



**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane  
Corso di Laurea a Ciclo unico in Scienze della Formazione  
Primaria

Anno Accademico 2025-2026

IL VALORE DELLE PLURICLASSI: DAL METODO  
MONTESSORI ALLE PROSPETTIVE EDUCATIVE  
ATTUALI

Sara Piastri

Matricola: 182633

Relatore: Dott. Andrea Mariuzzo



## INDICE.

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITOLO PRIMO. DAL MODELLO SCOLASTICO TRADIZIONALE ALL'AVVENTO DEL METODO MONTESSORI.....</b>	<b>9</b>
1.1 LA SCUOLA ITALIANA TRA OTTOCENTO E NOVECENTO.....	9
1.2 ALTRI PEDAGOGISTI DELL'EDUCAZIONE NUOVA IN CONTRASTO CON LA SCUOLA TRADIZIONALE.....	17
1.3 LE SORELLE ROSA E CAROLINA AGAZZI .....	20
1.4 MARIA MONTESSORI: BIOGRAFIA.....	22
1.5 LE CASE DEI BAMBINI.....	31
1.6 L'AMBIENTE PREPARATO .....	35
1.7 L'INSEGNANTE MONTESSORIANA.....	39
1.8 I MATERIALI MONTESSORIANI .....	43
1.9 EDUCAZIONE ALLA PACE.....	46
<b>CAPITOLO SECONDO. PLURICLASSI: STORIA, SIGNIFICATO E PROSPETTIVA MONTESSORIANA .....</b>	<b>51</b>
2.1 LE PLURICLASSI.....	51
2.1.1 UN AMBIENTE COMPLESSO.....	54
2.1.2 COOPERAZIONE, COLLABORAZIONE, INCLUSIONE.....	60
2.2 LA PLURICLASSE NELLA PROSPETTIVA MONTESSORIANA.....	64
2.2.1 PERIODI SENSITIVI E PLURICLASSI.....	67
2.2.2 MENTE ASSORBENTE E PLURICLASSI.....	73
<b>CAPITOLO TERZO. PLURICLASSI E SCUOLA CONTEMPORANEA.....</b>	<b>79</b>
3.1 LA SCUOLA OGGI.....	79
3.2 GLI STUDI PIÙ RECENTI A SOSTEGNO DELLE IDEE MONTESSORIANE E DEL MODELLO PLURICLASSE.....	81

3.2.1 PLASTICITÀ CEREBRALE .....	82
3.2.2 ESPERIENZA DI FLUSSO O FLOW.....	86
3.3 L'IMPORTANZA DEL LAVORO COOPERATIVO NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA .....	89
3.4 PLURICLASSI, COLLABORAZIONE E SCUOLA DEL FUTURO .....	102
<b>CONCLUSIONE.....</b>	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>109</b>
SITOGRAFIA.....	112
APPENDICE - RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO .....	113
BIBLIOGRAFIA.....	136

## INTRODUZIONE.

Il tema delle pluriclassi rappresenta un ambito educativo di grande interesse, spesso frainteso o considerato esclusivamente come una soluzione organizzativa di emergenza.

Esse nascono, infatti, principalmente in contesti caratterizzati da un numero ridotto di alunni e da risorse limitate. Tuttavia un'analisi più approfondita mostra che le pluriclassi presentano aspetti educativi importanti, spesso poco considerati o sottovalutati. Contrariamente a quanto si pensi infatti, sono in grado di favorire processi di apprendimento significativi, in alcuni casi anche più ricchi di quelli che si sviluppano nelle classi tradizionali, omogenee per età.

Nelle aree montane si discute spesso della chiusura delle piccole scuole e, nei centri con pochi studenti, la proposta di unire le classi viene talvolta accolta con diffidenza, sia dalle famiglie, che la considerano meno efficace rispetto alla scuola tradizionale, sia da alcuni insegnanti che, essendo abituati alla lezione frontale, possono incontrare difficoltà iniziali.

L'obiettivo centrale della presente tesi è quello di dimostrare che, se adeguatamente valorizzati e organizzati, questi contesti possono promuovere un apprendimento efficace e sono in grado di valorizzare l'eterogeneità, di promuovere la collaborazione, lo sviluppo dell'autonomia, delle competenze sociali e l'inclusione.

Per farlo la tesi mette in relazione due prospettive: la pedagogia montessoriana e le ricerche neuroscientifiche e pedagogiche più recenti. Questo confronto mette in luce come molte intuizioni di Maria Montessori trovino riscontro nelle dinamiche spontanee delle pluriclassi, dinamiche che oggi risultano confermate anche da diversi studi scientifici sull'apprendimento.

Il percorso è articolato in tre capitoli.

Nel primo capitolo viene ricostruito il contesto storico della scuola italiana tra Ottocento e Novecento, mostrando come la scuola all'epoca fosse centrata sulla lezione frontale, sulla trasmissione verticale delle conoscenze e

dei contenuti, sull'autorità dell'insegnante e sulla disciplina; gli alunni avevano un ruolo prevalentemente passivo, legato soprattutto all'ascolto e alla memorizzazione.

Parlare di questo modello è importante perché, per alcuni aspetti, è ancora oggi presente nella scuola contemporanea. Le pluriclassi si collocano in contrasto con questa impostazione tradizionale: mentre la scuola tradizionale si basa su classi formate da alunni della stessa età e su attività uguali per tutti, esse riuniscono bambini di età diverse e richiedono un'organizzazione più flessibile, attenta ai diversi ritmi di apprendimento.

Questo quadro serve anche per comprendere meglio la portata innovatrice delle correnti dell'Educazione Nuova: vengono presentate alcune figure fondamentali che hanno contribuito a trasformare il modo di concepire la scuola e il ruolo dell'alunno nel processo di apprendimento, tra cui le sorelle Agazzi e, in particolare, la figura di Maria Montessori.

A quest'ultima viene dedicata un'attenzione specifica, approfondendo diversi aspetti della sua pedagogia: il ruolo dell'insegnante come guida, più che come figura autoritaria; l'importanza di un ambiente educativo organizzato e ricco di materiali adeguati e l'idea di un'educazione orientata alla pace, allo sviluppo dell'autonomia, al rispetto dei tempi del bambino e alla crescita armonica del bambino.

Risulta necessario chiarire perché la tesi scelga di soffermarsi in modo così approfondito sulla sua figura. Montessori anticipa molti dei principi che oggi riconosciamo come caratteristici delle pluriclassi. La sua pedagogia, pur non riferendosi direttamente alle pluriclassi, anticipa e mette in luce alcuni principi che aiutano a comprenderne il valore educativo: mette al centro idee fondamentali come il rispetto dei diversi ritmi di sviluppo, l'importanza dell'apprendimento tra pari, la collaborazione, la libertà di scelta e la costruzione dell'autonomia. Tutti elementi che, nelle pluriclassi, si sviluppano in modo spontaneo.

Il secondo capitolo è dedicato al tema delle pluriclassi, analizzate prima dal punto di vista storico e organizzativo e, in un secondo momento, da quello educativo. Esse vengono descritte come contesti eterogenei in cui i bambini di età diverse apprendono insieme, dando vita a dinamiche di collaborazione, inclusione e apprendimento reciproco. È proprio in questo

sensu che, concetti montessoriani come la mente assorbente e i periodi sensitivi, aiutano a comprendere perché l'eterogeneità possa diventare una risorsa e favorire sia l'apprendimento tra pari sia lo sviluppo dell'autonomia.

Il capitolo si propone quindi di mostrare come le pluriclassi non rappresentino soltanto una soluzione organizzativa, ma possano essere considerate un ambiente educativo ricco e significativo.

Il terzo capitolo amplia lo sguardo alla scuola contemporanea, mettendo in relazione le pluriclassi con le più recenti ricerche neuroscientifiche e con l'evoluzione delle teorie pedagogiche sulla collaborazione.

Da un lato, le neuroscienze confermano molte intuizioni di Maria Montessori: gli studi sulla plasticità cerebrale mostrano che il cervello del bambino si sviluppa grazie alle esperienze e alle relazioni. Nelle pluriclassi questo è particolarmente evidente, perché i bambini vivono ogni giorno situazioni diverse: osservano i compagni più grandi, imitano, chiedono aiuto, spiegano agli altri. In questo modo imparano non solo dall'insegnante, ma anche dall'ambiente e dalle interazioni. Questo richiama il concetto di mente assorbente, secondo cui il bambino apprende in modo spontaneo da ciò che lo circonda.

Mostrano, inoltre, che si impara meglio quando si è coinvolti in attività che interessano davvero e che si possono svolgere con un certo grado di autonomia. Questo richiama i periodi sensitivi, cioè momenti in cui il bambino è più pronto ad apprendere alcune cose. Nelle pluriclassi, proprio perché i livelli sono diversi, non tutti fanno la stessa attività nello stesso momento: ogni bambino può lavorare secondo i propri tempi e le proprie capacità. Questo rende più facile rispettare i ritmi individuali e favorire un apprendimento più efficace.

Infine, il capitolo ripercorre l'evoluzione del concetto di collaborazione nella storia della pedagogia, mostrando come questa dimensione sia stata progressivamente riconosciuta come parte essenziale dei processi di apprendimento. Nel corso del tempo, è emerso chiaramente che i bambini non apprendono solo attraverso l'insegnamento diretto dell'adulto, ma anche (e spesso in modo più efficace) attraverso le interazioni con i pari. La condivisione, l'imitazione, il confronto e l'aiuto reciproco non sono

semplici strategie didattiche, ma modalità naturali attraverso cui i bambini costruiscono insieme conoscenze e competenze.

La tesi vuole quindi proporre una riflessione sul valore educativo delle pluriclassi, cercando di superare i pregiudizi che spesso le accompagnano. L'obiettivo è quello di mettere in evidenza come questi contesti possano rappresentare una risorsa per l'apprendimento e per lo sviluppo del bambino.

