azioni e a creare nella propria testa un progetto chiari del lavoro da svolgere. È così che la memoria di lavoro e la pianificazione si consolidano giorno dopo giorno.

Un altro punto chiave emerso la gestione dell'errore. Grazie al materiale autocorrettivo, il bambino capisce da solo se qualcosa non va. Le insegnanti notano che, davanti all'errore, il bambino montessoriano non si scoraggia e non cerca il giudizio dell'adulto, ma «fa un passo indietro», analizza il problema e cambia strategia. Qui si osserva il fenomeno della flessibilità cognitiva, ed è la base per diventare persone capaci di risolvere problemi in modo autonomo.

In conclusione, dalle interviste emerge che l'autonomia in una scuola dell'infanzia Montessori, non viene intesa come un semplice saper fare, ma un sentirsi in grado di fare. Questo traguardo interiore si costruisce attraverso piccoli gesti quotidiani che, sommati, cambiano la percezione che il bambino ha di se stesso. Un esempio emblematico è quello riportato riguardo alla conquista di una piccola competenza, come riuscire ad allacciare un bottone. Il grido entusiasta di una bambina: «Ci sono riuscita!» non è solo la celebrazione di un movimento tecnico, ma il segnale di un'esplosione di gioia interiore. In quel momento, il bambino non ha avuto bisogno del premio o del feedback dell'adulto: la conferma è arrivata dal materiale stesso e dal suo sforzo. Come sottolineano le insegnanti, questo processo costruisce un'autostima reale, non basata sui complimenti, ma sulla consapevolezza delle proprie potenzialità.

Questa forma di autonomia diventa un'ancora di salvezza nel mondo moderno. In un'epoca definita dalla «velocità digitale», dove i dispositivi offrono stimoli rapidi che frammentano l'attenzione, il metodo Montessori restituisce al bambino il diritto alla lentezza. La manipolazione reale del materiale richiede una cura e una ripetizione che gli schermi non possono offrire. È in questo tempo lungo e protetto che il bambino impara a gestire non solo gli oggetti, ma i propri stati d'animo, la propria frustrazione e, infine, la propria soddisfazione.

Il traguardo più prezioso, dunque, sfugge a qualsiasi test e si configura come la base per un apprendimento e uno sviluppo duraturo. Un'insegnante sostiene che non si possa misurare con una semplice crocetta la luce negli occhi di un bambino che riordina il proprio lavoro sentendosi finalmente padrone del proprio ambiente e delle proprie capacità. Come emerge nelle riflessioni finali, l'obiettivo profondo è la nascita di un individuo che si sente competente, indipendente e capace di autogovernarsi. Un bambino che impara a scegliere, a concentrarsi e a rispettare i tempi degli altri, non perché costretto da una regola esterna, ma perché ha costruito un ordine interiore. È questa la vera libertà: un bambino che, diventando consapevole di sé tra le mura della scuola, si prepara a essere un adulto capace di affrontare le sfide del mondo con dignità, sicurezza e una mente strutturata.

### 3.5 Prospettive future dell'approccio Montessori

In questo sotto capitolo verranno esposte alcune prospettive future del Metodo auspicate in seguito alla trattazione compiuta, delineando un orizzonte in cui l'approccio Montessori non è più considerato una pratica esclusiva alla scuola dell'infanzia, ma un approccio in grado di rispondere alle sfide della complessità contemporanea. Un'analisi dettagliata delle prospettive future deve partire dal riconoscere lo scetticismo che accompagna il metodo. Nello specifico, una delle critiche più frequenti riguarda la mancanza di una continuità nel grado secondario. Ciò rischia di rendere il percorso alla scuola primaria soltanto un'esperienza isolata, e come trattato precedentemente, complesso anche per il bambino Montessori ambientarsi in una realtà diversa da quella frequentata nel primo ciclo. Molti genitori, infatti, essendoci pochissime scuole secondarie con approccio Montessori in Italia, guardano con timore il passaggio alla scuola tradizionale.

Proprio per rispondere a questo scetticismo, le prospettive future si orientano verso la strutturazione di un percorso che accompagni la *metamorfosi* dell'adolescente. L'adolescente per Maria Montessori non è affatto un bambino più grande, ma è un vero e proprio «neonato sociale»<sup>185</sup>. Questa definizione sposta completamente il nostro punto di vista: se guardiamo al ragazzo come qualcuno che sta nascendo per la seconda volta, capiamo che la sua fragilità è una condizione biologica e psichica che richiede cura. Pertanto, la vera sfida educativa non può essere quella di adattare il ragazzo a una scuola pensata per la performance, ma deve essere il contrario: si deve trasformare la scuola in un guscio protettivo. Montessori ideò i *Piani di studio*

---

<sup>185</sup> M. Montessori, Dall'infanzia all'adolescenza, Milano, Garzanti, 1949.

*e Lavoro* che sono dei veri e propri ponti verso la realtà perché conferiscono allo studente tante responsabilità, scoprendo così il valore del proprio contributo sociale ed economico. Solo in questo modo, spiega Maria Montessori, l'adolescente può superare quel senso di smarrimento tipico della sua età.

Pertanto, colmare questo divario tra scuola primaria e scuola secondaria, non è soltanto un auspicio pedagogico ma una necessità confermata da ricerche. Lo studio di Rathunde e Csikszentmihlyi spiega che la perdita di motivazione purtroppo, manifestata da molti studenti della scuola secondaria di primo grado è l'effetto di un ambiente che smette di alimentare la loro curiosità<sup>186</sup>. I dati dimostrano che dove il metodo prosegue con coerenza, i ragazzi raggiungono livelli di «flow», ossia un'esperienza di profonda concentrazione, e una tenuta delle funzioni esecutive nettamente superiori. Ciò suggerisce che le problematicità spesso attribuite al Metodo, siano in realtà riconducibili a una difficoltà o limite strutturale del sistema scolastico nazionale che è ancora in fase di aggiornamento rispetto a modelli pedagogici più flessibili.

In questo scenario di aggiornamento e transizione, vi è un segnale di cambiamento significativo sul piano normativo ed è rappresentato dalla sperimentazione nazionale avviata nel 2021. Si tratta di un progetto di innovazione che ha permesso, per la prima volta in Italia, di introdurre ufficialmente il Montessori nella scuola di secondo secondaria di primo grado statale<sup>187</sup>. Questa iniziativa nasce dalla collaborazione di scuole statali di Milano con l'Opera Nazionale Montessori e ha l'obiettivo di verificare l'efficacia di un ambiente educativo che rispetti i ritmi di apprendimento dell'adolescente.

A conferma di ciò, il parere favorevole del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione nel maggio 2025<sup>188</sup> non rappresenta un semplice passaggio burocratico, ma una validazione politica e pedagogica di alto profilo. Il Consiglio ha sancito che il Modello Montessori nella scuola secondaria non è più un'eccezione per pochi, ma un'opzione che può essere applicata nel sistema d'istruzione. Viene inoltre ribadita l'importanza della specializzazione del corpo docente. Questa precisazione deriva dalla necessità di proteggere l'integrità del metodo,

---

<sup>186</sup> K. Rathunde, M. Csikszentmihalyi, Middle School Students' Motivation and Quality of Experience, in "American Journal of Education", 111(3), 2005.

<sup>187</sup> Cfr. Progetto Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo Montessori: sperimentazione strutturale ex art. 11 del DPR n. 275 del 8/3/99, Prot. N. 1079/IV.5, Milano, 15 aprile 2021.

<sup>188</sup> Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), Parere sullo schema di decreto ministeriale recante disposizioni in merito alle sezioni a metodo didattico differenziato Montessori nella scuola secondaria di primo grado, seduta plenaria n. 149 del 21/05/2025. Il documento sottolinea l'importanza della stabilità dell'organico specializzato come requisito per l'efficacia del progetto educativo.

assicurando che l'introduzione del Metodo nella scuola statale mantenga quegli standard di qualità e autonomia che ne hanno permesso il successo durante la fase sperimentale.

Pertanto, la sperimentazione del 2021 e il successivo parere del CSPI del 2025 hanno come obiettivo la realizzazione di quel curriculum verticale che i Nuovi Scenari indicano come prioritario. Questo punto in comune tra la sperimentazione attuale e le linee guida del Ministero non è assolutamente casuale. Se analizziamo in profondità le direttive del Ministero, dalle Indicazioni Nazionali e ai Nuovi Scenari, ci si può accorgere che il Metodo Montessori è coerente con essi. Il punto di incontro più significativo risiede nella competenza «imparare a imparare»<sup>189</sup>. I nuovi scenari così come le competenze chiave Europee chiedono con urgenza alla scuola di formare studenti capaci di governare autonomamente i tempi del proprio lavoro, di organizzare i propri spazi e di conoscere i propri limiti. Questi sono concetti che riprendono molto il *lavoro* Montessoriano. Così come questa coerenza si estende profondamente anche all'educazione alla cittadinanza e alla pace. Per i Nuovi Scenari, la cittadinanza non si insegna come una materia a sé, ma si vive attraverso la «cura»<sup>190</sup>: cura di sé, degli altri e dell'ambiente. È sorprendente notare come le routine auspiccate dal documento ministeriale, come ad esempio la cura degli spazi o l'attenzione al bene comune, siano il cuore pulsante delle attività montessoriane.

Un'altra tematica altrettanto importante e in comune, è il tema dell'educazione alla pace, che non era la semplice assenza di conflitti, ma una forma di educazione stessa. Nei Nuovi Scenari 2018, il Ministero sollecita alla creazione di una scuola che sia il fondamento della democrazia e della legalità, capace di formare cittadini responsabili. Il Metodo Montessori realizza questo desiderio trasformando la classe in una piccola comunità autosufficiente. Pertanto, come emerge chiaramente dal numero monografico di «Vita dell'Infanzia» del 1983, l'educazione alla pace non può realizzarsi se non attraverso il *disarmamento* della didattica tradizionale<sup>191</sup>. La critica montessoriana colpisce qui il cuore del sistema scolastico classico: la competizione per il premio e il timore dell'errore e della sanzione, spostano l'obiettivo dall'apprendimento alla competizione. In quest'ottica la pratica quotidiana del rispetto dei turni,

---

<sup>189</sup> Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018: relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare è qui definita come l'abilità di riflettere su sé stessi e gestire efficacemente il tempo e l'apprendimento.

<sup>190</sup> MIUR, Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Roma, 2018, p. 7.

<sup>191</sup> Cfr. Educazione alla pace, in «Vita dell'Infanzia», Numero monografico, Anno XXXII, n. 11-12, luglio-agosto 1983, p. 5.

della cura del materiale e dell'aiuto reciproco tra fasce d'età diverse, sono l'unico modo scardinare una mentalità conflittuale e sostituirla con la responsabilità condivisa<sup>192</sup>.

È proprio attraverso questa pratica quotidiana che il Metodo risponde all'appello nei Nuovi Scenari sulla prevenzione dei fenomeni di bullismo: educare alla pace significa, infatti, fornire agli studenti gli strumenti emotivi e relazionali per riconoscere il valore dell'altro<sup>193</sup>, superando quella logica di competizione che spesso trasforma il compagno in un avversario.