**CAPITOLO PRIMO.**  
**DAL MODELLO SCOLASTICO TRADIZIONALE ALL'AVVENTO**  
**DEL METODO MONTESSORI**

1.1 LA SCUOLA ITALIANA TRA OTTOCENTO E NOVECENTO.

Per comprendere pienamente la portata innovativa del pensiero e della pedagogia di Maria Montessori è necessario considerare il contesto scolastico ed educativo in cui si inserisce.

Dopo l'Unità d'Italia, la scuola non aveva più solo una funzione educativa ma iniziò ad essere considerata uno degli strumenti principali attraverso cui lo Stato cercava di promuovere l'alfabetizzazione della popolazione e di contribuire alla creazione di un'identità nazionale comune.

La diffusione dell'istruzione si scontrava però con condizioni sociali ed economiche molto difficili: l'Italia di quell'epoca era ancora un paese prevalentemente agricolo, caratterizzato da disuguaglianze territoriali e da condizioni di vita precarie per gran parte della popolazione; in particolare nelle campagne, dove viveva la maggior parte degli italiani, il lavoro dei bambini era spesso una risorsa economica molto importante per le famiglie, per i quali la scuola non rappresentava un'opportunità bensì un problema, perché avrebbe tolto ai bambini tempo prezioso da dedicare alle attività utili per aiutare la famiglia.

La maggior parte delle scuole non erano progettate secondo le esigenze dei bambini appartenenti alla classe contadina: basti pensare agli orari e ai calendari scolastici, non compatibili con i ritmi della vita agricola; spesso l'accesso alla scuola era impedito dai periodi di semina e raccolto, attività alle quali i bambini dovevano necessariamente partecipare. Solo alcune, avevano cercato di adattarsi e adeguare il calendario scolastico sulla base degli impegni agricoli degli studenti.

«Quando pure una scuola veniva aperta in un paese a vocazione agricola [...] quasi sempre a frequentarla non erano i figli dei contadini, ma i figli di quelle famiglie che formavano la piccola borghesia rurale (piccoli proprietari terrieri, farmacisti, medici, artigiani, bottegai)» (Montecchi, 2015, p. 22). Questo perché «le condizioni di esistenza delle masse popolari sono

estremamente precarie, con livelli minimi di sussistenza per i contadini, il cui tenore di vita è certamente fra i più bassi fra quelli europei» (Catarsi, 1990, p. 9) e le famiglie contadine erano costrette a dare priorità al lavoro nei campi.

A queste difficoltà si aggiungeva, inoltre, il fatto che la possibilità di aprire scuole dipendeva dalle risorse economiche dei comuni: nei paesi più poveri il maestro era spesso un prete, che poteva mantenersi con un compenso basso grazie al sostentamento fornito dalla Chiesa.

Non a caso, il fenomeno dell'analfabetismo:

costituisce uno dei problemi più scottanti con i quali si deve misurare il giovane stato unitario. Il censimento della popolazione realizzato alla fine del 1861, dimostra, in effetti, che il 78% degli italiani di ogni età è costituito da analfabeti con punte allarmanti nelle regioni meridionali ed insulari dove la percentuale va anche oltre il 90%. Questa situazione, ovviamente, è determinata anche dalla più generali condizioni economiche e sociali del tempo, che fanno dell'Italia un paese prevalentemente agricolo condizionato negativamente dalla scarsa presenza di attività industriali e commerciali in questo contesto le condizioni di esistenza delle masse popolari sono estremamente precarie, con livelli minimi di sussistenza per i contadini, il cui tenore di vita è certamente fra i più bassi fra quelli europei la persistenza di tale situazione - che continuerà a caratterizzare l'Italia per diversi decenni - costituisce un'evidente ostacolo alla diffusione dell'istruzione, mal vista non solo dai possidenti conservatori ma anche da fasce consistenti di famiglie lavoratrici, che non ne capiscono appieno il significato e vi individuano solo una fonte di perdita di salario, visto che avrebbe sottratto i bambini dal lavoro dei campi o da altri tipi di impiego ( Catarsi, 1994, p. 9).

Come sottolinea Catarsi, l'analfabetismo era uno dei problemi principali che caratterizzava l'Italia unita e non era causato solo a questioni organizzative come la mancanza di scuole o di strutture educative adeguate ma soprattutto a questioni sociali, culturali ed economiche: la povertà e la necessità di impegnare i bambini nel lavoro agricolo o in altre attività produttive rendevano difficile considerare la scuola e l'istruzione come delle priorità. Infatti, l'istruzione, soprattutto nelle zone rurali, veniva spesso percepita come un elemento poco utile nella vita quotidiana e spesso come un

ostacolo alla sopravvivenza della famiglia perché mandare i figli a scuola significava diminuire la forza lavoro e rinunciare ad un salario in più.

Tutto questo ci aiuta a comprendere perché, nonostante lo Stato si impegnasse nel promuovere l'alfabetizzazione, il livello di istruzione della popolazione italiana rimase per anni molto basso.

Questo quadro sociale ed economico influenzava inevitabilmente anche il funzionamento della scuola italiana che, tra la seconda metà dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, risultava ancora legata a modelli didattici tradizionali: l'organizzazione della scuola, le modalità d'insegnamento e la concezione del bambino e dell'infanzia erano molto diversi da quelli che poi si svilupperanno in seguito.

Se si guarda a questi modelli con gli occhi della pedagogia successiva, si può facilmente notare come l'educazione fosse fortemente centrata sull'adulto e sulla sua autorità piuttosto che sul bambino; si dava importanza alla trasmissione di conoscenze mentre le esigenze e i tempi dei bambini avevano poca importanza.

Analizzare questo contesto storico aiuta anche a capire che la scuola non è sempre stata come la conosciamo noi; il modo in cui oggi si pensa all'insegnamento, al ruolo dell'insegnante e soprattutto al bambino è il risultato di una lunga evoluzione pedagogica. Per chi si prepara alla professione docente, confrontarsi con un modello educativo così diverso rappresenta un'importante occasione di riflessione: permette infatti di rendersi conto di come aspetti che oggi sono considerati centrali (si pensi al rispetto dei tempi individuali di ciascun bambino, al riconoscimento della sua autonomia o all'importanza dell'esperienza durante l'apprendimento), siano in realtà il frutto di profondi cambiamenti nel modo di intendere l'educazione. Ripercorrere le caratteristiche della scuola del passato non serve quindi solo a ricostruire un quadro storico ma anche e soprattutto a comprendere meglio il perché delle scelte educative che stanno alla base della scuola attuale. Catarsi afferma che:

Il modello è quello di una scuola trasmissiva, in cui il bambino è un "imitatore", a cui offrire con la parola e l'imitazione le nozioni da assimilare.

Il maestro, in effetti, deve premunirsi di pronunciare sempre correttamente le

parole che usa, in maniera che i bambini possano imitarlo convenientemente. Per quanto riguarda l'apprendimento della lettura e della scrittura le "Istruzioni" invitano ad utilizzare un approccio di tipo analitico – che, peraltro, almeno in alcuni casi, comincia già allora ad essere criticato – secondo il quale "la regola alla quale il maestro deve attenersi è quella che viene segnata dai cartelloni e dal sillabario". Per la scrittura, allo stesso modo, si dice di partire "dalle aste e dalle curve" (Catarsi, 1999, p.12).

Questo passaggio descrive bene il modello d'insegnamento dell'epoca, nel quale l'apprendimento si basava principalmente sull'imitazione dell'insegnante che aveva il compito di spiegare i contenuti, dettare le regole, interrogare gli alunni e valutare il loro apprendimento.

Le lezioni erano prevalentemente frontali infatti il bambino veniva visto come un soggetto passivo che doveva ascoltare attentamente tutte le informazioni e le regole fornite dall'insegnante e memorizzarle per ripeterle.

Siamo di fronte ad un modello di insegnamento unidirezionale in cui l'attività del bambino è molto limitata perché non gli viene dato modo di attivarsi o contribuire.

Già nell'antichità Plutarco criticava questa idea affermando che «la mente non è un vaso da riempire, ma un fuoco da accendere». La metafora sottolinea come il compito dell'educazione non dovrebbe limitarsi a "riempire" la testa dei bambini con contenuti e nozioni ma dovrebbe stimolare il loro interesse, la loro curiosità, dando, a ciò che imparano, un significato reale.

A proposito dell'insegnamento della lettura e della scrittura si afferma che l'approccio utilizzato dagli insegnanti è di tipo analitico.

I modelli analitici, detti anche «metodi globali» (Calvani, Damiani, Ventriglia, 2023, p.11), si basano sul riconoscimento visivo immediato delle parole; il bambino apprende a leggere associando la forma grafica della parola al suo significato senza un insegnamento del rapporto tra lettere e suoni.

Si basa sull'idea che «come i bambini apprendono a parlare in modo naturale, così dovrebbe accadere per la lettura, seguendo le regole proprie dello sviluppo infantile che richiederebbero il procedere da una percezione dell'insieme, piuttosto che partire dai singoli elementi costitutivi» (Calvani, Damiani, Ventriglia, 2023, p. 136).

La ricerca scientifica ha però dimostrato che l'apprendimento della lettura e della scrittura non sono abilità che si imparano spontaneamente ma richiedono un insegnamento esplicito e «ormai conviene sul fatto che per imparare a leggere e scrivere è fondamentale che tutti i bambini si basino sulle operazioni di decodifica<sup>1</sup> e di codifica<sup>2</sup>» (Calvani, Damiani, Ventriglia, 2023, p. 10).

Se si utilizzano i metodi globali, invece, il bambino non va a sviluppare la decodifica ma memorizza senza analizzare le componenti fonologiche e in questo modo non sarà in grado di leggere parole nuove ma solo parole già viste e conosciute.