Inoltre, come evidenziato in precedenza, utilizzare questo approccio può aiutare a proteggere la concentrazione del bambino, una facoltà che oggi è messa a dura prova da un contesto digitale di stimoli continui e frammentari. In un'epoca in cui l'attenzione è una risorsa scarsa, l'ambiente Montessori offre il tempo e il silenzio necessari per una riflessione profonda. In questo senso, la coerenza tra l'approccio montessoriano e le attuali direttive ministeriali non è più solo un metodo datato e teorico, ma trova un riscontro nelle evidenze scientifiche e nelle richieste normative. Se le linee guida ministeriali e le competenze europee chiedono alla scuola di crescere studenti autonomi, responsabili e capaci di imparare ad imparare, allora la sua applicazione nel sistema statale diventa un'ipotesi di lavoro concreta e necessaria. Le novità normative del 2021 e il parere del CSPI del 2025 dimostrano che lo scetticismo si può superare. La vera sfida, allora, è non fermarsi alla scuola primaria. Serve un percorso che prosegua con coerenza, perché solo garantendo questa continuità si può offrire ai ragazzi una scuola che non chieda loro di adattarsi a sistemi rigidi, ma che evolva insieme a loro per aiutarli a diventare cittadini consapevoli del proprio futuro.

---

<sup>192</sup> Ibidem

<sup>193</sup> MIUR, Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo, 2017

## Conclusioni

L'indagine condotta in questo lavoro è nata da un interrogativo preciso: è ancora possibile, nella società di oggi, utilizzare il Metodo Montessori? E, soprattutto, questo approccio incide realmente sullo sviluppo delle Funzioni Esecutive e sull'autonomia del bambino? Giunti al termine di questo percorso di ricerca, appare chiaro come l'eredità di Maria Montessori non è un modello pedagogico chiuso nel passato, ma una risposta estremamente concreta alle fatiche educative di oggi. Se all'inizio della ricerca l'obiettivo era capire quanto il metodo fosse ancora attuale, la risposta è arrivata dall'incrocio tra le nuove evidenze e la realtà quotidiana di una scuola dell'infanzia Montessori.

Non si può parlare di autonomia senza passare per quel nucleo di competenze che nel secondo capitolo abbiamo definito come funzioni esecutive. L'autonomia del bambino non è un traguardo che si raggiunge per imitazione o obbedienza, ma è il lento risultato di un lavoro di costruzione interiore. Attraverso lo studio delle funzioni esecutive, si è visto come ogni attività scelta in sezione sia in realtà un esercizio per la mente. Quando un bambino trasporta un vassoio con attenzione e cura o impara a gestire l'attesa perché un materiale è occupato, non sta solo imparando delle regole, ma sta allenando la sua capacità di concentrarsi, di frenare l'impulso e di pianificare i propri movimenti.

Questa costruzione interiore poggia su basi biologiche che oggi le nuove evidenze confermano con chiarezza. Il passaggio dall'impulso disordinato a un'azione scelta con cura è possibile perché il cervello del bambino sta cambiando fisicamente: i collegamenti nervosi si stanno isolando e rinforzando rendendo il pensiero più rapido e preciso. Ma, come dimostrato dagli studi di Angeline Lillard, questo sviluppo non avviene nel vuoto o restando immobili: l'intelligenza del bambino passa necessariamente attraverso il movimento e l'uso delle mani. Inoltre, il movimento della mano e la libera scelta del materiale sono i motori della motivazione intrinseca: il bambino non lavora per compiacere l'adulto, ma perché è profondamente attratto da un'attività che risponde ai suoi bisogni di crescita<sup>194</sup>.

Pertanto, affinché questa scelta si trasformi in una vera concentrazione, serve un ambiente che non sovraccarichi il sistema cognitivo e materiali che riescano ad agire come impalcatura per l'attenzione. È qui che entra in gioco il modello della memoria di lavoro di

---

<sup>194</sup> Lillard, A.S. (2005), *The science behind the Genius: analisi del legame tra i sistemi motori e cognitivi, con particolare riferimento alla neurobiologia dello sviluppo della mano nella formazione del pensiero* pp.38-75.

Baddeley e Hitch: il materiale Montessori isolando una sola caratteristica alla volta evita che l'attenzione del bambino si disperda. Permette, dunque, alla memoria di lavoro di focalizzarsi su un'unica sfida alla volta, portando il bambino a quella polarizzazione dell'attenzione che è la base di ogni apprendimento profondo<sup>195</sup>.

La ricerca ha, inoltre, evidenziato come l'autonomia sia strettamente legata alla Teoria dell'Autodeterminazione di Deci e Ryan: la libera scelta è la condizione necessaria per nutrire la motivazione intrinseca e il senso di competenza<sup>196</sup>. Questa capacità di proteggere la propria attenzione e di dirigere le proprie energie non è solo un traguardo momentaneo, ma, come confermato dalla metanalisi di Randolph e dalle numerose evidenze scientifiche citate nel secondo capitolo, rappresenta il miglior predittore di un'autoregolazione efficace nell'arco dell'intera vita<sup>197</sup>.

La conferma più preziosa di questo impianto teorico emerge dalle interviste alle insegnanti presentate nel terzo capitolo. Le colleghe hanno osservato come l'ambiente preparato non sia solo uno spazio fisico, ma una palestra quotidiana per il controllo inibitorio e la pianificazione; tuttavia, il punto di forza dei loro racconti è il modo in cui questi processi si trasformano in una reale autonomia operativa. Le testimonianze descrivono con chiarezza la conquista di quei piccoli gesti che cambiano la giornata in sezione: bambini capaci di ascoltare i propri bisogni e di sciogliere i conflitti senza cercare immediatamente la mediazione dell'adulto. In questi momenti emerge una flessibilità cognitiva e una sicurezza di sé che la metanalisi di Randolph (2023) indica come fondamenta per l'equilibrio di tutta la vita. Nelle parole delle insegnanti, l'autonomia diventa il possesso degli strumenti mentali necessari per agire con scopo, consapevolezza e una profonda padronanza di sé<sup>198</sup>.

In definitiva, questo lavoro dimostra che il modello montessoriano non deve essere considerato un reperto della storia della pedagogia, ma potrebbe rappresentare una risposta attuale alle complessità della scuola di oggi. Se analizziamo i più recenti documenti ministeriali e le linee guida nazionali sull'istruzione, emerge chiaramente come le istituzioni richiedano proprio ciò che questo metodo persegue da oltre un secolo: lo sviluppo delle competenze trasversali, l'autonomia reale e la capacità di «imparare a imparare». In una società dove

---

<sup>195</sup> P. Leman et al., *Psicologia dello sviluppo*, ed. it. a cura di F. Sulla, L. Traverso e A. Versari, McGraw-Hill Education, Milano 2019, pp.234-235

<sup>196</sup> Basargekar, A., & Lillard, A.S. (2023). *Motivation and self-Determination in Montessori Education*. University of Virginia. Eric. ED662079

<sup>198</sup> J.J. Randolph et al., *Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review*, in «Campbell Systematic Reviews», vol.19, n.3,2023, pp.1-43.

l'attenzione dei bambini è costantemente frammentata da stimoli digitali e ritmi frenetici, l'ambiente preparato agisce come un presidio di salute cognitiva. Seguire questi principi significa proteggere quel diritto al movimento finalizzato che è il vero motore dello sviluppo cerebrale.

Riconoscere l'attualità di questo approccio significa comprendere che ci troviamo davanti a una tecnologia umana all'avanguardia, capace di rispondere a bisogni educativi e riabilitativi profondi. Le evidenze raccolte e le testimonianze dirette delle insegnanti confermano che l'isolamento della difficoltà e l'ordine del materiale sono strumenti della sezione, ma anche in ambiti clinici specifici: dal supporto ai bambini con disturbi dello spettro autistico (ASD), dove la struttura rassicurante dell'ambiente riduce l'ansia e favorisce l'iniziativa, fino alle applicazioni nel campo della geriatria e della cura delle demenze, dove il recupero della gestualità restituisce dignità e autonomia alla persona<sup>199</sup>.

Il metodo Montessori si conferma quindi un reale «aiuto alla vita» in ogni sua fase. Educare oggi con questa consapevolezza significa offrire ai bambini gli strumenti per governare la propria mente e le proprie scelte, senza subire passivamente le sollecitazioni esterne. Significa formare individui sicuri, capaci di abitare il mondo moderno con dignità e con quella libertà interiore che nasce solo dalla reale padronanza di sé.

---

<sup>199</sup> Li, Y. (2025). Global autism prevalence, and exploring Montessori as a practical educational solution: a systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 16.

## Bibliografia

- AA. VV., «Educazione alla pace», in *Vita dell'Infanzia*, Numero monografico, Anno XXXII.
- Attardo Magrini, M., *Montessori: educazione per un nuovo mondo*, Milano, Garzanti, 2024.
- Ayer, D., «Montessori may promote adult well-being», in *Montessori Public*, vol. 6, n. 2, 2022.
- Babini, V. P., & Lama, L., *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Barbieri, N. S., «Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana», in F. De Giorgi (a cura di), *Storia della scuola italiana*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Basargekar, A., & Lillard, A. S., «Math achievement outcomes associated with Montessori education», in *Early Child Development and Care*, vol. 191, n. 7-8, 2021.
- Basargekar, A., & Lillard, A. S., *Motivation and Self-Determination in Montessori Education*, University of Virginia, 2023, ERIC (ED662079).
- Camp, C. J., «Origins of Montessori Programming for Dementia», in *Non-pharmacological Therapies in Dementia*, vol. 1, n. 2, 2010.
- Caprara, B., *La natura nel pensiero di Maria Montessori*, Milano, FrancoAngeli, 2022.
- Caprara, B., & Panciroli, C., *Innovare la didattica con i principi montessoriani*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Ceciliani, A., «Maria Montessori and Embodied Education: current proposal in preschool education», in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, vol. 16, n. 2, 2021, pp. 151-163. DOI: 10.6092/issn.1970-2221/12195.
- Chistolini, S. (a cura di), *Povert  educativa e comunit  educante*, Numero speciale, Anno XXVII, n. 53, Cosenza, Falco Editore, 2023.
- Coluccelli, S., Gilsoul, M., & Pavan, C., *Uno spazio a misura di bambino*, Firenze, Giunti Scuola, 2014.
- Cumming, M. M., Poling, D. V., & Li, Y., «Executive function in kindergarten and development of behavioral competence», in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 60, 2022.
- De Giorgi, F. (a cura di), *Storia della scuola italiana*, Brescia, Schol , 2019.

- Deluigi, R., & Romanazzi, G., «L'educazione esperienziale come “aiuto alla vita” dai servizi educativi per l'infanzia all'università», in *Education Sciences & Society*, n. 2, 2023, pp. 313-331.
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E., «Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education», in *PLOS ONE*, vol. 14, n. 11, 2019.
- Denervaud, S., Immordino-Yang, M. H., Beaty, R. E., & Hagmann, P., «Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking», in *NPJ Science of Learning*, vol. 6, n. 1, 2021.
- Dereli İman, E., Danişman, Ş., Demircan, Z. A., & Yaya, D., «The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence», in *Early Child Development and Care*, 2017. DOI: 10.1080/03004430.2017.1392943.
- De Stefano, C., *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Diamond, A., «Executive Functions», in *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013.
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J., «High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program», in *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 22, n. 2, 2007.
- Elliot, G., *Montessori method for Dementia: focusing on the person and the prepared environment*, Center for Applied Research in Dementia, 2013.
- Fleming, D. J., Case, A. M., & McDow, J., «The Challenges and Opportunities of Implementing Montessori Education in the Public Sector», in *Journal of Montessori Research*, vol. 10, n. 2, 2024.
- Gilsoul, M., «I bambini alla conquista di sé con la vita pratica», in *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, vol. 3, n. 1, 2014.
- Giovetti, P., *Maria Montessori. Una biografia*, Roma, Edizioni Mediterranee, 2021 [e ed. 2013].
- Gkeka, E. G., Agaliotis, I., & Papadopoulos, P., «Intervention for ADHD Child using the Montessori Method and ICTs», in *International Journal of Special Education*, 2020.
- Honegger Fresco, G., *Maria Montessori, una storia attuale*, Torino, Il Leone Verde, 2018.

- Kayili, G., & Ari, R., «Examination of effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education», in *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 11, n. 4, 2011.
- Lanza, S., «Tempo schermo e riduzione dell'attenzione», in *Conflitti*, n. 1, 2024.
- Leman, P., Bremner, A., Parke, R. D., & Gauvain, M., *Psicologia dello sviluppo*, ed. it. a cura di F. Sulla, L. Traverso e A. Versari, Milano, McGraw-Hill Education, 2019.
- Li, Y., «Global autism prevalence, and exploring Montessori as a practical educational solution: a systematic review», in *Frontiers in Psychiatry*, vol. 16, 2025.
- Lillard, A. S., *Montessori: The Science behind the Genius*, Oxford, Oxford University Press, 2017.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N., «Evaluating Montessori Education», in *Science*, vol. 313, n. 5795, 2006, pp. 1893-1894.
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., et al., «Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study», in *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01783.
- Lillard, A. S., Meyer, M. J., Vasc, D., & Taggart, J., «A national randomized controlled trial of the impact of public Montessori preschool at the end of kindergarten», in *PNAS*, vol. 122, n. 4, 2025.
- Mallett, J. D., & Schroeder, J. L., «Academic Achievement Outcomes: A Comparison of Montessori and Non-Montessori Public Elementary School Students», in *Journal of Elementary Education*, vol. 25, n. 1, 2015.
- Montessori, M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, Garzanti, 1949.
- Montessori, M., *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori, 2017.
- Montessori, M., *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 2024.
- Montessori, M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 2017.
- Montessori, M., *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2017.
- Montessori, M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2023.

Morgan, P. L., Farkas, G., Wang, Y., et al., «Kindergarten Children's Executive Functions Predict Their Second-Grade Academic Achievement and Behavior», in *Child Development*, vol. 89, n. 4, 2018.

Moss, J., & Wheeler, T., «Beliefs about Autonomy Support and Control in the Classroom: An Examination of Montessori and Traditional U.S. Public School Teachers», in *Journal of Montessori Research*, vol. 10, n. 1, 2024, pp. 1-18. DOI: 10.17161/jomr.v10i1.15875.

Murray, A. K., Daoust, C. J., & Lillard, A. S., «Developing a tool to evaluate early childhood education implementation fidelity: Measure of Montessori Implementation pilot study results», in *Frontiers in Education*, vol. 10, 2025.

National Geographic, Maria Montessori. *La rivoluzione dell'educazione*, Milano, GEDI Gruppo Editoriale, 2020.

Nicolella, D., «Da Montessori a Freire: educare alla pace decostruendo la violenza», in *Journal of Health Care Education in Practice*, vol. 1, n. 2, 2025. DOI: 10.25430/pupj-jhcep-2025-1-2.

Offer-Boljahn, H., & AA. VV., «Learning Behaviors, executive functions, and social skills: A meta analysis», in *Journal of Pedagogical Research*, vol. 6, n. 1, 2022.

Ozsoy, S. O., Buldu, N., & Buldu, M., «The relationship between executive function skills and motivation in preschool children», in *Journal of Pedagogical Research*, vol. 9, n. 4, 2025.

Persoon, E. J. M., Does Montessori Education enhance Executive Functions? A Pilot Study, Master Thesis, Maastricht University, 2016.

Powell, M., «Montessori Practices: Options for a Digital Age», in *The NAMTA Journal*, vol. 41, n. 2, 2016.

Randolph, J. J., Bryce, A., Lund, L., et al., «Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review», in *Campbell Systematic Reviews*, vol. 19, n. 3, 2023.

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M., «Middle School Students' Motivation and Quality of Experience», in *American Journal of Education*, vol. 111, n. 3, 2005.

Regni, R., & Fogassi, L., *Maria Montessori e le neuroscienze*, Roma, Fazi Editore, 2024.

Scippo, S., & Ardolino, F., «Vantaggi e sfide del corsivo nell'era digitale», in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 17, n. 29, 2025.

Swargiary, K., *Modern Perspectives on Montessori Philosophy: Adaptations and Applications in the 2020s*, Independently Published, 2024.

Thompson, K., *How a Montessori Prepared Environment Builds Executive Function in a Primary Classroom*, Master's Paper, University of Wisconsin-River Falls, 2018.

Yonkers, M., *Benefits of Montessori Pedagogy for Special Needs Students*, California State University, Monterey Bay, 2023.

Zaidi, M. H. R., Jamil, A., & Nargis, N., «Conflict resolution with grace and courtesy lessons from the Montessori school environment», in *Open Access Education and Leadership Review*, vol. 2, n. 2, 2025, pp. 54-67.

## Sitografia

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012  
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018  
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

Ministero dell'Istruzione, Decreto Ministeriale n. 211 del 19 luglio 2021, *Sperimentazione di percorsi di scuola secondaria di primo grado ispirati alla metodologia Montessori*.  
[https://www.mim.gov.it/documents/20182/400076/DM\\_sperim\\_Montes\\_parere\\_21lug\\_21+%281%29.pdf/4ad005e3-86cd-4866-02cb-c551aa254b45?t=1688641816718](https://www.mim.gov.it/documents/20182/400076/DM_sperim_Montes_parere_21lug_21+%281%29.pdf/4ad005e3-86cd-4866-02cb-c551aa254b45?t=1688641816718)

MIUR, *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del bullismo e del cyberbullismo*, 2017  
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+di+orientamento+per+la+prevenzione+e+i+l+contrasto+dei+fenomeni+di+bullismo+e+cyberbullismo-2021.pdf/37003208-7571-0e5f-7730-63fb0f86a0bd>

## Appendice:

Nota sulle autorizzazioni e il trattamento dei dati:

Le interviste riportate in questa sezione sono state raccolte nel mese di marzo 2026. Si dichiara di aver ricevuto da parte dei soggetti coinvolti l'autorizzazione all'utilizzo delle dichiarazioni rilasciate ai fini della presente tesi di laurea. Si conferma, inoltre, che nelle trascrizioni non sono stati trattati dati sensibili e che l'anonimato è stato garantito ove richiesto.

Intervista a: Insegnante Montessori (3 anni di esperienza)

Data 16/03/2026

Domanda: L'attesa e l'inibizione. Nella tua esperienza, come reagisce il bambino davanti a un materiale molto ambito che è già occupato? Quali strategie di gestione dell'impulso osservi?

Risposta: Ho osservato che i bambini, durante l'attesa del proprio turno, tendono a chiedere spesso al compagno se ha finito di utilizzare il materiale, anche se è evidente che non ha ancora terminato, rischiando quindi di distrarlo dal suo lavoro. È come se volessero ricordare la propria attesa al compagno.

Domanda: La pianificazione e memoria di lavoro. Nelle attività di Vita Pratica a più fasi, come gestisce il bambino la sequenza? Riesce a tenere a mente i passaggi o tende a perdersi?

Risposta: I bambini più piccoli, ad esempio quelli di 3 anni, mostrano una tendenza a dimenticare alcuni passaggi, soprattutto quando è la prima volta che utilizzano il materiale dopo la presentazione. Crescendo e utilizzando diverse volte il materiale, questa tendenza si presenta con meno frequenza: a cinque anni diventano in grado di eseguire sempre correttamente tutti i passaggi.

Domanda: Il controllo dell'errore. Quando il materiale segnala un errore, come interviene il bambino per correggere la propria strategia senza l'aiuto dell'adulto?

Risposta: Il bambino procede per tentativi, riprova finché non trova il giusto utilizzo suggerito dal materiale stesso. Si tratta di un aspetto soggettivo e ogni bambino trova la soluzione con i suoi tempi.

Domanda: Il meccanismo della scelta. Quali criteri guidano la "libera scelta"? Il bambino cerca la sfida o la «comfort zone»?

Risposta: Il bambino sceglie attività che lo attraggono perché appaiono belle, nuove o sfidanti. La novità è la caratteristica che attrae maggiormente: quando inserisco un materiale nuovo, si crea spesso una «coda di bambini che aspettano il turno». Credo che la scelta sia guidata più dalla sfida che dal rifugiarsi in ciò che si sa già fare.

Domanda: L'indipendenza e l'autostima. In che misura l'ambiente preparato impatta sulla percezione del bambino come soggetto capace?

Risposta: L'ambiente è fondamentale; più è curato e a misura di bambino, più gli alunni si percepiscono indipendenti. Ad esempio, amano apparecchiare la tavola per i compagni in autonomia perché tutto l'occorrente è alla loro altezza. Spesso riportano questa routine anche a casa, sorprendendo i genitori.

Domanda: Sviluppo sociale e tutoraggio. Nelle classi miste, come avviene il passaggio di competenze dal grande al piccolo?

Risposta: I più grandi si sentono molto responsabili nell'aiutare gli insegnanti con i piccoli, imitando gli adulti o ponendosi come modello. Si percepiscono come «essenziali aiutanti» e, anche chi solitamente fatica con le regole, in presenza delle piccole tende a comportarsi correttamente.

Domanda: Sfide della modernità. Ritieni che il metodo sia ancora efficace per il bambino «digitale» di oggi?

Risposta: Sì, credo che oggi i bambini possano trarne molti benefici. La concentrazione richiesta dal materiale si contrappone alla frammentazione dell'attenzione tipica dell'uso eccessivo di strumenti multimediali. Il materiale montessoriano porta il bambino a essere protagonista attivo del proprio apprendimento.

Intervista a Insegnante Montessori (6 anni di esperienza)

Data: 16/02/2026

Domanda: L'attesa e l'inibizione. Nella tua esperienza, come reagisce il bambino davanti a un materiale molto ambito che è già occupato? Quali strategie di gestione dell'impulso osservi?

Risposta: I bambini sono consapevoli che i materiali si usano uno alla volta. Inizialmente i <<nuovi>> possono avere diverbi, ma interiorizzano presto la regola. Spesso si crea una "cerchia" di osservatori che imparano guardando, senza bisogno dell'insegnante. Una strategia utile è l'uso di "bollini" per indicare quanti bambini possono stare in un'area (es. un bollino per il ritaglio, tre per le costruzioni).

Domanda: La pianificazione e memoria di lavoro nelle attività di Vita Pratica. Il bambino riesce a tenere a mente i passaggi o tende a perdersi?

Risposta: Dipende dall'interesse e dalla soglia di attenzione. Raramente il bambino distoglie l'attenzione se ha scelto lui il materiale. I materiali complessi, come il telaio dei fiocchi, vengono presentati a step per non sovraccaricare la memoria, lasciando al bambino il tempo soggettivo per esercitarsi. Spesso tra grandi e piccoli si crea una collaborazione spontanea.

Domanda: Il controllo dell'errore. Quando il materiale segnala un errore, come interviene il bambino a livello cognitivo?

Risposta: La maggior parte delle volte il bambino fa "un passo indietro" o "disfa" il lavoro per ricominciare da capo. Se decide di cambiare materiale, l'insegnante lo affianca semplicemente per invitarlo al riordino.

Domanda: L'indipendenza e l'autostima. In che misura l'ambiente preparato impatta sulla percezione del bambino come soggetto capace?