Le neuroscienze hanno confermato che il metodo globale «mobilità un circuito inappropriato in contrasto con le modalità in cui opera il lettore esperto» (Calvani, Damiani, Ventriglia, 2023, p.10) e concorda sul fatto che codifica e decodifica sono processi fondamentali.

L'impostazione educativa in questione si osservava non solo nei metodi di insegnamento ma anche nell'organizzazione materiale della scuola: le aule erano strutturate in modo rigido con i banchi disposti in file ordinate verso la cattedra dell'insegnante. Questo rifletteva la concezione dell'epoca del rapporto maestro-studente: il maestro occupava una posizione centrale e dominante mentre gli alunni una posizione subordinata, finalizzata all'ascolto e alla ricezione di informazioni:

«Nella classe c'è il maestro faccendiere, che travasa le cognizioni nelle teste degli scolari. Per riuscire nella sua opera gli è necessaria la disciplina dell'immobilità, dell'attenzione forzata nella scolaresca; e al maestro conviene poter maneggiare con larghezza premi e

---

<sup>1</sup> “Indica il primo passo per l'acquisizione di quella che viene chiamata la lettura strumentale o decorativa consiste nel mettere in corrispondenza i segni grafici (grafemi) con i rispettivi suoni (fonemi), [...]”

La chiusura della frase di decodifica è segnata dal raggiungimento della capacità di leggere ad alta voce in maniera fluente ed espressiva”(Calvani, Damiani, Ventriglia, 2023, p.130).

<sup>2</sup> “Fa parte del processo di scrittura strumentale è chiamata anche transcodifica perché comporta il passaggio da un codice a un altro, in questo caso da quello sonoro a quello grafico. Per codificare una parola, il soggetto deve scomporre il *continuum* acustico in segmenti più piccoli (fonemi) e produrli graficamente in forma di segni (grafemi), ponendoli nell'esatto ordine in cui si trovano all'interno della parola. (Calvani, Damiani, Ventriglia, 2023, p. 129)

castighi, per costringere a tale attitudine coloro che sono condannati a essere i suoi ascoltatori» (Montessori, 2022, p.14)

Il silenzio, l'attenzione e la disciplina erano fondamentali nella vita scolastica e quando venivano a mancare entravano in gioco le punizioni e i castighi. Sempre Catarsi afferma infatti che «premi e castighi» erano “considerati esemplari strumenti pedagogici, anche se si avverte che non debbono essere utilizzate pene corporali» (Catarsi 1994, pg. 13).

Maria Montessori criticherà tutto questo affermando che «noi [...] teniamo gli scolari in iscuola compressi tra quegli strumenti degradanti il corpo e lo spirito che sono: il banco, e il premio e i castighi esteriori, al fine di ridurli alla disciplina dell'immobilità e del silenzio, per condurli dove? Purtroppo, per condurli senza scopo» (Montessori, 2022, p.20).

Attraverso l'immagine degli alunni “compressi” tra il banco, i premi e i castighi vuole sottolineare appunto, come la scuola del suo tempo limitasse fortemente i bambini e il loro sviluppo. La domanda che si pone “per condurli dove”? è particolarmente significativa perché mette in discussione il senso di quel tipo di educazione: se la scuola si limita a imporre immobilità, silenzio e obbedienza rischia infatti, secondo lei, di perdere di vista quello che dovrebbe essere il suo vero obiettivo cioè accompagnare il bambino nel suo naturale percorso di crescita. Appare chiaro quindi che voglia invitare a ripensare il modo di concepire la scuola, il bambino e la figura del maestro.

Inoltre, a proposito dei premi e dei castighi, propone due immagini tratte dalla vita reale che esprimono bene la sua contrarietà.

Sui premi afferma che:

chi compie un'opera veramente grande e vittoriosa, non agisce mai per la sola attrattiva di ciò che noi chiamiamo col nome generico di «premio» né pel solo timore del male che chiamiamo «castigo». Se in una guerra un numeroso esercito di giganti combattesse con la sola smania di conquistare promozioni, spalline o medaglie, o pel solo timore di venir fucilato, e gli fosse contro un manipolo di pigmei infiammati d'amor di patria, la vittoria arriderebbe a questi ultimi. Quando l'eroismo è finito, in un esercito, i premi e i castighi non

potranno far altro che compiere l'opera di disfacimento, infiltrandovi la corruzione. [...]. Così un giovane studente potrà diventare un gran dottore se spinto allo studio dalla sua vocazione; [...]. Che se poi occorrono addirittura i premi e i castighi della scuola o della vita familiare a fare studiare un giovane fino alla laurea, meglio è che questi non diventi affatto dottore (Montessori, 2022, p.17-18).

Mentre sui castighi afferma che:

esso è più utile per gl'inferiori; ma costoro sono pochi, e il progresso sodale non attinge da loro. Il codice ci minaccia castighi se siamo disonesti, nei limiti indicati dalla legge. Ma noi siamo onesti non per paura del codice; noi non rubiamo e non uccidiamo perché riconosciamo quell'intrinseca reità che il castigo concorre a farci sentire vivamente e perché l'orientamento della nostra vita ci conduce in- nanzi, tenendoci lontani costantemente e sicuramente dai pericoli di certe colpe. Senza entrare in questioni psicologiche, si può tuttavia affermare che il delinquente, prima di delinquere, si è accorto della esistenza di un castigo, ha sentito quel codice gravante su lui. Egli lo ha sfidato, o vi è incappato illudendosi di sfiorarlo; ma è avvenuta una lotta tra il delitto e il castigo entro la sua coscienza. Sia efficace o no a raggiungere lo scopo d'impedire i delitti, quel codice penale è però indubbiamente fatto per una sola e limitata categoria d'individui: i delinquenti. La enorme maggioranza dei cittadini è onesta anche ignorando le minacce della pena (Montessori, 2022, p.19).

In accordo con quanto affermato dalla Montessori in questi due brevi passi, si può concludere che premi e castighi non sono funzionali in campo educativo. Con l'immagine dell'esercito infatti, ci spiega che chi agisce solo per ottenere premi o per paura di punizioni otterrà solo sconfitte. La vera vittoria nasce solo da reali motivazioni e vocazioni interiori.

Con l'immagine del castigo vuole invece farci intendere che la maggior parte delle persone agisce correttamente perché riconosce interiormente alcune azioni come sbagliate, non per paura di un'eventuale pena.

Se applichiamo questo concetto all'educazione quello che emerge è molto chiaro: la scuola non può basarsi su premi e punizioni per formare i bambini e ottenere obbedienza e disciplina perché in questo modo rischia di ottenere l'esatto contrario. Dovrebbe tenere conto invece del fatto che i bambini hanno desideri, interessi e capacità che, se valorizzati e rispettati, lo spingono in modo naturale ad imparare. Solo in questo modo l'apprendimento diventa autentico e duraturo e il bambino riuscirà a diventare responsabile, consapevole e capace di agire nel modo giusto senza bisogno di minacce o promesse di ricompensa.

Verso la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, tuttavia, emergono nuove correnti pedagogiche che mettono in discussione il metodo tradizionale di concepire l'educazione e il bambino e daranno vita a quella che verrà definita Educazione Nuova.

Nascono dall'idea che il bambino non è un semplice «adulto in miniatura» (Nicodemo, Paloma, 2014, p. 125) né un soggetto passivo con il solo compito di ricevere immagazzinare informazioni ma una persona dotata di bisogni, interessi, modalità e tempi di apprendimento propri.

L'Educazione Nuova rappresenta «un insieme di correnti di avanguardia educativa, pedagogica, più o meno coerentemente ispirate a una sorta di puerocentrismo di massima» (Tomarchio, D'Aprile, 2008, p.3). Con questa definizione si intende che le varie correnti condividono un principio di base: il bambino è al centro del processo educativo. L'attenzione quindi si sposta dall'adulto, dall'autorità dell'insegnante e dalla rigida trasmissione di nozioni, al bambino stesso con le sue caratteristiche individuali.

In questo senso, l'Educazione Nuova rappresenta una rottura netta con il modello tradizionale.

È proprio in questo contesto che emerge la figura di Maria Montessori che contribuirà in modo significativo a trasformare il modo di concepire la scuola, l'insegnamento e soprattutto il bambino.

## 1.2 ALTRI PEDAGOGISTI DELL'EDUCAZIONE NUOVA IN CONTRASTO CON LA SCUOLA TRADIZIONALE.

L'Educazione Nuova propone un nuovo modo di intendere l'educazione a scuola in cui al centro non c'è più l'insegnante con il suo programma rigido e uguale per tutti ma il bambino che diventa il protagonista nel suo percorso di crescita e apprendimento. Non è più visto come un soggetto passivo ma una persona capace di imparare autonomamente grazie alla sua curiosità, alle sue potenzialità, alle sue esperienze dirette nel mondo che lo circonda. Il ruolo del maestro quindi, secondo questa concezione, deve cambiare radicalmente: non si avranno più insegnanti autoritari che trasmettono conoscenze dall'alto attraverso un rapporto di verticalità con i loro alunni ma delle guide che li osservano discretamente, si impegnano a capire ciascuno di essi nelle loro particolarità e caratteristiche personali per aiutarli nel loro percorso e sostenerli senza imporre loro una strada prefissata da seguire. Il rapporto diventa orizzontale, più aperto al dialogo e basato su rispetto e fiducia. I bambini sono liberi di scegliere, di agire, di sbagliare e correggersi, di chiedere aiuto senza timore di un rimprovero o di un giudizio che spenga la loro spontanea iniziativa.

Questo modo di pensare nasce come critica alla scuola tradizionale considerata appunto troppo rigida ma soprattutto distante dai bisogni reali dei bambini e dalla loro individualità.

In particolar modo si rafforza dopo la Prima guerra mondiale perché molti pedagogisti, educatori, studiosi, di fronte alla strage e agli orrori del conflitto, iniziano a riflettere e a sostenere che probabilmente l'educazione del passato non è stata in grado di costruire ed educare una società pacifica e giusta; questo perché, quanto è accaduto, ha dimostrato che anche gli uomini più istruiti erano stati in grado di compiere azioni terribili.

Si afferma quindi l'idea che sia necessario cambiare il modo di fare educazione e per farlo bisogna partire dai bambini, fin dalla loro nascita, perché è proprio dal bambino che si costruisce l'uomo del futuro.

In questo contesto, accanto alla figura di Maria Montessori, emergono altri importanti pedagogisti, tra cui Adolphe Ferrière, Édouard Claparède e Roger Cousinet. Pur provenendo da paesi diversi, pur avendo idee e culture differenti, erano tutti accomunati dalla stessa volontà, ovvero quella di

superare l'organizzazione e le metodologie della scuola tradizionale dell'epoca e di costruire un' "Educazione Nuova".

Ciò che unisce questi studiosi è soprattutto l'idea che il bambino debba essere considerato il vero centro dell'educazione, tutto deve ruotare intorno a lui. Sostengono l'importanza dell'esperienza diretta, l'attività spontanea, la partecipazione e la collaborazione. Solo formando dei bambini responsabili e rispettosi non solo di sé stessi ma anche degli altri, si potrà pensare di costruire una società migliore.

Così come Montessori, anch'essi ritenevano il bambino come un individuo dotato fin dalla nascita di potenzialità e capacità che devono emergere ed essere valorizzate. Ecco perché c'è bisogno di un ambiente preparato e pensato appositamente per loro.

«Il movimento dell'Educazione Nuova sembra non essere riuscito a dare risposte ai grandi problemi sociali e politici dell'umanità, visto la deflagrazione nazifascista, ma spostò l'attenzione sul fatto che solo tramite l'educazione ci può essere la formazione di un uomo nuovo per un mondo nuovo fatto di giustizia, umanità e fraternità» (Goussot, 2014, p.25).

Uno dei principali concetti dell'Educazione Nuova è la «scuola attiva» (Goussot, 2014, p. 35), concetto che nasce con Ferrière. Con questa espressione si intende che il bambino diventa protagonista attivo del proprio apprendimento attraverso l'azione; il bambino deve essere coinvolto e lasciato libero di prendere l'iniziativa, perché bisogna aiutarlo a diventare autonomo. «Il bambino deve essere attore e non spettatore [...] Non si può preconstituire il percorso del singolo alunno, predefinire quello che deve o non deve sapere; l'unica cosa che deve fare il maestro o l'educatore è [...] darsi degli obiettivi che possono essere rimodulati in itinere» (Goussot, 2014, p.42) sulla base dell'attività del bambino.

Inoltre riteneva che l'insegnante non dovesse basarsi soltanto sulle capacità degli alunni ma dovesse essere attento anche ai tratti del loro carattere e ascoltarli, perché ogni bambino ha un suo «modo di essere e comunicare» (Goussot, 2014, p.30). Questo significa che l'educazione non può essere uguale per tutti, come quella tradizionale, ma adattarsi alle differenze individuali e rispettarle cercando di costruire dei percorsi personalizzati più vicini ai bisogni degli alunni.

Cleparède, invece, si fa promotore di un approccio funzionale: secondo lui l'educazione e l'insegnamento devono essere "funzionali" al modo di apprendere del bambino, ai suoi bisogni, alle sue necessità e caratteristiche specifiche; è fondamentale conoscere perfettamente gli alunni perché «è convinto che solo la conoscenza del singolo bambino, del suo modo di essere, del suo carattere, del suo percorso può favorire una comprensione delle sue modalità di apprendimento» (Goussot, 2014, p.76). Afferma che, per comprendere davvero il bambino è però necessario utilizzare un metodo di ricerca ben strutturato, sperimentale ovvero deve basarsi sull'osservazione dei bambini e sull'analisi di ciò che accade nella realtà scolastica. «Sperimentava metodi di osservazione psicopedagogica in grado di cogliere le caratteristiche dello sviluppo specifico dell'alunno» (Goussot, 2014, p.30).

Quindi l'osservazione non può essere casuale ma deve essere un'osservazione «per comprendere» (Goussot, 2014, p.86). Tutto questo è perfettamente in linea con il pensiero di Montessori e della sua pedagogia scientifica.

Infine, Cousinet afferma che «la didattica deve essere un sapere tecnico posseduto dagli alunni e il maestro agisce solo come consulente. Chi detiene il sapere tecnico detiene il potere nella relazione ed il maestro, come detentore assoluto del saper fare didattico, acquisisce una vera posizione di dominio sugli alunni, mentre nell'Educazione Nuova questo potere viene distribuito e l'alunno lo acquisisce per costruire in autonomia il proprio percorso formativo» (Goussot, 2014, p. 105).

Egli propone un cambiamento del ruolo dell'insegnante perché l'educazione tradizionale che concentrava tutto il sapere nelle sue mani, toglieva al bambino la possibilità di sviluppare un metodo di apprendimento proprio e di esprimere le sue capacità. Non trasmette conoscenze ma osserva e crea le condizioni per far lavorare gli alunni in autonomia. L'unica cosa che può fare è proporre le attività e spiegare i materiali che possono servire per realizzarla. I bambini non devono imparare nel modo in cui decide l'insegnante o che egli ritiene essere quello migliore ma in quello che è a loro più congeniale, che deriva dalla loro natura.

Introduce una pedagogia di gruppo in cui i bambini lavorano in modo attivo e collaborativo; si organizzano in piccoli gruppi scelti spontaneamente,

spesso in base alle loro preferenze, in cui imparano autogestendosi e confrontandosi. Cousinet afferma che è proprio all'interno di questi gruppi che i bambini capiscono in che modo riescono ad apprendere meglio perché si crea un ambiente in cui nessun adulto impone loro delle regole da seguire.

Abbiamo visto che ogni studioso sviluppa il suo pensiero personale concentrandosi su qualche particolare aspetto ma nel complesso tutti partono da una base fatta di idee comuni per sviluppare la propria pedagogia: tutti concordano sul fatto che è necessario un

«atteggiamento radicalmente nuovo di fronte al bambino che apprende e cresce. Un atteggiamento fatto di ascolto comprensivo, di amore e di rispetto per la sua dignità e la sua identità in formazione. Le qualità dell'educatore nuovo? Capacità di ascolto, di osservazione, di accettazione, di pazienza, di riconoscimento del valore specifico di ogni bambino, di essere indulgente e benevolo, [...] di accogliere, di prendersi cura del bambino e di creare un clima che produca felicità e benessere» (Goussot, 2014, p.106)

### 1.3 LE SORELLE ROSA E CAROLINA AGAZZI

Un altro metodo che si inserisce nell'ambito dell'Educazione Nuova è quello sperimentato dalle sorelle Agazzi.

Esse hanno un'idea di scuola come un ambiente molto vicino a quello familiare che sia semplice e accogliente perché i bambini devono sentirsi completamente a loro agio come se fossero a casa. Affermano che dovesse «rispecchiare quel clima familiare, in cui i fanciulli sono nati, crescono e si evolvono in libertà, nel pieno rispetto della loro spontaneità, con fraterna comprensione e reciproca collaborazione» (Altea, 2011, p.126).

Non a caso le loro scuole prenderanno il nome di Scuole Materne, proprio perché pensate come una continuazione della vita domestica e basate su esperienze quotidiane.

Si discostano dal metodo Montessoriano principalmente per quanto riguarda l'ambiente e i materiali: se per la Montessori tutto doveva essere costruito per i bambini, sulla base delle osservazioni svolte in classe durante le attività e quindi basate su un metodo scientifico, per le sorelle Agazzi

l'ambiente non deve essere artificiale ma il più possibile naturale, con tutto ciò che potrebbero trovare anche a casa e i materiali non devono essere costruiti e progettati ma devono essere oggetti di uso quotidiano, oggetti comuni, definiti «cianfrusaglie» (Altea, 2011, p.25), che i bambini possono usare come preferiscono secondo la loro fantasia. Secondo loro i materiali progettati andrebbero a limitare la spontaneità del bambino che per loro è centrale perché li porterebbero ad usarli in un modo prestabilito; al contrario, i bambini devono essere liberi di sperimentare, di inventare, di dare agli oggetti il significato che vogliono loro andando così a sviluppare la loro creatività.

Come afferma Altea (2011, p.21), l'ambiente Agazziano non è «adattato» ai bambini come quello Montessoriano, quindi costruito appositamente ma piuttosto «adatto», cioè il più possibile naturale e vicino alla realtà quotidiana del bambino. Non è un ambiente fisso, che rimane sempre uguale ma cambia e si adatta periodicamente alle varie circostanze.

Come Montessori e gli altri pedagogisti della Scuola attiva, rifiuta tutti i metodi tradizionali usati fino a quel momento negli asili e nelle scuole; il suo obiettivo è quello di accogliere i bambini con affetto, cura e attenzione come farebbe una madre. È fondamentale avvolgerli in un clima sereno in cui possano collaborare e aiutarsi gli uni con gli altri. La socializzazione è un aspetto essenziale, tutti devono sentirsi in famiglia, sia con i coetanei sia con le insegnanti, che devono essere una guida senza mai sostituirsi perché il bambino deve essere considerato come un soggetto attivo, libero di crescere autonomamente.

Anch'esse, valorizzano l'esperienza e le attività pratiche: come nelle Case dei Bambini, anche nelle Scuole Materne, i bambini sono impegnati in attività di vita quotidiana come apparecchiare, pulire, riordinare, lavarsi, prendersi cura dell'ambiente e del giardino. Infatti entrambe riconoscono l'importanza di uno spazio esterno dove il bambino entra in contatto con la natura e può fare esperienze concrete. Esse propongono infatti attività di giardinaggio o allevamento di animali domestici.