Risposta: L'impatto è enorme: avere tutto alla portata evita di dover chiedere sempre il permesso. Il bambino impara che l'errore fa parte della quotidianità (es. se bagno per terra, ho il mocio per asciugare) e questo lo fa sentire competente. Ricordo con emozione una bambina che, dopo giorni di tentativi, riuscì ad allacciare il bottone del grembiule urlando dalla gioia; era orgogliosa di se stessa e quel traguardo valeva più di ogni altra cosa.

Domanda: Sviluppo sociale e coesione. Come avviene il passaggio di competenze dal "grande" al piccolo?

Risposta: Attraverso l'osservazione costante. I grandi affiancano i piccoli nelle azioni quotidiane spontaneamente, sentendosi utili alla comunità. Questo aumenta il loro senso di autoefficacia e autostima. Anche l'unica copia del materiale è una scelta educativa: costringe alla negoziazione e al rispetto del lavoro altrui.

Domanda: Il momento del riordino (Shifting). Come viene gestito il passaggio tra l'attività scelta e il riordino?

Risposta: Usiamo una campana tibetana: quando suona, significa portare a termine il lavoro e riordinare. Questo insegna a gestire il cambiamento e a spostare l'attenzione con gradualità e autocontrollo.

Domanda: Sfide della modernità. Il metodo è ancora efficace per il bambino digitale?

Risposta: Sì, è molto attuale perché risponde alla logica opposta rispetto alla velocità degli schermi. La manipolazione e la ripetizione favoriscono un'attenzione stabile e profonda, aiutando il bambino a costruire una concentrazione autonoma.

Domanda: Qual è il "traguardo" più prezioso non misurabile da un test?

Risposta: L'autonomia interiore: la capacità di guidare le proprie scelte e sentirsi competenti indipendentemente dall'adulto. È un traguardo che riguarda la fiducia in sé e la responsabilità personale.

Intervista insegnante Montessori (10 anni di esperienza)

Data: 16/03/2026

Domanda: L'attesa e l'inibizione. Nella tua esperienza, come reagisce il bambino davanti a un materiale molto ambito che è già occupato? Quali strategie di gestione dell'impulso osservi?

Risposta: All'inizio, il bambino fatica a comprendere l'attesa: la sua curiosità e voglia di sperimentare il materiale sono molto forti. Spesso si avvicina fisicamente al compagno, cercando di prendere subito ciò che desidera, interrompendo l'esplorazione o non permettendo al compagno di riporre correttamente il materiale.

Domanda: La pianificazione e memoria di lavoro nelle attività di "Vita Pratica". Il bambino riesce a tenere a mente i passaggi o tende a perdersi?

Risposta: La presentazione del materiale è fondamentale: i gesti lenti e misurati aiutano ad assorbire meglio le sequenze. I bambini più piccoli guardano i più grandi e, attratti dalle loro

azioni, assimilano ulteriormente le competenze; in questo senso, l'interazione tra pari diventa una presentazione continua e spontanea.

Domanda: Il controllo dell'errore. Quando il materiale segnala un errore, come interviene il bambino per correggere la propria strategia?

Risposta: Il materiale stesso segnala l'errore spingendo il bambino a fermarsi e osservare il risultato della propria azione. A livello cognitivo si attiva un processo in cui il bambino analizza cosa ha fatto e cerca di individuare la causa dell'errore, prova a modificare la strategia e ripete l'azione. In questo modo sviluppa autonomia e fiducia nelle proprie capacità.

Domanda: Il meccanismo della scelta. Quali criteri guidano la libera scelta?

Risposta: Il bambino è guidato da un istinto interiore di sviluppo e sceglie ciò che risponde al suo bisogno di crescita. Un altro criterio è la bellezza del materiale: il bambino ne è attratto se la scatola è pulita e ordinata. A volte sceglie attività che già conosce per perfezionarle, altre volte quelle che rappresentano una piccola sfida. La scelta è libera, ma non casuale.

Domanda: L'indipendenza e l'autostima. In che misura l'ambiente preparato impatta sulla percezione del bambino come soggetto capace?

Risposta: Un episodio significativo è avvenuto durante l'apparecchiatura: un bambino si è mosso in modo completamente autonomo, uscendo dalla sala da pranzo per recarsi in un'altra stanza a prendere le stoviglie e portandole a destinazione senza che l'adulto guidasse l'azione. Piccoli gesti come questo mostrano come un ambiente organizzato favorisca il senso di competenza.

Domanda: Sviluppo sociale e coesione. Come avviene il passaggio di competenze dal bambino più grande al più piccolo?

Risposta: Nelle classi a età eterogenee, il passaggio avviene in maniera spontanea. Il grande assume naturalmente il ruolo di maestro, aiutando il più piccolo, mentre quest'ultimo osserva

con ammirazione e imita tutto ciò che il grande esegue. Questo processo rafforza l'autostima del grande e la sicurezza del piccolo.

Domanda: Il momento del riordino (Shifting). Come viene gestito il passaggio tra l'attività scelta e il momento del riordino?

Risposta: Attualmente utilizzo il suono della campana tibetana, un suono dolce che segnala il momento di riordinare e prepararsi al circle time o ad altre attività. Questo suono funge da promemoria gentile e rituale, aiutando i bambini a sviluppare rispetto dei tempi della giornata.

Domanda: Sfide della Modernità. Ritieni che il metodo sia ancora efficace per il bambino digitale di oggi?

Risposta: Sì, l'esperienza concreta e la manipolazione dei materiali permettono alla mano di affinarsi, cosa che gli strumenti digitali non possono sostituire. Questo approccio favorisce capacità di concentrazione profonde e resistenza alla distrazione, contrastando la frammentazione dell'attenzione tipica del mondo digitale.

Domanda: Qual è il traguardo più prezioso che non può essere misurato da un test?

Risposta: L'autonomia reale del bambino: la capacità di gestire il proprio materiale, rispettare i turni e concentrarsi senza interruzioni. Queste competenze pratiche, sociali e cognitive costituiscono la base per uno sviluppo duraturo.

Allegato – Relazione sull'attività di tirocinio

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane  
Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze Della Formazione Primaria

## **RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO**

Studentessa: Jakaj Aleksandra

Matricola: 158066

[286053@studenti.unimore.it](mailto:286053@studenti.unimore.it)

Tutor Universitario: Maioli Roberta

## **Indice:**

<b>1. Breve storia del mio tirocinio.....</b>	<b>3</b>
2. Tirocinio del secondo anno.....	5
3. Tirocinio del terzo anno.....	7
4. Tirocinio del quarto anno.....	10
5. Tirocinio del quinto anno.....	12
<b>2 Presentazione di una esperienza di tirocinio nel IV o V ANNO .....</b>	
2.1 Il contesto.....	13
2.2 La mia esperienza di tirocinio.....	14
La progettazione .....	15
2.3 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento .....	16
2.4 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata .....	17
2.5 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie.....	18
<b>3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto ... ..</b>	<b>18</b>
3.2 Le mie prospettive future.....	19
3.3 L'insegnante competente .....	21
<b>Bibliografia.....</b>	<b>23</b>

## **1.1 Breve storia del mio tirocinio**

In queste pagine intendo ripercorrere nel dettaglio il percorso di tirocinio svolto durante i cinque anni del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Quello verso la professione docente è stato un cammino impegnativo, a tratti faticoso, ma che si è rivelato senza dubbio la parte più stimolante di tutta la mia formazione universitaria, sia come futura insegnante che come persona.

Il piano di studi prevede un totale di 600 ore di tirocinio, una cifra importante che non va considerata come un semplice carico orario, ma come una progressione pensata per crescere insieme a noi, anno dopo anno. Per me il tirocinio non è mai stato un obbligo burocratico finalizzato all'ottenimento di crediti, quanto piuttosto il momento in cui la teoria studiata nei manuali ha iniziato finalmente a prendere forma e colore. È proprio vivendo la scuola che si comprende il significato profondo della docenza: non si tratta solo di "fare lezione" o trasmettere contenuti, ma di un lavoro continuo di osservazione silenziosa, di progettazione minuziosa e di riflessione costante su ogni dinamica che si crea con i bambini.

L'esperienza ha preso il via al secondo anno e, passo dopo passo, mi ha portata a prendermi responsabilità sempre maggiori. Il percorso è stato strutturato in due parti complementari che si alimentano a vicenda. Da un lato il tirocinio indiretto, svolto in Università sotto la guida dei tutor: questo spazio si è rivelato una sorta di "palestra" mentale e metodologica. È qui che ci siamo confrontati su temi complessi e centrali come l'inclusione di ogni diversità, il rapporto spesso delicato con le famiglie, le nuove frontiere della valutazione e l'uso consapevole delle tecnologie. Questi momenti di confronto sono stati essenziali per costruire una base solida e non arrivare impreparati o disorientati sul campo.

Dall'altro lato c'è stato il tirocinio diretto, ovvero l'immersione nella vita vera della classe. Entrare quotidianamente nelle scuole dell'infanzia e nelle primarie del territorio mi ha permesso di osservare la scuola "da dietro le quinte", capendo come si organizzano gli spazi, i tempi e le relazioni. Ho imparato, non senza difficoltà iniziali, a interagire con gli alunni e a interpretare i loro silenzi o i loro conflitti. Con il passare del tempo, questo percorso mi ha permesso di smettere i panni della spettatrice esterna per iniziare a gestire in prima persona alcune attività didattiche, mettendo alla prova la mia capacità di tenuta davanti a un gruppo classe.

Una svolta significativa è arrivata al quarto anno con l'introduzione del cosiddetto modulo a progetto. Questa novità è stata una vera ventata di aria fresca nel mio percorso: ho avuto l'opportunità di scegliere un ambito scientifico specifico tra quelli proposti dall'Ateneo e di declinarlo operativamente in aula. In questo modo il tirocinio è diventato una sperimentazione reale, un piccolo laboratorio di ricerca-azione. Dopo aver approfondito la teoria legata al progetto, l'ho messa alla prova con i bambini, osservando con i miei occhi cosa funzionava, cosa li incuriosiva e cosa, invece, andava ricalibrato in base alle loro risposte immediate.

Guardando indietro a questi cinque anni, credo che questo scambio continuo tra il pensare l'educazione all'Università e metterla in atto concretamente a scuola sia stato il pilastro della mia formazione. Mi ha aiutata a sviluppare competenze tecniche e organizzative, ma soprattutto mi ha insegnato il valore della flessibilità. La scuola è un mondo vivo, complesso e spesso imprevedibile, dove ciò che viene progettato deve sapersi adattare alla realtà di chi si ha di fronte. Grazie a questa lunga esperienza oggi sento di avere non solo gli strumenti metodologici, ma soprattutto la sensibilità e lo sguardo giusto per entrare in questo mondo con consapevolezza e sicurezza. È un punto di arrivo per la mia carriera universitaria, ma lo considero soprattutto il punto di partenza per la mia futura identità di insegnante, una professione che richiede di non smettere mai di imparare e di mettersi in discussione

## 1.2 Tirocinio del secondo anno

Il percorso del secondo anno, definito come <<tirocinio informativo>>, ha avuto un obiettivo chiaro: offrirmi una conoscenza più solida del sistema scuola. Non si è trattato solo di analizzare leggi o norme, ma di iniziare a osservare la scuola sotto il profilo organizzativo e didattico. In tutto ho svolto 75 ore, di cui 29 di tirocinio indiretto. Quei cinque incontri formativi sono stati un'occasione importante per collegare finalmente la teoria alla pratica, portandomi a riflettere seriamente sul ruolo che l'insegnante riveste oggi.