Altri due aspetti centrali nella loro pedagogia sono il disegno e il linguaggio.

Le insegnanti devono essere attente ad usare sempre un linguaggio corretto e preciso senza modificarlo con diminutivi o modi di dire infantili perché in queste prime fasi i bambini imparano molto attraverso l'imitazione; il linguaggio deve essere quindi curato fin dal primo giorno per aiutare i bambini a migliorare sempre di più la comunicazione, essenziale per esprimere i loro bisogni, dubbi o emozioni.

Il disegno, così come i materiali, non deve essere guidato dalle insegnanti proponendo idee o materiali ma deve diventare una forma di espressione libera: attraverso ciò che disegnano spesso i bambini comunicano qualcosa su di loro o sulla loro vita e devono quindi essere lasciati liberi di rappresentare la realtà per come appare ai loro occhi con i materiali e le tecniche che preferiscono.

Rosa Agazzi afferma in proposito che « il disegno non dev'essere oggetto di fredda imitazione. Il bambino deve poter ritrarre le cose come le vede lui perché possa raggiungere la freschezza del disegno spontaneo» (Altea, 2011, p.115).

Possiamo concludere dicendo che, a prescindere dalle analogie e dalle differenze tra i vari metodi, anche la pedagogia Agazziana, può essere definita "puerocentrica". Questo perché, senza dubbio, ciò che accomuna tutti i pedagogisti che hanno dato avvio al movimento dell'Educazione Nuova e che hanno cercato di superare il modello rigido della scuola tradizionale, è la centralità del bambino.

#### 1.4 MARIA MONTESSORI: BIOGRAFIA.

«In silenzio, inizia la sua rivolta personale contro l'istituzione» (De Stefano, 2020, p.11)

Questa frase può essere presa come punto di partenza per comprendere la personalità ribelle di Maria Montessori, evidente fin dalla sua infanzia ma che la caratterizzerà per tutta la sua vita, portandola a diventare uno dei più grandi pilastri della pedagogia moderna.

Maria, infatti, fin da subito non si riconosce nel sistema scolastico dell'epoca: in classe si distrae, fatica ad adattarsi ai ritmi che le vengono imposti dalle insegnanti e non riesce ad ascoltarle perché non suscitano in lei

nessun interesse. Ha una personalità molto forte, indipendente, poco incline ad accettare regole imposte dall'esterno.

«A scuola non studiavo affatto, stavo poco attenta alle maestre, organizzando in tempo di lezioni dei giochi, delle commedie, non capivo le operazioni aritmetiche e per molto tempo ho scritto risultati mettendo cifre fantastiche le prime che mi venivano in mente» (De Stefano, 2020, p.11)

Questo comportamento non va però letto come mancanza di intelligenza o di capacità. Al contrario: Maria ha una personalità molto forte, indipendente, poco incline ad accettare regole imposte dall'esterno, era sicura di sé anche grazie alla sua famiglia che l'ha sempre sostenuta e incoraggiata. In questa distanza tra lei e la scuola, si può già intravedere quello che sarà il cuore del suo pensiero pedagogico: la consapevolezza che un'educazione così rigida, basata solo sulla disciplina e sulla memoria non riesce a valorizzare il bambino e le sue potenzialità perché non tiene conto dei suoi tempi, delle sue difficoltà, dei suoi bisogni.

Questa sua "rivolta" non resta quindi un episodio dell'infanzia ma la accompagnerà per tutta la vita.

Nasce a Chiaravalle di Ancona il 31 Agosto 1870 e trascorre i primi anni della sua vita tra diverse città italiane fino a stabilirsi a Roma dove il padre che era un funzionario statale, viene trasferito per lavoro.

A Roma inizia a frequentare la scuola elementare pubblica che «è come tutte le altre scuole del Regno d'Italia: una prigione per i bambini» (De Stefano, 2020, p.11). Le scuole all'epoca, negli anni immediatamente successivi all'unità d'Italia, erano infatti rigide e trasmissive e tutto ciò entra subito in conflitto con il carattere vivace e indipendente di Maria. L'istruzione elementare era molto rigida: i bambini stavano per ore seduti al banco senza muoversi, ascoltavano l'insegnante in modo passivo e dovevano memorizzare e ripetere a memoria tutto ciò che gli veniva insegnato; se non si comportavano come richiesto venivano puniti. Da qui nasce l'espressione "prigione per i bambini". Si trattava di una scuola pensata per trasmettere nozioni più che per ascoltare i bisogni dei bambini.

Dopo diversi anni ottiene il diploma elementare e proprio in quel momento la situazione inizia a cambiare: le ragazze, che fino ad allora

avevano incontrato numerose difficoltà nell'accedere alle scuole superiori, iniziano ad avere la possibilità di proseguire i loro studi.

La Legge Casati del 1859 aveva già stabilito anche per le donne l'accesso ai vari livelli di istruzione ma per anni questo diritto non era stato davvero garantito.

La piccola Maria decide così di continuare il suo percorso e inizia a frequentare la Regia Scuola Tecnica di Roma;

«le iscritte sono una decina, un piccolo gruppo di pioniere, subito molto affiatate. Maria comincia a vedere la scuola con occhi diversi. La sfida di essere tra le prime ragazze a entrare nel mondo maschile dell'istruzione superiore è finalmente qualcosa di importante, degno della sua attenzione» (De Stefano, 2020, p.16)

Questo segna un passaggio decisivo. Quella stessa bambina che alle elementari si era mostrata distratta e disinteressata verso tutto ciò che le veniva insegnato, ora sceglie consapevolmente di continuare a studiare ed entrare a far parte di un ambiente che fino a quel momento era quasi esclusivamente maschile. Questa novità diventa una sfida e fa nascere in lei una forte motivazione che la porta a non vivere più la scuola come un obbligo imposto da altri. «In poco tempo si trasforma in una studentessa modello» (De Stefano, 2020, p.16) e questo cambiamento dimostra che il problema non era la mancanza di intelligenza, di capacità o di volontà ma il modo in cui la scuola a quel tempo si presentava ai bambini, spesso incapace di coinvolgerli e dare un senso a ciò che veniva loro insegnato.

Dopo aver ottenuto la licenza di scuola tecnica superiore viene guidata da un nuovo obiettivo che porterà avanti con determinazione senza lasciarsi fermare dagli ostacoli che incontrerà lungo questa nuova strada: a quel tempo la professione medica era ancora considerata maschile e solo due donne erano già laureate in Medicina. Maria non si arrende, «quando vuole una cosa è praticamente inarrestabile. Entrava nelle situazioni come una nave da guerra» (De Stefano, 2020, p.20)

Si iscrive inizialmente alla facoltà di Scienze e , non avendo frequentato il liceo classico, nel frattempo deve impegnarsi a studiare greco e latino, requisiti indispensabili per accedere alla facoltà. Dopo due anni riesce ad entrare iniziando così il percorso che la porterà a diventare una delle

pioniera della pedagogia scientifica. Terminerà i suoi studi con un risultato eccellente nel 1896, con una tesi in psichiatria dal titolo «Contributo clinico allo studio delle allucinazioni a contenuto antagonistico»<sup>3</sup>

Durante gli anni universitari si dedica anche all'attività di volontariato nelle campagne intorno a Roma e negli ambulatori pediatrici della città. Qui entra in contatto quotidianamente con bambini poveri, malnutriti, fragili e segnati dalle malattie che la porteranno a maturare l'interesse verso l'infanzia al punto che spesso ospitava in casa sua qualche bambino per aiutarlo a guarire quando si accorgeva che la famiglia non era nelle condizioni economiche adeguate per poterlo curare al meglio.

Nel frattempo era impegnata anche nelle battaglie femministe, «diventa segretaria dell'associazione Per la donna, creata da un gruppo di militanti per portare avanti un programma molto radicale: educazione popolare, suffragio femminile, legge per la ricerca sulla paternità, uguali salari tra uomini e donne» (De Stefano 2020, pg.36); partecipò a numerosi congressi, anche internazionali, in cui illustrava le difficili condizioni delle lavoratrici.

Sul piano personale, l'incontro con Giuseppe Montesano, un giovane psichiatra conosciuto durante i suoi studi, segnerà profondamente la sua vita ma anche la sua carriera. Grazie a lui, Maria inizia a frequentare il manicomio di Roma, di cui lui era primario:

È durante una di queste visite che scopre i bambini del manicomio. Sono i cosiddetti «frenastenici», cioè deboli di mente, o, più comunemente, «deficienti» o «idioti». Si tratta di una categoria molto ampia, perché, oltre al ritardo mentale, comprende casi di cecità, mutismo, sordità, epilessia, paralisi, autismo, rachitismo, disturbi caratteriali, demenza da malnutrizione. Considerati incurabili e quindi rinchiusi a vita, vestiti con un grembiule di tela grezza, sporchi, inselvatichiti, sono forse l'aspetto più terribile di quel luogo spaventoso. Maria capisce di aver trovato qualcosa per cui battersi (De Stefano 2020, pg.45).

---

<sup>3</sup> [Montessori Maria — Scienza a due voci](#)

Per Maria questa esperienza rappresenta una svolta. Per la prima volta entra in contatto con bambini che la società considerava «deficienti» (De Stefano, 2020, p.62), escludendoli dalla scuola e privandoli quindi della possibilità di essere educati; tuttavia, osservandoli attentamente, capisce che con i metodi e gli strumenti giusti anche loro possono imparare.