In Università abbiamo esaminato i riferimenti normativi del tirocinio, ma senza mai perdere di vista le finalità educative. Mi è rimasto impresso, in particolare, l'approfondimento sull'evoluzione del concetto di "esperienza" nell'infanzia: l'idea che l'ambiente debba essere costruito come uno spazio inclusivo, capace di rispondere ai bisogni di ogni bambino. Anche la progettazione didattica ha occupato un posto centrale. Ho imparato a non intenderla come una procedura statica, ma come un processo intenzionale che orienta l'azione educativa. Qui il riferimento costante sono state le *Indicazioni Nazionali*, che chiariscono bene come l'azione docente debba «favorire lo sviluppo delle competenze di cittadinanza», mettendo l'alunno al centro del proprio sapere.

Ho trovato molto utile anche ragionare sulla "macchina scolastica" nel suo insieme. Comprendere la responsabilità dell'insegnante dentro questo contesto mi ha dato una visione più consapevole del lavoro che andrò a fare. Proprio nell'ultimo incontro, le tutor hanno toccato temi che sento molto vicini: la multiculturalità e l'inclusione. Pensando alla scuola di oggi, fatta di storie e lingue diverse, ho trovato interessante scoprire la realtà dei CPIA, che lavorano per l'integrazione sociale e culturale degli adulti.

Le restanti 46 ore si sono divise tra il corso sulla sicurezza (10 ore) e il tirocinio diretto (36 ore), ripartite tra scuola dell'infanzia e primaria. Sul campo, l'indagine della realtà scolastica si è concretizzata nell'elaborazione dell'analisi del contesto. Non è stata una semplice raccolta di dati, ma un vero esercizio per decodificare la complessità della scuola. Consultando il PTOF, osservando il territorio e parlando con chi ci lavora, ho iniziato a delineare l'identità dell'istituto.

Nello specifico, ho svolto l'esperienza presso una scuola dell'infanzia statale a Sassuolo, in una sezione di tre anni, e alla primaria dello stesso istituto, in una classe prima. Sono stati due ambienti ricchi di stimoli, pensati per i più piccoli, che mi hanno permesso di toccare con

mano le prime tappe dello sviluppo. Per me è stato il primo vero approccio con la scuola in una veste nuova: quella di tirocinante e non più di alunna. È stato un passaggio forte. Mi sono trovata a vivere la scuola dall'altra parte. Ciò mi ha portato ad immedesimarmi nel ruolo dell'insegnante e cogliendo aspetti che prima davo per scontati.

In particolare, ho riflettuto molto sull'importanza della routine. Penso all'accoglienza nell'infanzia, un momento carico di emozioni dove l'insegnante deve saper accogliere ogni bambino rispettando i suoi tempi e creando fiducia. La routine non è ripetizione, ma un punto di riferimento che favorisce l'autonomia. Mi ha colpito molto l'uso del linguaggio non verbale: il tono della voce, lo sguardo attento, la gestualità usata per rassicurare. Sono elementi spesso invisibili a chi guarda da fuori, ma fondamentali per l'apprendimento.

Questa esperienza mi ha confermato che insegnare non è solo trasmettere contenuti, ma costruire una relazione autentica fatta di ascolto e cura. Ho rivisto concretamente quanto teorizzato da Luigina Mortari nella sua *Filosofia della cura* (Mortari, 2015, p.80): l'agire educativo è una pratica etica che sostiene l'altro nella sua crescita. Osservare il lavoro quotidiano mi ha permesso di cogliere l'intenzionalità pedagogica anche nei gesti più semplici, trasformando la routine in un dispositivo educativo. Trasformare la routine in un dispositivo educativo significa esserci con attenzione e rispetto, evitando di sostituirsi all'altro, ma accompagnando affinché impari, un po' alla volta, ad avere cura di se stesso. Porto con me una consapevolezza maggiore e un desiderio più forte di diventare un'insegnante capace di accompagnare i bambini con passione. Questa mia aspirazione si ritrova proprio nel profilo tracciato dalle *Indicazioni Nazionali (2012)*, dove si sottolinea che il docente deve saper «curare il proprio stile educativo» e «progettare ambienti stimolanti», unendo l'osservazione alla ricerca didattica.

### 1.3 Tirocinio del terzo anno

Il terzo anno ha segnato un passaggio importante nel mio percorso: il tirocinio è diventato un'esperienza focalizzata quasi interamente sull'osservazione, con un carico complessivo di 125 ore. La struttura ha mantenuto la divisione tra le 25 ore in Università (tirocinio indiretto) e le 100 ore passate sul campo, equamente ripartite tra scuola dell'infanzia e primaria. Al di là dei dati numerici, ciò che ha fatto la differenza è stato l'uso di strumenti d'indagine specifici: a seconda dell'ordine scolastico, il mio sguardo doveva cambiare radicalmente. Se all'infanzia l'attenzione era posta sull'analisi e l'uso dello spazio, alla primaria il focus si spostava sulla struttura e sullo svolgimento delle attività didattiche. Non è stato immediato imparare a usare questi dispositivi di analisi, ma con l'esercizio mi sono resa conto di quanto fossero essenziali per non restare in superficie e capire davvero le potenzialità e le criticità di ogni contesto.

In Università, durante le ore di tirocinio indiretto, abbiamo sviscerato proprio questo concetto: l'osservazione non è mai un atto neutro o passivo, ma uno strumento attivo per "leggere" la classe e intercettare i bisogni reali degli alunni. In questa fase ho riscoperto il valore dell'ambiente di apprendimento. Ragionare sullo spazio come «terzo educatore», citando Loris Malaguzzi (1993), ha smesso di essere un semplice concetto teorico. Ho iniziato a vedere l'aula non come un contenitore, ma come un elemento vivo, capace di influenzare la crescita attraverso la sua estetica e la sua organizzazione. Progettare contesti che stimolano l'autonomia significa, in fondo, permettere ai bambini di esplorare e costruire relazioni senza dipendere costantemente dall'adulto.

Verso la fine del percorso indiretto, l'attenzione si è spostata su due pilastri normativi: la privacy e l'inclusione. Sul primo fronte, abbiamo discusso della responsabilità del docente nel gestire i dati sensibili, cercando un equilibrio tra il dovere di documentare e il diritto alla riservatezza (GDPR 2016/679). Per quanto riguarda l'inclusione, il lavoro con le tutor mi ha aiutata a capire che questa non riguarda solo la disabilità, ma ogni forma di svantaggio, come indicato dalla Direttiva Ministeriale del 2012. È emerso quanto sia vitale l'ascolto dei bisogni specifici e la collaborazione tra figure diverse per la stesura di documenti fondamentali come il PEI e il PDP.

Il tirocinio diretto si è svolto in una scuola paritaria di Sassuolo, un contesto che mi ha permesso di confrontare stili educativi molto distanti tra loro. Ho trascorso 50 ore alla primaria

e 50 all'infanzia, quest'ultima caratterizzata da un approccio bilingue e montessoriano. Nella primaria mi ha colpito la cura per le competenze linguistiche, anche attraverso metodologie come il CLIL, e la valorizzazione della creatività in laboratori di poesia dove i bambini potevano esprimersi liberamente. La didattica era varia e dinamica: oltre alla lezione frontale, ho visto applicare il lavoro di gruppo e la *flipped classroom*, con l'obiettivo costante di non lasciare indietro nessuno.

Infine, le ore trascorse all'infanzia mi hanno permesso di osservare concretamente il metodo Montessori. Qui gli spazi parlavano da soli: aree dedicate alla vita pratica, angoli per il linguaggio, la logica e il sensoriale. È stato interessante osservare come il principio cardine alla base del Metodo sia lo sviluppo dell'autonomia intesa come una conquista quotidiana che passa attraverso l'uso della mano e il rispetto della libertà di scelta (Montessori, 2022).

È stata un'esperienza che ha dato un senso pratico a tutto quello che avevamo studiato all'Università sulla gestione dell'ambiente, confermando che ogni scelta educativa, anche la disposizione di un materiale su un ripiano, ha un peso determinante nel percorso di apprendimento del bambino. Gli spazi erano ben organizzati: una stanza era dedicata alla vita pratica, mentre altre aree accoglievano materiali per il linguaggio, la logica, la botanica e il gioco simbolico. I materiali erano progettati per stimolare autonomia e concentrazione, permettendo ai bambini di apprendere attraverso l'esperienza diretta e l'autocorrezione. Utilizzando materiali come, ad esempio le aste numeriche o la torre rosa, il bambino sperimenta fisicamente la quantità e le qualità degli oggetti prima di tradurle in concetti astratti; l'apprendimento diventa così un'esperienza manuale profonda che rispetta i ritmi naturali di sviluppo. Allo stesso modo, i materiali del linguaggio, come le *lettere smerigliate* o *l'alfabetario mobile*, permettono al bambino di tracciare con le dita la forma della lettera, entrando in contatto con l'oggetto prima di giungere all'astrazione del concetto. Come spiegato da Maria Montessori nelle sue opere fondamentali, il bambino apprende infatti grazie al movimento e al lavoro della mano (Montessori, 2022). In questo modo la scelta di oggetti e arredamento a misura di bambino, non è solo una scelta estetica e organizzativa, ma una condizione necessaria per permettere l'esercizio della libera scelta, rispondendo a un interesse spontaneo.

Infine, l'eterogeneità delle età all'interno delle sezioni favorisce la cooperazione e l'apprendimento tra pari, garantendo un clima sereno, stimolante e rispettoso dei tempi di ciascun bambino.

Nel complesso, questo tirocinio mi ha permesso di osservare, partecipare e iniziare a mettermi alla prova nella pratica scolastica. Ho avuto modo di confrontarmi con approcci educativi diversi, di riflettere sulle pratiche osservate e di comprendere meglio il ruolo del docente, non solo nella didattica, ma anche nella costruzione di relazioni significative e inclusive. Nella scuola dell'infanzia ho potuto approfondire il tema dello spazio come terzo educatore, argomento affrontato anche durante gli incontri di tirocinio indiretto. L'ambiente, infatti, non si limita a contenere l'attività didattica, ma la guida e la stimola. Uno spazio progettato con cura e intenzionalità pedagogica, a misura di bambino, permette di favorire autonomia nella ricerca e nel consolidarsi della conoscenza e concentrazione. Durante il tirocinio, mi ha colpito anche il rispetto per l'ordine e l'estetica, intesi non come decorazione, ma come strumenti per aiutare il bambino a orientarsi e sentirsi accolto. Mi sono sempre chiesta quanto lo spazio possa realmente favorire o limitare l'autonomia, e in che misura le scelte di arredo e disposizione riflettano una vera intenzionalità educativa. Queste osservazioni mi hanno portata a interrogarmi su quanto la disposizione degli arredi rifletta una reale intenzionalità educativa. Come evidenziato in letteratura:

“L'organizzazione degli spazi di una scuola si viene a delineare, infatti, come una sorta di mappa che orienta i percorsi di esperienza dei bambini, rendendo manifesta un'ipotesi educativa e antropologica, un itinerario di azioni possibili, una modalità di organizzazione sociale e relazionale delle interazioni tra pari e tra bambini e insegnanti” (Compagnoni, Ghio, Malpeli 2006, cit. in Pugnaghi 2015, p. 71).

Un'esperienza particolarmente interessante è stata anche la partecipazione a lezioni in modalità CLIL. Ho potuto osservare dal vivo come l'insegnamento integrato di contenuti disciplinari e lingua straniera non sia solo un esercizio linguistico, ma una vera e propria occasione per praticare la didattica attiva. Questo approccio incarna perfettamente quanto auspicato dalle Indicazioni Nazionali (2012), che suggeriscono di utilizzare la lingua straniera per << veicolare contenuti disciplinari diversi >>, potenziando così le competenze comunicative dei bambini.

Nelle lezioni CLIL che ho seguito, l'interazione tra gli alunni nasceva in modo spontaneo: il lavoro collaborativo e la negoziazione dei significati diventavano strumenti necessari per procedere insieme. Non si trattava di studiare una lingua a memoria, ma di abitarla

attraverso l'esperienza concreta, il corpo e la cooperazione. Come evidenziato da Coyle (2007), l'apprendimento integrato di lingua e contenuti richiede che l'ambiente stesso funga da scaffolding dinamico per sostenere i processi cognitivi. Ho, infatti, visto l'aula trasformarsi: non più uno spazio statico, ma un ambiente vivo dove materiali visivi, strumenti multimediali e una disposizione flessibile degli arredi fungevano essenziali per la comprensione del contenuto. È stato sorprendente percepire quanto la qualità dello spazio incida direttamente sul coinvolgimento dei bambini. Questa esperienza mi ha confermato che, quando l'ambiente è progettato per sostenere metodologie inclusive, diventa un vero e proprio alleato educativo. In seguito a questa esperienza formativa, mi porto a casa una riflessione profonda sulla necessità di superare la rigidità del setting tradizionale per abbracciare una scuola del fare, capace di evolversi e rispondere con flessibilità alle sfide didattiche quotidiane.

#### **1.4 Tirocinio del quarto anno**

Il mio tirocinio del quarto anno si è aperto con la novità del modulo a progetto. È una formula che ho apprezzato molto perché, in accordo con l'università, mi ha permesso di scegliere un ambito che sentivo davvero mio, formandomi per poi portare quei contenuti direttamente in classe attraverso un'unità didattica di apprendimento dedicata.

La prima parte di tirocinio, quella indiretta, si è articolata in due momenti: una parte comune di 13 ore, condivisa con tutti gli studenti, e una parte dedicata ai progetti specifici. Durante gli incontri comuni abbiamo affrontato temi centrali per la professione docente, come la progettazione e la valutazione didattica, la relazione educativa con le famiglie, la professionalità dell'insegnante e l'uso delle tecnologie nella didattica.

La parte restante del tirocinio indiretto si è concentrata sulla formazione riguardo al progetto scelto. La mia scelta è ricaduta sul progetto "Dentro e oltre i robot", promosso dal gruppo scientifico dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Ho avuto l'opportunità di portare questo progetto in una classe della scuola primaria di un istituto comprensivo di Sassuolo. Il percorso si è sviluppato in diverse fasi: una prima introduzione al mondo della robotica, la costruzione di piccoli robot con materiali di riciclo e attività pratiche con le Bee-Bot, pensate per avvicinare i bambini ai concetti base del pensiero computazionale e della programmazione in maniera ludica e accessibile.

Ciò che ho trovato particolarmente significativo dal punto di vista professionale è stato osservare come la robotica educativa riesca a creare un contesto di apprendimento coinvolgente, non solo per lo sviluppo di competenze logiche, ma anche per stimolare curiosità, sperimentazione e spirito di esplorazione. L'utilizzo del robot ha richiesto un'attenta progettazione degli spazi, dei tempi e dei materiali, costringendomi a rivedere le attività in base alle risposte del gruppo, sviluppando così una maggiore flessibilità e capacità di osservazione. Questo mi ha aiutato a maturare una maggiore consapevolezza sull'importanza di progettare attività che siano orientate agli obiettivi educativi e non esclusivamente al prodotto finale. Tale approccio trova il suo fondamento teorico nel Costruzionismo di Seymour Papert. Secondo l'autore, l'apprendimento è un processo di ricostruzione, piuttosto che di trasmissione di conoscenze, che viene potenziato quando il soggetto è impegnato nella costruzione di un oggetto reale. Come sottolineato da Ackermann (2001), immergersi nelle situazioni e stare a contatto con gli oggetti è un modo potente per la comprensione del concetto teorico o astratto.

Per quanto riguarda il modulo libero del tirocinio diretto, ho richiesto il riconoscimento del servizio lavorativo svolto presso la scuola dell'infanzia con metodo Montessori, dove avevo svolto una parte del tirocinio anche nell'anno precedente. Ai fini del riconoscimento, ho progettato e realizzato un'unità di apprendimento pensata per il gruppo dei cinque anni. Ho sviluppato un percorso di introduzione alla geometria costituito da quattro attività che avevano lo scopo di proporre le figure piane in maniera ludica e creativa.

Il percorso è iniziato con l'osservazione di opere artistiche per avvicinare i bambini alla geometria in modo suggestivo e visivo, ed è proseguito con giochi motori con le forme, l'uso delle Bee-Bot, attività all'aperto e la creazione manuale delle forme piane utilizzando bastoncini e fili di lana.

Ho proposto attività basate su esperienze concrete e autentiche attraverso le quali i bambini hanno potuto sperimentare e costruire le proprie conoscenze attivamente. Attraverso il gioco, l'arte, la tecnologia, il movimento e la manipolazione dei materiali, i bambini sono stati guidati alla scoperta delle forme geometriche a partire da ciò che vivevano quotidianamente.

Come sostiene Maria Montessori (Maria Montessori, mente del bambino, 2022), la mano è lo strumento che permette all'intelligenza di manifestarsi: attraverso la manipolazione diretta, il bambino non solo tocca la realtà, ma la comprende e la organizza. Questo pensiero riflette pienamente lo spirito del percorso svolto: i bambini hanno imparato facendo, e proprio dall'esperienza è nata la loro conoscenza. L'unità didattica di Apprendimento che ho proposto

non è stata quindi un semplice elenco di nozioni, ma un insieme di attività manipolative e di creazione. Si è trattato di una scelta metodologica precisa, in linea con quella didattica esperienziale che caratterizza la scuola dove ho prestato servizio e per la quale ho richiesto il riconoscimento.

Lavorare in un contesto che già pratica quotidianamente l'approccio manipolativo mi ha permesso di osservare con occhio più critico quanto la progettazione dello spazio e dei materiali influenzi la risposta dei bambini. Dunque, questa esperienza di tirocinio mi ha confermato che l'apprendimento più solido è quello che passa attraverso le mani e l'azione, trasformando la classe in un laboratorio vivo di scoperte, dove l'insegnante agisce come un facilitatore che prepara il terreno per l'autonomia del bambino

### **1.5 Tirocinio del quinto anno**

Il tirocinio indiretto è composto, come il tirocinio del quarto anno, da una parte comune a cui partecipano tutti gli studenti e poi una parte specifica di formazione al progetto scientifico scelto. Nella parte di tirocinio indiretto comune sono stati affrontati i temi della progettazione, dell'osservazione e della valutazione, della professionalità docente, delle norme sulla privacy e del rapporto con le famiglie.

Il tirocinio del quinto anno si è articolato in due differenti ordini di scuola, coinvolgendo sia la scuola dell'infanzia che la scuola primaria del territorio.

Per quanto riguarda il tirocinio diretto svolto alla scuola dell'infanzia ho preso parte al progetto "Piccoli scienziati", un percorso che ha permesso ai bambini di esplorare il mondo scientifico attraverso esperienze dirette, osservazioni e piccoli esperimenti. I bambini si sono mostrati fin da subito curiosi, coinvolti ed entusiasti. Lungi dal temere l'errore, i piccoli si lanciano nella sperimentazione con un entusiasmo che trasforma l'osservazione in un generatore immediato di linguaggio e domande.

Questa dinamica mi ha permesso di toccare con mano la teoria di Kieran Egan (2008) ossia l'importanza dell'immaginazione per un bambino: la scienza non è un deposito di nozioni, ma una narrazione carica di meraviglia. Inserire l'esperimento in una cornice di senso, basata su un racconto iniziale, attiva quel coinvolgimento emotivo che facilita, quasi spontaneamente, il passaggio verso l'astrazione.

Nella scuola primaria, il mio focus si è spostato sulla geometria. Ho cercato di declinare le attività in chiave laboratoriale, evitando la rigidità della lezione frontale per seguire la lezione di Emma Castelnuovo. L'idea di fondo è stata quella di far 'vedere' la geometria prima di teorizzarla: abbiamo cercato le forme nell'arte, negli spazi aperti del giardino e nelle costruzioni manuali, trattando la geometria come un'entità viva. Il momento più gratificante è stato osservare gli alunni mentre trasformavano l'intuizione fisica in una razionalizzazione geometrica consapevole.

Come sfida finale, ho proposto ai bambini di ricostruire in miniatura la città in cui si trova la scuola. È stato un lavoro di sintesi incredibile: hanno dovuto usare la geometria non più come esercizio sul quaderno, ma come strumento per progettare edifici e strade, unendo precisione matematica e creatività.

A posteriori, credo che il filo conduttore di entrambi i tirocini sia stato il concetto di apprendimento significativo di David Ausubel (1968). Senza un ancoraggio concreto e un coinvolgimento attivo (manipolazione, discussione di gruppo, sperimentazione), la teoria rischia di restare sterile. Lavorare sul campo mi ha confermato che legare i nuovi concetti a strutture cognitive già esistenti attraverso l'esperienza rende la conoscenza molto più solida.

La riflessione più importante che porto con me riguarda però l'inclusione. In un contesto laboratoriale, la diversità individuale smette di essere un ostacolo e diventa una risorsa. Ho visto bambini che solitamente mostrano fragilità nei setting tradizionali per trovare una nuova motivazione davanti a un compito pratico. Offrire materiali manipolabili e modalità espressive differenti ha permesso a ciascuno di sentirsi capace e partecipe. È stata la prova tangibile che una scuola orientata al 'fare' è la strada maestra per una didattica realmente inclusiva e di tutti.

## **2. Presentazione attività del tirocinio del quinto anno**

### **2.1 Il contesto**

La scuola in cui ho svolto il tirocinio è profondamente radicata nel territorio di Sassuolo, una realtà di circa 41.000 abitanti dove il settore della ceramica non definisce solo l'economia, ma anche un contesto socioculturale dinamico e medio-alto. Questa vivacità si riflette direttamente nel rapporto tra scuola e famiglia: ho potuto osservare una partecipazione attiva e una collaborazione costante, elementi che rendono l'ambiente educativo inclusivo e stimolante. Tuttavia, il contesto non è privo di sfide, come il progressivo calo demografico e le complessità logistiche nel garantire una reale continuità didattica tra i vari plessi dell'istituto.

Dal punto di vista delle risorse, la scuola gode di una buona solidità economica, alimentata sia dai contributi delle famiglie sia dai finanziamenti europei, anche se permangono alcune necessità sul piano strutturale degli edifici. Il personale docente è estremamente qualificato e aperto all'aggiornamento continuo, nonostante la stabilità dell'organico rappresenti ancora una criticità aperta per la gestione a lungo termine.

L'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo è molto ampia, coprendo l'arco dai 3 ai 14 anni, con l'aggiunta di una recente sezione primavera. Ciò che caratterizza fortemente questa realtà è la sua vocazione internazionale e innovativa: la partecipazione al programma Erasmus+, l'attenzione costante alle certificazioni linguistiche e il forte investimento nei laboratori STEM e nelle tecnologie didattiche delineano una scuola capace di guardare al futuro, cercando di rispondere con flessibilità alle esigenze di una società in continuo mutamento.