Rimane colpita non solo dalla loro condizione ma soprattutto dal modo in cui vengono trattati: isolati e senza nessuna attenzione. Non a caso chiederà di poter fare uscire alcuni di loro per effettuare esperimenti. Questa sua richiesta sembra nascere dalla volontà di immergerli in un contesto diverso, meno rigido, con stimoli nuovi in modo da poter dimostrare che l'ambiente in cui vivono può influenzare notevolmente il comportamento e lo sviluppo.

Afferma di aver avuto «l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica , anziché prevalentemente medica» (Montessori,2022,p.24).

Con questa frase Montessori vuole sottolineare che questi bambini non avevano bisogno solo di una diagnosi dal punto di vista medico ma soprattutto di un metodo educativo adeguato capace di risvegliare o sviluppare le loro potenzialità.

La sua proposta è quindi quella di un' educazione speciale e sostiene la necessità di creare «scuole speciali» (De Stefano, 2020, p.60). Fonderà nel 1899 la «Lega nazionale per la protezione dei bambini deficienti» (De Stefano, 2020, p.60) con l'obiettivo di raccogliere fondi e promuovere questo progetto.

Il suo obiettivo è quello di capire come educarli concretamente e, per farlo, inizia a cercare metodi e studi già esistenti che possano aiutarla. In questo percorso di ricerca si avvicina agli studi di Eduard Seguin, un giovane francese laureato in Legge e poi in medicina che ha fondato un metodo per educare proprio i ragazzi frenastenici, dopo essere stato assistente di un famoso medico, Jean Marc Gaspard Itard<sup>4</sup>, con il quale seguì per diversi anni un bambino frenastenico e dopo la sua morte si ispirò ai suoi metodi.

---

<sup>4</sup> Itard diventò famoso perché tentò di educare un giovane ragazzino trovato nei boschi chiamato il “selvaggio dell’Aveyron” : era un “ragazzino catturato nei boschi da un gruppo di cacciatori e portato nella capitale per essere studiato. Il ragazzino sembra un animale: Non parla, non guarda negli occhi, dorme per terra. Itard ottiene il permesso di occuparsi di lui e

Il metodo di Seguin non si basa su un insegnamento teorico ma su un lavoro graduale che parte dal corpo e dai sensi; Montessori riassume così il suo metodo: «Condurre il fanciullo come per la mano dall'educazione del sistema muscolare a quello del sistema nervoso e dei sensi» (Montessori,2022, p.31).

Secondo lui, infatti, l'educazione deve seguire un ordine preciso e naturale, deve iniziare dal controllo del movimento e dallo sviluppo sensoriale: i bambini devono prima imparare a controllare il loro corpo, poi a riconoscere e distinguere ciò che percepiscono con i loro sensi e solo dopo potrà sviluppare le capacità intellettuali più complesse. In altre parole per Seguin non è possibile iniziare ad educare dalle capacità intellettive perché il pensiero nasce e si costruisce a partire dall'esperienza concreta, senza la quale ogni apprendimento più complesso sarebbe poco significativo.

Per aiutarli, costruisce materiali nuovi e concreti che i bambini possono toccare e manipolare imparando così attraverso l'esperienza diretta.

Oltre al materiale, secondo Seguin, un altro ruolo fondamentale è quello dell'insegnante: «il primo materiale didattico da lui usato era spirituale» (Montessori, 2022, p.29), ovvero non si tratta di un oggetto ma la presenza del maestro. L'educatore deve essere in grado di attirare il bambino, di farlo divertire, di avere cura di lui e di guidarlo con rispetto ad usare il materiale didattico nel modo più efficace possibile.

Questi aspetti colpiscono profondamente Maria Montessori perché sono in linea con il suo pensiero: i bambini non imparano solo ascoltando l'insegnante ma soprattutto facendo; il materiale diventa così uno strumento fondamentale per l'apprendimento, un mezzo attraverso cui costruisce da solo le proprie competenze, sempre affiancato dalla guida sicura dell'insegnante, che lo sostiene senza sostituirsi a lui.

Maria non si limita però a seguire le idee di Seguin, riprende i suoi principi e li fa propri, rielaborandoli in modo originale. Il suo obiettivo sarà quello di utilizzarli con tutti i bambini, non solo con i frenastenici. Nel 1900

---

per cinque anni lo accoglie in casa e gli dedica tutto il suo tempo [...]. Per cercare di educare il ragazzino [...] mette a punto un metodo interamente basato sullo studio dell'allievo" (Montessori, 2022, p.47)

verrà fondata la Scuola Magistrale Ortofrenica per insegnare come applicare l'educazione speciale.

È proprio questo il primo passo verso la costruzione di quello che diventerà un metodo conosciuto a livello internazionale.

Un evento che segna profondamente la sua vita è la nascita di suo figlio Mario, avuto dalla relazione con Montesano. In un'epoca in cui una gravidanza fuori dal matrimonio avrebbe potuto compromettere la sua carriera e la sua reputazione, decide di proteggere sia il bambino sia la sua vita professionale: Mario nasce lontano da Roma, viene registrato all'anagrafe con un nome fittizio e affidato ad una balia che se ne prenda cura.

In questo modo Maria può continuare a lavorare nonostante l'immenso dolore che provava per la separazione dal figlio.

Poco tempo dopo la relazione con Montesano si interrompe, quando lui sposa un'altra donna. Maria decide di interrompere ogni rapporto con lui, abbandonando così tutto ciò che avevano costruito insieme a livello professionale.

Continua ad andare a trovare il figlio di nascosto, dal momento che, il padre lo aveva riconosciuto ufficialmente, impedendogli di avere rapporti con lui.

«Per il piccolo Mario è un'apparizione misteriosa, una “bellissima signora” che arriva in carrozza e resta seduta a osservarlo in silenzio mentre lui gioca nell'aia con i suoi fratelli di latte. Non si avvicina, non lo prende in braccio. Ogni tanto lascia un giocattolo per lui, o un dolce» (De Stefano, 2020, p.81).

Solo dopo la morte della madre Renilde, può finalmente provare a ricostruire un legame con il figlio. La sua famiglia non aveva mai voluto sapere niente di lui.

Inizia fra i due uno scambio di lettere che li porterà nel 1913 ad incontrarsi per la prima volta. Il giovane Mario era ormai un adolescente e sceglie di vivere accanto alla madre. Diventa il collaboratore più stretto della madre, accompagnandola nei suoi viaggi e contribuendo alla diffusione del metodo.

Per la prima volta Maria può conciliare il ruolo di madre con il suo lavoro.

Inizieranno a viaggiare per il mondo perché, nel frattempo, nel 1907 Maria aveva creato la prima Casa dei Bambini a Roma dove, per la prima volta, aveva potuto mettere in pratica tutti i suoi principi in merito all'educazione dei fanciulli.

Nel 1909 pubblica la sua opera fondamentale, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, che contribuisce in modo significativo alla diffusione del suo metodo che, in poco tempo, diventa conosciuto a livello internazionale. Maria inizia a viaggiare molto, viene invitata in molti paesi a partecipare a conferenze e congressi e tiene diversi corsi di formazione per insegnanti.

Nella maggior parte di questi viaggi portava con sé il figlio fino a che, a causa della guerra, decide di lasciarlo al sicuro in Spagna, terra neutrale, per evitare che venisse arruolato.

Durante il fascismo il suo metodo, che sembrava inizialmente sostenuto da Mussolini, entra in contrasto con il regime che non condivide la sua visione educativa libera e centrata sull'autonomia del bambino; nonostante questo non perde d'importanza, iniziando ad avere più clamore all'estero che in Italia.

Nel 1928 viene istituita la Regia Scuola di Metodo Montessori a Roma, che comprendeva una Casa dei Bambini per le dimostrazioni pratiche. Si trattava di una scuola secondaria in cui venivano formati gli insegnanti, di cui Maria era la direttrice.

Uno dei suoi più grandi viaggi fu quello in India, avvenuto durante gli ultimi anni della sua vita insieme al figlio Mario. Dopo numerosi inviti da parte della Società Teosofica<sup>5</sup>, nel 1939 decide di partire per visitare quel paese che, secondo lei, aveva «un grande potenziale ed è frustrata di non poterlo visitare» (Montessori, 2020, p.299). In India Maria trova un'enorme

---

<sup>5</sup> La Società Teosofica fu fondata nel 1875 da una nobildonna russa, Helena Petrovna Blavatsky. La teosofia predica la fratellanza universale, il sincretismo religioso e una visione dell'uomo come centro di poteri latenti enormi e ancora inesplorati. (Montessori, 2020, p.299). Secondo questa visione, gli esseri umani non sono singoli individui ma devono essere considerati come membri di una stessa grande famiglia, indipendentemente dalla religione, dalla cultura, dalla nazionalità. Devono convivere con rispetto e collaborazione. Inoltre, secondo la teosofia, nessuna religione possiede tutta la verità, ognuna possiede la sua e solo mettendole tutte insieme si può arrivare a capire meglio il senso della vita. Infine, ritiene che l'essere umano abbia delle capacità e delle potenzialità molto più grandi di quelle che usa normalmente ma che spesso restano nascoste e possono svilupparsi solo attraverso un percorso di crescita personale.

considerazione, viene quasi venerata e considerata una « Grande anima. [...] Era considerata una Maestra ispirata da Dio, venuta a rivelare le potenzialità mentali e spirituali dell'infanzia e a mostrare attraverso di esse il modo per redimere l'umanità» (Montessori, 2020, p. 304). Qui formò numerosi insegnanti contribuendo alla diffusione del suo metodo ma soprattutto sviluppò una parte molto importante del suo pensiero: l'educazione cosmica, che ha come obiettivo quello di aiutare il bambino a capire come funziona il mondo e che ogni cosa, dalle piante, agli animali, all'uomo, alla più piccola cosa che sta nell'universo ha un compito e contribuisce all'armonia generale. In questo modo il bambino viene guidato a capire che anche lui stesso ha un ruolo, che non è un singolo individuo isolato e slegato dagli altri e dall'ambiente che lo circonda ma fa parte di un mondo dove tutto è collegato. Ritrova questa idea proprio in India, una società dove è normale, quasi scontato, pensare che ogni cosa sia legata alle altre e, in particolare nelle idee della società teosofica, che insiste proprio sul fatto che l'umanità sia unita e non composta da tanti singoli individui ed elementi separati. Il suo obiettivo, e quello dell'educazione cosmica, diventa quindi quello di aiutare il bambino a capire qual è il suo compito nel mondo e a sviluppare in lui un senso di responsabilità verso gli altri.