Attua una didattica inclusiva con interventi mirati per alunni con bisogni educativi speciali e stranieri, pur con la necessità di introdurre un mediatore culturale e migliorare l'accoglienza.

La gestione scolastica è condivisa e collaborativa tra le diverse figure professionali.

La classe seconda in cui si è inserita l'unità didattica è composta da 20 alunni tra i 7 e gli 8 anni, con differenti provenienze socioculturali ma una buona padronanza della lingua italiana. Il gruppo si è mostrato motivato, curioso e ben predisposto alla collaborazione. L'unità, intitolata *“Le forme intorno a noi: esploriamo le figure piane e solide”*, si è collegata a concetti geometrici già introdotti, con l'obiettivo di consolidarli e ampliarli. Le attività si sono svolte in un ambiente ben attrezzato, con materiali didattici e l'uso della LIM, favorendo un apprendimento attivo, concreto e coinvolgente.

## 2.2 La mia esperienza di tirocinio

### 2.2.1 La progettazione

Per questa unità didattica interdisciplinare ho ideato un percorso intitolato '**La città geometrica**'. Il progetto è stato guidato dalle *Indicazioni Nazionali (2012)*, con l'obiettivo di superare l'astrazione pura a favore di una geometria dinamica che aiuti i bambini a leggere la realtà. Ho cercato di integrare diversi ambiti, come la lingua inglese e il movimento, proprio per rendere l'apprendimento più concreto.

Siamo partiti con una fase esplorativa. Dopo un breve ripasso sulle figure geometriche principali, ho chiesto agli alunni di provare a rintracciarle negli spazi che vivono ogni giorno. L'idea finale, che ha subito motivato la classe, era quella di costruire un plastico di una città utilizzando esclusivamente forme piane e solide.

L'uscita all'aperto è stata fondamentale: muniti di tablet, i bambini hanno fotografato elementi urbani che richiama figure note. Hanno individuato triangoli nei segnali stradali, rettangoli nelle finestre e cerchi nelle ruote delle biciclette o nei tombini. Una volta tornati in aula, abbiamo condiviso le immagini su cui è nata una discussione molto partecipata. È stato interessante notare il loro stupore nel rendersi conto di quanto la geometria non sia un concetto chiuso nei libri, ma una presenza costante in tutto ciò che li circonda. Questa fase di esplorazione si è ispirata alla metodologia di Emma Castelnuovo, spiegata precedentemente. È stato anche un momento importante per stimolare il linguaggio geometrico e per lavorare in modo collaborativo.

Nella seconda attività ci siamo focalizzati sul concetto di skyline, osservando le silhouette delle città più famose al mondo come New York, Parigi, Londra e Tokyo. Abbiamo introdotto anche alcune parole in inglese legate agli edifici, come *building, tower, skyscraper, roof, windows*. I bambini hanno notato come questi skyline siano composti da forme geometriche ripetute e combinate tra loro.

Successivamente, divisi in piccoli gruppi, i bambini hanno completato delle schede rappresentanti skyline semplificati, aggiungendo le parti mancanti con forme geometriche ritagliate in cartoncino oppure usando blocchi da costruzione. Questa attività ha permesso di sviluppare la collaborazione e la creatività.

A seguire, abbiamo svolto un'attività motoria in cui ogni gruppo rappresentava con il proprio corpo una figura geometrica, come cerchio, quadrato, triangolo o rettangolo, posizionandosi all'interno di sagome tracciate sul pavimento. Dopo aver formato le figure, i bambini le hanno descritte oralmente, in italiano e in inglese, rafforzando così il lessico e le caratteristiche principali delle forme.

In un'attività successiva ho proposto il Tangram, un antico rompicapo cinese formato da sette forme geometriche (triangoli, quadrato e parallelogramma) che si combinano per formare diverse figure. L'uso di questo strumento permette di passare da una geometria statica a una geometria dinamica, dove i bambini sperimentano le forme geometriche attraverso la scomposizione e ricomposizione. Ho presentato il Tangram in formato gigante e ho spiegato il significato di ogni pezzo. I bambini, lavorando in piccoli gruppi secondo i principi del Cooperative Learning, si sono divertiti a ricreare immagini come una barca, un gatto o un razzo, sviluppando così la loro visione spaziale, la logica e le capacità relazionali. In questa attività, come teorizzato da Johnson e Johnson (1996), la cooperazione non è solo un metodo di lavoro, ma una struttura che permette di trasformare la classe in una comunità dove l'interazione promuove il successo di tutti, rendendo l'apprendimento un momento sociale condiviso.

In un secondo momento, ogni bambino ha riportato sul proprio quaderno una o più figure create. Questo passaggio dal piano fisico al piano grafico favorisce la transizione dall'intuizione alla concettualizzazione, un processo cardine nella didattica di Emma Castelnuovo, la quale sottolinea l'importanza del fare per arrivare al capire. Infine, lasciando la libertà di inventare figure personali, viene stimolato non solo l'apprendimento della geometria e della motricità fine, ma anche la creatività, intesa come capacità di applicare le regole geometriche in contesti nuovi e soggettivi.

Un'ulteriore attività del percorso è stata dedicata alla scoperta dei solidi geometrici. Ho portato in classe oggetti concreti che richiama-vano solidi come il cubo, il cilindro, la sfera, il cono e la piramide. Dopo averli osservati e manipolati, abbiamo introdotto i concetti di *facce*, *spigoli* e *vertici*, con un linguaggio adatto all'età dei bambini.

Ogni alunno ha avuto la possibilità di cercare in aula esempi di questi solidi e di nominarli, sia in italiano che in inglese (*cube*, *cone*, *sphere*, *cylinder*, *pyramid*). Abbiamo poi disegnato le forme sui quaderni e descritto insieme le loro caratteristiche principali, cercando di distinguere le forme curve da quelle spigolose, le facce piane da quelle tonde, e contando spigoli e vertici.

Anche questa attività è stata accolta con curiosità e partecipazione, e ha rappresentato una buona introduzione alla geometria solida. Per concludere l'unità di apprendimento didattica ho diviso la classe in due gruppi: un gruppo di bambini aveva il compito di realizzare i solidi geometrici con la plastilina e dei bastoncini mentre l'altro gruppo aveva il compito di realizzare la città geometrica.

Gli obiettivi specifici progettati sono stati largamente raggiunti da tutti gli alunni; infatti, sono stati in grado di riconoscere le figure geometriche, di disegnarle, costruirle e hanno saputo collaborare con i loro compagni di classe e applicare la geometria alla vita quotidiana.

### **2.2.2. La gestione dell'apprendimento e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento**

Per questo percorso di tirocinio ho cercato di muovermi all'interno di un'ottica socio-costruttivista. L'obiettivo era mettere gli alunni al centro della costruzione delle loro conoscenze, senza calare le conoscenze dall'alto. Mi sono ispirata molto al principio del *learning by doing* di Dewey: ho cercato di trasformare l'aula in un luogo dove l'apprendimento non è un'astrazione, ma un'azione reale sull'ambiente. In questo modo l'aula è diventata un luogo d'azione reale, dove la teoria ha lasciato il posto all'esperienza diretta.

Pertanto, ho puntato sul lavoro in piccoli gruppi, per sfruttare le potenzialità del Cooperative Learning. In questi momenti è stato interessante osservare come l'interazione tra pari fungesse da vero e proprio *scaffolding*: i bambini si aiutavano a vicenda, riuscendo a superare ostacoli che individualmente avrebbero trovato complessi. È proprio in questo scambio che ho visto attivarsi quella che Vygotskij chiama zona di sviluppo prossimale.

Inoltre, per far sì che il lavoro non ricadesse solo su alcuni, ho assegnato ruoli specifici a ciascun componente del gruppo. Questo ha creato una dinamica di interdipendenza positiva, dove ognuno si sentiva responsabile del risultato comune. Oltre ai concetti geometrici, i bambini hanno così allenato competenze relazionali fondamentali, come l'ascolto attivo e il rispetto dei tempi degli altri, rendendo l'attività un'esperienza di crescita sia cognitiva che sociale.

Questo approccio, tipico del Cooperative Learning teorizzato da Johnson e Johnson (1996), permette di trasformare il gruppo in una comunità di apprendimento dove il successo del singolo dipende dal successo di tutti, favorendo l'ascolto attivo e il rispetto dei turni. Infine, l'uso di spazi flessibili e materiali sensoriali ha garantito un ambiente di apprendimento inclusivo,

capace di valorizzare i diversi stili cognitivi e trasformare l'aula in un vero laboratorio permanente di ricerca. Abbiamo integrato l'uso della LIM e strumenti tecnologici come il tablet per raccogliere immagini durante l'esplorazione.

Dunque, per rispondere alla domanda principale: per gestire al meglio i ritmi dell'apprendimento, ho cercato di non essere una figura direttiva, ma una guida discreta. L'uso dei materiali manipolativi e sensoriali è stato fondamentale in questo: non erano semplici oggetti, ma dei veri e propri mediatori che hanno permesso al bambino di acquisire il concetto astratto, geometrico o scientifico, partendo dalla propria esperienza tattile.

Questo mi ha permesso di rispettare i diversi stili cognitivi: mentre alcuni bambini avevano bisogno di visualizzare il problema sulla LIM, altri riuscivano a interiorizzare il concetto solo 'costruendolo' con le mani. Ho voluto che l'aula diventasse un ambiente inclusivo non a parole, ma nei fatti, dove l'errore durante la manipolazione diventava il punto di partenza per una nuova scoperta collettiva. Vedere un bambino spiegare a un compagno come incastrare una forma o come risolvere un problema pratico è stata la conferma che stavamo costruendo una vera comunità di ricerca, dove ognuno aveva spazio per esprimersi secondo le proprie inclinazioni

### **2.2.3 la documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata**

La documentazione del percorso didattico è stata un elemento centrale e non si è limitata a una mera raccolta di "prodotti finali", ma è stata pensata fin dall'inizio come parte integrante della progettazione e della valutazione. Durante le attività ho raccolto fotografie dei momenti significativi, appunti e osservazioni sistematiche annotate in una griglia personale di osservazione e trascrizioni di verbalizzazioni spontanee durante le attività.

Ho inoltre realizzato una presentazione PowerPoint che raccoglieva le immagini, le tappe del percorso e alcune riflessioni personali. Questo strumento è stato stampato e consegnato all'insegnante della classe. Successivamente è stato presentato ai bambini, che si sono rivisti con entusiasmo nei momenti vissuti, rafforzando il senso di appartenenza al progetto. Vedere il proprio lavoro riconosciuto e valorizzato non ha solo gratificato i bambini, ma ha permesso loro di rileggere i propri sforzi in una luce positiva. Molti, riguardando le tappe del percorso, hanno preso consapevolezza di quanto avevano imparato: quel 'non ci riesco' iniziale si è trasformato,

attraverso la documentazione, in un 'guarda cosa ho fatto'. Questo passaggio è fondamentale per costruire un'immagine di sé come studenti competenti e capaci di affrontare le sfide.

Un aspetto della documentazione che ho trovato molto efficace è stato l'allestimento di un vero e proprio angolo della geometria in aula. Non è stata solo una mostra, ma una piccola esposizione permanente dove i bambini potevano ritrovare i solidi in plastilina, i pezzi della città in miniatura, i tangram e le foto scattate durante il percorso. Questo spazio ha funzionato come una sorta di memoria storica e visiva del gruppo: i bambini ci tornavano spesso in autonomia, riprendendo in mano gli oggetti e consolidando quanto appreso quasi senza accorgersene. In questo modo, l'apprendimento non si è esaurito nel tempo della lezione, ma è rimasto a disposizione della loro curiosità, trasformando l'aula in un luogo di scoperta continua e spontanea

Guardando invece alla mia crescita professionale, documentare tutto è stato fondamentale. Non si è trattato solo di raccogliere materiali, ma di avere una base concreta su cui interrogarmi. Rivedere le foto e i lavori, confrontandoli con quello che mi ero prefissata all'inizio, mi ha costretta a riflettere onestamente sulle mie scelte e sugli aggiustamenti che ho dovuto fare durante il progetto. Questa analisi a posteriori mi ha permesso di capire come la progettazione non finisce prima di entrare in aula, ma continua mentre si ascoltano le domande dei bambini: è stato proprio seguendo le loro intuizioni che il percorso sulla geometria è diventato significativo per loro, trasformando ogni imprevisto in un'occasione per approfondire la materia in modo più vivo e partecipato.

Ho imparato, ad esempio, a non temere l'errore, vedendolo piuttosto come una spia preziosa per capire dove il gruppo avesse bisogno di più supporto. Questa esperienza mi ha insegnato quanto la flessibilità conti più di una lezione programmata nei minimi dettagli: la capacità di adattarsi alle risposte reali dei bambini è, a mio avviso, una delle competenze più difficili ma essenziali che un insegnante debba maturare. Significa accettare che l'imprevisto non è un ostacolo al programma, ma spesso è il punto in cui l'apprendimento diventa più autentico. Ripensare l'attività in base a un dubbio emerso o a un'intuizione di un bambino ha dato alla mia didattica un respiro diverso, facendomi capire che educare è, prima di tutto, un esercizio costante di ascolto e risposta.

#### **2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti, con le diverse figure professionali e, se incontrati, con enti e istituzioni del territorio o famiglie**

L'esperienza di tirocinio diretto ha rappresentato un momento di crescita non solo sul piano didattico, ma anche sotto il profilo relazionale, grazie a una collaborazione costante con le insegnanti di classe. Fin dall'inizio mi è stato permesso di inserirmi nel gruppo docenti con un ruolo attivo, trovando un ambiente aperto al confronto e alla condivisione delle scelte educative. Le docenti hanno accolto le mie proposte con disponibilità, garantendomi una fiducia che si è tradotta in spazi di autonomia operativa durante la conduzione delle attività.

Questo clima di reciproca fiducia è stato essenziale per maturare una maggiore consapevolezza del mio ruolo. Il dialogo costante con le insegnanti mi ha offerto l'opportunità di osservare strategie gestionali e metodologiche applicate alla quotidianità, permettendomi di comprendere meglio le dinamiche del gruppo classe e le necessità dei singoli alunni. Si è trattato di un confronto orientato allo scambio professionale, dove ogni scelta didattica è stata oggetto di riflessione comune.

Nonostante non ci siano state occasioni di confronto diretto con figure specialistiche esterne, ho potuto respirare l'impegno della scuola verso l'inclusione osservando l'organizzazione degli spazi. Vedere come sono strutturati i luoghi per il recupero o per il lavoro individualizzato mi ha aiutato a capire che l'accoglienza non è solo un intento educativo, ma una pratica quotidiana che passa anche attraverso la gestione logistica del plesso.

In conclusione, l'esperienza ha confermato che la professionalità docente non si esaurisce nel lavoro individuale, ma si costruisce attraverso la cooperazione e la corresponsabilità educativa. Ritengo che la capacità di collaborare e di mantenere un ascolto attivo all'interno del team sia un requisito indispensabile per garantire una didattica di qualità. È proprio in questa dimensione collettiva che intendo continuare a investire per il mio futuro percorso professionale.

### **3. Le mie prospettive future**

Guardando al mio futuro percorso, aspiro a lavorare in un contesto scolastico che non si limiti a istruire, ma che sappia realmente accogliere e valorizzare la complessità di ogni bambino. Proprio l'esperienza diretta in classe mi ha confermato l'importanza di approfondire ulteriormente la psicologia dello sviluppo. Credo fermamente che un docente debba affinare la capacità di leggere i linguaggi non verbali: i gesti, i silenzi e quei comportamenti che spesso comunicano molto più delle parole.

La mia intenzione è quella di investire costantemente nella formazione, non interpretandola come un semplice obbligo burocratico, ma come una risorsa per mantenere la didattica al passo con i cambiamenti della società. Partecipare a laboratori, corsi di aggiornamento e momenti di interscambio con i colleghi sarà fondamentale per evitare l'isolamento professionale e alimentare una passione che deve restare viva nel tempo.

In definitiva, vorrei rappresentare per i miei alunni una figura di riferimento capace di sostenerli nella scoperta delle proprie potenzialità. La scuola, per come l'ho vissuta in questi anni di tirocinio, è prima di tutto un intreccio di relazioni significative. Sono convinta che la crescita di un bambino non passi solo attraverso l'acquisizione di nozioni, ma trovi il suo presupposto fondamentale nel sentirsi compreso e valorizzato all'interno di un ambiente educativo sereno

#### **3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio diretto e indiretto**

Fare il tirocinio è stato per me un momento davvero importante, non solo per la mia crescita professionale, ma anche per quella personale. Entrare ogni giorno in classe, vedere da vicino il lavoro degli insegnanti, parlare con i bambini e partecipare alla vita scolastica, mi ha fatto capire ancora di più quanto desideri diventare un'insegnante.

Durante il tirocinio ho compreso quanto questo lavoro sia complesso e pieno di sfaccettature, ma anche quanto possa essere bello e significativo. Non si tratta soltanto di trasmettere nuove conoscenze, ma soprattutto di costruire relazioni, di ascoltare i bambini, comprendere le loro emozioni e farli sentire accolti e al sicuro. È fondamentale creare un ambiente in cui possano crescere e imparare.

Ho avuto anche la fortuna di partecipare ai progetti come "Piccoli scienziati" e un percorso sulla robotica educativa, organizzati dall'Università di Modena e Reggio Emilia. Queste esperienze mi hanno fatto riflettere sull'importanza di proporre attività pratiche e coinvolgenti.

Nel progetto “piccoli scienziati”, ad esempio, ho visto come la scienza possa diventare affascinante se vissuta come un’avventura alla scoperta del mondo. I bambini erano curiosi, entusiasti di sperimentare, toccare e osservare. Ho capito quanto sia prezioso stimolare il linguaggio, il pensiero e l’autonomia attraverso attività concrete.

Anche la robotica educativa mi ha aperto gli occhi su un modo innovativo di fare scuola. L’uso dei robot ha permesso ai bambini di sviluppare competenze logiche e digitali e di problem solving. Ma soprattutto, ha insegnato ai bambini a lavorare insieme e a non temere di sbagliare. Ho riscoperto il valore della manualità: quando si lavora con le mani, si impara davvero. Si rafforzano le competenze e si alimenta la fiducia in sé stessi.

Durante il tirocinio ho avuto anche l’opportunità di osservare una scuola dell’infanzia che adotta il metodo Montessori: un’esperienza preziosa, che mi ha permesso di vedere concretamente ciò che ho studiato all’università. È stato emozionante comprendere come questo approccio riesca a valorizzare la libertà e i tempi di ciascun bambino. In questo contesto l’insegnante non è al centro della scena, ma osserva con discrezione, pronta a intervenire solo se necessario (Montessori,1992). Ho visto bambini muoversi con un’autonomia sorprendente, scegliendo le proprie attività e portandole a termine con una concentrazione profonda. L’ambiente stesso sembrava “parlare” ai piccoli: ogni materiale era a loro misura, pensato per stimolare i sensi e l’autocorrezione. Non c’era bisogno di premi o punizioni, perché la soddisfazione nasceva dal riuscire a fare da soli. Questa esperienza mi ha confermato che dare fiducia a un bambino, offrendogli gli strumenti giusti e il tempo necessario, è il modo più potente per aiutarlo a fiorire. È una lezione di rispetto e di ascolto che porterò sempre con me nel mio futuro da insegnante.

### **3.2 L’insegnante competente**

In questi mesi ho capito anche che per essere un buon insegnante non basta conoscere le materie, ma bisogna saper trasformare ogni contenuto in un’esperienza viva, capace di far crescere davvero i bambini. Significa creare un ambiente in cui ognuno si senta valorizzato, in cui l’errore sia considerato parte del percorso, e dove vengano promosse l’autonomia e il rispetto dei diversi stili di apprendimento. In questo senso, ho fatto mio il concetto di ‘cura’ espresso da Luigina Mortari. Per me, avere cura non significa solo accudire, ma attivare una pratica quotidiana che aiuti l’altro a fiorire e a realizzare le proprie potenzialità.

Essere un insegnante competente per me significa anche saper progettare attività significative, osservare con attenzioni i processi di sviluppo e apprendimento del bambino e adattare il proprio intervento educativo in base ai bisogni che emergono. Come suggerisce la Mortari (2015), la cura richiede una mente aperta e una postura di ascolto autentico. È importante costruire ogni giorno un contesto in cui i bambini possano imparare con piacere, sentendosi al sicuro e liberi di esprimersi. Questa attenzione non è un accessorio del mio lavoro, ma il cuore stesso dell'agire educativo: è una responsabilità etica che si manifesta nel tempo che dedichiamo a comprendere chi abbiamo di fronte.

In aggiunta, credo sia fondamentale non smettere mai di imparare, di mettersi in discussione, di ascoltare chi ci circonda: i bambini, i colleghi e le famiglie. Ogni giorno in classe rappresenta un'occasione per migliorarsi e per scoprire qualcosa di nuovo.

Infine, penso che un insegnante debba avere una grande sensibilità. È importante saper cogliere i piccoli segnali che i bambini mandano, perché dietro a un comportamento difficile o a un silenzio, può nascondersi un bisogno profondo che merita attenzione.

So che diventare un bravo insegnante è un percorso lungo, fatto di studio, pratica e passione. È un cammino che si costruisce giorno dopo giorno, attraverso relazioni, riflessioni, sfide e scoperte. Sento che la 'cura di sé' come professionista, attraverso la riflessione costante, sia la base per poter avere cura degli altri. Ed è proprio così che vorrei costruire il mio futuro: in una scuola dove poter crescere insieme ai miei alunni.

## Bibliografia:

Montessori, M. (2022). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Cardarello, R. (2022). *La documentazione educativa: narrare per formare*. Roma: Carocci

Johnson, D., D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendere insieme e da soli. Cooperative learning*. Trento: Erickson.

Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.

Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*. Roma: Garzanti.

MIUR (2012). *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Ausubel, D. P. (1968). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.

Castelnuovo, E. (1967) È possibile un'educazione al "saper vedere" in matematica? *Bollettino dell'Unione Matematica Italiana*, 22(3), 539-549.

Egan, K. (2008). *L'educazione immaginativa*. Trento: Erickson.

Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference? *Constructionism: Theory and Practice*, 5(3), 438-448.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Pugnaghi, S. (2015). *Il sistema integrato 0-6. Un nuovo scenario per le scuole dell'infanzia e i servizi educativi*, Parma: Edizioni Junior.

## Sitografia:

Moodle: sezione Tirocinio del quinto anno e Tirocinio informazioni generali