Rimase in India per circa sette anni, fino al 1946, bloccata dallo scoppio della Seconda guerra mondiale.

Fece ritorno in Europa e, nonostante l'età ormai avanzata, continuò a viaggiare e a diffondere il suo metodo con l'aiuto del figlio, fino a che, il 6 Maggio del 1952 morì in Olanda, a Noordwijk. Sopra la sua tomba, si legge una frase : « Io prego i cari bambini che tutto possono di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo» (Montessori, 2020, p.328).

Secondo il suo pensiero, il futuro non è nelle mani degli adulti ma in quelle dei bambini e sarà solo educando i bambini che si potrà giungere alla pace nel mondo.

## 1.5 LE CASE DEI BAMBINI

Un passaggio fondamentale nella vita di Maria Montessori è la nascita delle Case dei Bambini, scuole pensate per i bambini più piccoli, spesso figli di famiglie operaie.

Maria Montessori le definisce come un «esperimento» (Montessori, 2022) perché la prima Casa dei Bambini non nasce come applicazione di un metodo già definito e strutturato ma come un contesto di osservazione e sperimentazione. L'esperimento consiste proprio nel creare un ambiente pensato per i bambini, osservare con attenzione come si muovono, cosa fanno, come reagiscono e in che modo imparano quando sono lasciati liberi. Montessori infatti non impone subito un metodo ma lo crea a partire dalle osservazioni nel corso del tempo.

Si parla infatti di “pedagogia scientifica” proprio perché applica il metodo scientifico (che lei conosceva bene, essendo un medico) allo studio dell'infanzia.

Il termine “esperimento” può essere inteso anche in un altro modo: fino a quel momento la Montessori aveva studiato, utilizzato e adattato i metodi di Seguin con i bambini frenastenici, ottenendo risultati importanti che la portano a fare una riflessione in merito alla scuola tradizionale: se quei metodi avevano permesso a bambini con difficoltà di ottenere livelli di apprendimento elevati, allora il problema non è solo nel bambino ma anche nel modo in cui viene organizzato l'ambiente intorno a lui. Per questo la Casa dei Bambini diventa anche un'occasione per verificare se gli stessi metodi e principi possano funzionare anche con bambini considerati “normali” ma che ancora non sono stati influenzati dalla scuola tradizionale. Maria è convinta che tutti i bambini, con o senza difficoltà, se messi nelle condizioni giuste, riescano a far emergere le loro potenzialità.

Il primo esperimento nasce nel 1907 in un piccolo e malfamato quartiere di Roma, San Lorenzo, dove Maria ha lavorato fin da quando era una studentessa. Qui le condizioni di vita delle famiglie rendevano difficile la gestione dei bambini; i genitori dovevano lavorare durante il giorno e i bambini giravano liberi per il quartiere spesso con comportamenti disordinati o causando danni agli edifici. Per far fronte a questa realtà, Eduardo Talamo, direttore dell'Istituto Romano di Beni Stabili, decide di organizzare,

all'interno dei vari palazzi, degli spazi destinati ad accogliere i bambini quando non potevano essere sorvegliati dai genitori. L'obiettivo iniziale quindi non è educativo ma principalmente pratico.

La direzione viene affidata proprio a Maria che pone però come condizione quella di avere libertà assoluta nell'organizzazione e nella gestione; vuole infatti allontanarsi dai metodi usati nella scuola tradizionale e provare a mettere in atto le sue idee.

Essendo una realtà molto povera, le risorse e i mezzi a disposizione erano molto scarsi ma questo aspetto per Maria era un punto di partenza perché per la prima volta si trovava in un ambiente in cui non c'era traccia delle caratteristiche tipiche delle scuole tradizionali e Maria ha l'opportunità di creare qualcosa di innovativo.

I bambini erano al centro di tutto, non a caso sarà proprio da qui che nascerà il nome di "Casa dei bambini". Il 6 Gennaio 1907 viene inaugurata la prima Casa dei Bambini. La stessa Montessori afferma che

si raccolse il primo gruppo di piccoli, più di cinquanta. Era interessante vedere quelle creaturine così diverse dalle altre che frequentavano le solite scuole gratuite. Erano timide e goffe, apparentemente stupide e irresponsabili [...]. Piangevano e sembrava che avessero paura di tutto - delle belle signore presenti, dell'albero e degli oggetti a esso appesi. Non accettavano i doni, né assaggiavano i dolci, né rispondevano se interrogati. Erano proprio come un gruppo di bambini selvaggi. Non erano certo vissuti, come il piccolo selvaggio dell'Aveyron, in un bosco con gli animali, ma in una foresta di gente perduta, oltre i confini della società civile. Alla vista di quel commovente spettacolo, molte signore osservarono che soltanto per un miracolo quei bambini avrebbero potuto essere educati, e dissero che avrebbero desiderato rivederli dopo un anno o due (Montessori, 2022, p.39)

Ciò che colpisce, leggendo questo passaggio, è la condizione in cui si trovano i bambini di San Lorenzo. Si tratta di bambini cresciuti in un ambiente privo di stimoli adeguati, spesso abbandonati a loro stessi, senza una guida e un controllo per giornate intere, abituati a muoversi in spazi degradati. Non a caso, Montessori li descrive come disorientati, impauriti, diffidenti verso le persone ma anche verso ciò che li circonda. Di fronte ad un dolce, ad una caramella, ad un dono, qualsiasi bambino reagirebbe con curiosità e desiderio;

loro invece rimangono immobili, impassibili senza parlare. Questo comportamento potrebbe, apparentemente, risultare inspiegabile ma mostra quanto poco fossero abituati a ricevere attenzioni e quanto la loro quotidianità fosse segnata piuttosto da insicurezza e mancanza di fiducia. E proprio qui emergono alcuni punti centrali del suo pensiero (che verranno approfonditi in seguito): l'ambiente in cui il bambino cresce può favorire o, al contrario, ostacolare profondamente il suo sviluppo. Montessori utilizza questa descrizione per mostrare come, appunto, un contesto inadeguato possa compromettere la capacità del bambino di aprirsi, di esplorare, di rispondere agli stimoli. Solo in un ambiente preparato, pensato e ordinato, ricco di materiali significativi, il bambino può recuperare sicurezza, autonomia e capacità di relazione con gli altri.

Montessori sottolinea inoltre che questi bambini crescevano senza una presenza adulta stabile, che offrisse loro un modello di comportamento. La loro mancanza di fiducia deriva anche da questo aspetto. Secondo Montessori, l'ambiente da solo non basta: il bambino ha bisogno di una figura di riferimento che lo accompagni durante la crescita e lo sviluppo, non per imporre o dirigere ma per sostenere; era contraria all'idea di un adulto autoritario, sostiene piuttosto la libertà. Ogni bambino doveva essere libero di muoversi nell'ambiente creato per loro, di esplorare, di imparare dall'esperienza diretta.

Questo non esclude però che necessitino dell'appoggio di una figura adulta che ha come compito quello di orientarli e creare un clima di fiducia in cui possano sentirsi liberi di sbagliare, di chiedere aiuto e mostrare loro stessi, con le loro potenzialità, capacità, debolezze e difficoltà. Solo in un contesto rassicurante e non giudicante potranno acquisire la giusta sicurezza e iniziare ad esplorare l'ambiente, ponendo così le basi per il loro apprendimento e la loro crescita.

Inizialmente, in questa prima Casa dei Bambini, i materiali sono di scarto, si trovano solo alcune sedie e alcuni tavoli ma Maria inizierà subito a progettare e far costruire oggetti su misura a misura di bambino in modo che tutti possano essere autonomi e muoversi liberamente nell'ambiente. «Ogni dettaglio è pensato per la loro autonomia: grembiuli con i bottoni davanti, in modo che possano allacciarli da soli, sandalini facili da mettere e togliere. I

mobili sono piccoli e soprattutto leggeri, perché possano spostarli senza aiuto» (De Stefano, 2020, p.111).

In quel periodo la possibilità di muoversi per i bambini rappresentava un cambiamento radicale perché nelle scuole tradizionali tutto era pensato per impedire il movimento, per limitare i bambini e la loro libertà in favore della disciplina, dell'ordine e del silenzio. Maria invece intuisce che il movimento è essenziale nel processo di apprendimento: il bambino non apprende restando fermo e passivo ma attraverso l'azione. Secondo lei infatti la mente e il corpo sono profondamente collegati: i sensi raccolgono le informazioni dall'ambiente esterno, il cervello le elabora e attraverso il movimento vengono tradotte in azioni concrete. È proprio questo ultimo passaggio che completa il processo di apprendimento; se manca l'azione, quello che il bambino ha percepito e compreso resta "incompiuto" e quindi superficiale e poco duraturo. Afferma infatti che «ai muscoli è riservata la conseguenza pratica della vita. [...] Lo scopo dell'anima è di avere [...] mezzi di espressione coi quali l'idea diventa azione» (Montessori, 2022, p.87-88).

Se prendiamo ad esempio l'esempio dei bottoni del grembiule, il bambino può osservare come si allacciano i bottoni, può memorizzare i passaggi ma solo quando prova a farlo da solo capisce realmente come funziona quella precisa azione e sarà in grado di ripeterla in qualsiasi momento.

Ecco perché, nelle Case dei Bambini ogni oggetto e ogni spazio è pensato per permettere al bambino di muoversi in autonomia senza dover ricorrere sempre all'intervento dell'adulto; «il bambino, come tutti constatiamo, è in preda a una mobilità continua: il bisogno di muoversi [...] è irresistibile nell'infanzia» (Montessori, 2022, p.90).

Questa libertà di movimento e autonomia si concretizza nella vita quotidiana della Casa dei Bambini; le giornate infatti iniziano con il momento della pulizia e cura personale: i bambini hanno lavandini bassi per potersi lavare le mani da soli, asciugamani e piccoli specchi appesi alla loro altezza, hanno a disposizione saponette, piccole spazzole per i capelli o la pulizia delle scarpe. In questo modo possono prendersi cura di sé in autonomia.

Durante la mattinata i bambini si occupano da soli anche dell'ordine e della pulizia della classe: riordinano, puliscono, si prendono cura dei fiori

se presenti, spolverano, spazzano...; hanno a disposizione tutto l'occorrente a misura di bambino: strofinacci, acqua, sapone, vasi, piccole scope o spolverini.

È proprio così che nasce l'idea di "ambiente preparato", cioè di uno spazio costruito in modo intenzionale in funzione dei bisogni del bambino.

L'esperienza della prima Casa dei Bambini ebbe risultati così significativi che «il quartiere di San Lorenzo fu corso da sovrani, ministri, scienziati, aristocratici, tutti desiderosi di veder da vicino i meravigliosi bambini. Da questo centro le Case dei Bambini si sono diffuse in tutto il mondo» (Montessori, 2022, p.42)

Inizialmente vennero aperte altre case a Roma, soprattutto nei quartieri popolari come San Lorenzo ma in secondo momento l'interesse si estese anche fra le classi medie e aristocratiche, «che avevano anch'esse chiesto il privilegio d'avere una Casa dei Bambini per i loro figlioli» (Montessori, 2022, p.42). Questo dettaglio è significativo perché dimostra come, un'esperienza nata in un contesto di grande disagio sociale, venga riconosciuta come valida per tutti i bambini, al di là della loro condizione sociale.

Non a caso, Montessori afferma che «la storia del movimento ci dimostra che la stessa educazione è possibile, sia pure con bambini felici sia con bambini atterriti da un disastro sismico, e fra tutte le razze del mondo» (Montessori, 2022, p.43)

Nel giro di pochi anni il modello montessoriano si diffuse infatti non solo nel resto d'Italia ma anche all'estero, in Europa e in altre parti del mondo nonostante i diversi ostacoli dovuti al periodo storico segnato dalle guerre e dal regime fascista che guardava con sospetto a un approccio educativo fondato sulla libertà e l'autonomia del bambino e su un ruolo non autoritario dell'adulto invece che sull'obbedienza e su una disciplina rigida.

## 1.6 L'AMBIENTE PREPARATO

«L'uomo che non vive in un ambiente adatto, non può sviluppare normalmente tutte le sue facoltà, né può scrutare nel fondo della propria anima per imparare a conoscersi. [...] se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia

confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente.» (Montessori, 2023, p. 318-319)

Per Montessori l'ambiente occupa un ruolo centrale nello sviluppo del bambino. Egli ha bisogno di un ambiente adeguato per poter esprimere tutte le sue potenzialità e conoscere realmente sé stesso; nell'ambiente concepito dalla Montessori, è fondamentale che il bambino possa muoversi ed esprimersi liberamente: solo in questo modo riuscirà a mostrare i suoi bisogni che, altrimenti, rimarrebbero inespressi.

Quando si parla di “ambiente preparato” , si intende uno spazio progettato su misura, organizzato tenendo conto delle caratteristiche, dimensioni, esigenze dei bambini. L'adulto deve creare le condizioni affinché il bambino possa agire in modo autonomo senza chiedere costantemente il suo intervento. In un ambiente educativo quindi, niente può essere lasciato al caso. Montessori afferma infatti: «cominciai dunque col far costruire un arredamento scolastico che fosse proporzionato al bambino e che rispondesse al suo bisogno di agire intelligentemente»; i tavolini, ad esempio, sono di piccole dimensioni e leggeri così da rispettare la corporatura e la forza dei bambini, permettendo loro di spostarli in autonomia. Anche le seggioline, realizzate in materiali diversi seguono lo stesso principio: sono piccole e maneggevoli. Montessori affermava che non dovessero riprodurre le sedie degli adulti ma dovessero essere proporzionate al corpo dei bambini.

Questa scelta si contrappone al modello della scuola tradizionale, caratterizzata da banchi e sedie pesanti, pensati proprio per impedire il movimento. A questo proposito Montessori critica l'idea secondo cui il bambino debba stare fermo per mantenere l'ordine; «i bambini, muovendosi, rovesceranno sedie e tavoli producendo chiasso e disordine; ma codesto è un pregiudizio. [...] tutto ciò riposa sul concetto che il fanciullo debba crescere nell'immobilità» (Montessori, 2022, p.54).

Secondo la sua visione, infatti, l'adulto non deve imporre una posizione per garantire la disciplina; al contrario, è importante lasciare il bambino libero di muoversi e di scegliere la posizione che preferisce e nel

caso in cui rovescerà per sbaglio una sedia, capirà l'errore e imparerà gradualmente a controllare i suoi movimenti, non solo nell'ambiente scolastico ma anche altrove.

«Immobilità e silenzio impedivano al fanciullo di imparare a muoversi con grazia e con discernimento, in modo che quando egli si trovava in ambienti ove non esistono i banchi, gli accadeva di rovesciare facilmente oggetti leggeri. Qui invece il fanciullo impara un contegno e un'abilità di movimento che gli sarà utile anche fuori di scuola: egli, pur essendo bambino, diventerà una persona dalle maniere libere, ma corrette» (Montessori, 2022, p.55).

Non solo banchi e sedie, tutto deve essere a portata di mano per il bambino: lavandini, mensole, saponi, spazzole, piatti, bicchieri, vassoi, quadri...; i mobili devono essere facilmente accessibili, chiusi da tendine o serrature basse così che i bambini possano girare comodamente la chiave. Dovranno avere a disposizione anche oggetti fragili di cui dovranno avere cura: se faranno cadere un piatto o un bicchiere e questo si romperà, impareranno il valore di quell'oggetto perché lo scopo dei bambini è esercitarsi, sbagliare e migliorarsi. «Sono certa che gli adulti esclameranno: "Come? Dare dei bicchieri di vetro nelle mani di bambini di tre o quattro anni? Li romperanno sicuramente!". In tal modo daranno più importanza al bicchiere che al bambino; un oggetto di pochi soldi ci sembra più prezioso dell'educazione dei movimenti del bambino [...]. Perché, in fondo, qual è lo scopo di un bambino di tre anni? Crescere» (Montessori, 2022).

Il bambino cresce e si perfeziona solo attraverso l'azione e spesso, l'adulto, ostacola questo processo senza rendersene conto: intervenendo troppo, facendo le cose al posto suo o impedendogli di sbagliare e rimediare, lo priva delle esperienze necessarie a diventare autonomo e indipendente. L'indipendenza è indispensabile se si vuole ottenere la libertà.

Montessori introduce anche un altro concetto, quello di «igiene psichica» (Montessori, 2022): quando si progetta un ambiente bisogna tenere conto non solo del benessere fisico del bambino ma anche di quello interiore e psicologico. In passato gli spazi scolastici venivano progettati esclusivamente per favorire l'igiene fisica, evitare malattie e garantire condizioni sanitarie adeguate. Si costruivano aule molto ampie, con finestre

grandi e soffitti alti per far respirare meglio i bambini; si evitavano spazi troppo chiusi e affollati dove il rischio di malattia era maggiore.

Anche negli ambienti montessoriani si prediligono aule molto ampie ma non per lo stesso scopo: più un ambiente è grande, maggiore sarà la libertà del bambino di muoversi. Predilige quindi ambienti in cui il mobilio è ridotto al minimo e facile da spostare e che non sia d'intralcio al movimento.

Accanto alla dimensione dello spazio, un'altra caratteristica importante è l'estetica: nelle scuole, le aule hanno spesso colori uniformi e spenti così come gli oggetti e gli arredi al loro interno; questo avviene per eliminare ogni distrazione e costringere il bambino a prestare attenzione solo all'insegnante. Montessori ribalta questa visione: un ambiente povero e triste non favorisce la concentrazione ma rende l'esperienza scolastica fredda, priva di significato e poco stimolante portando i bambini ad essere meno partecipi.

Propone quindi ambienti belli, curati e luminosi, con colori equilibrati ma vivaci e oggetti semplici ma piacevoli agli occhi dei bambini: se è affascinato e attratto da ciò che lo circonda, sarà più concentrato. L'ambiente deve offrire un senso di calma e rendere l'esperienza scolastica serena e piacevole.

«La “casa dei bambini” sia bella e piacevole in tutti i suoi particolari, giacché la bellezza invita all'attività e al lavoro» (Montessori,2022).

Un ulteriore aspetto su cui Montessori si concentra è l'importanza della natura nella vita dei bambini: quando sono a contatto con l'ambiente naturale, manifestano gioia, curiosità, capacità di osservazione. La natura è uno spazio in cui il bambino fa esperienza diretta e sviluppa le sue capacità sensoriali e motorie. Attraverso il contatto con gli elementi naturali (terra, acqua, piante, fiori, animali...), non solo acquisisce conoscenze ma costruisce un legame con ciò che lo circonda.

Montessori però sottolinea che nella società moderna, gli adulti siano spesso intimoriti dalla natura, dal sole, dal caldo, dalla pioggia... e tendono così a limitare la libertà dei bambini: si impedisce loro di uscire quando piove, di giocare nelle pozzanghere o nel fango, di correre nell'erba a piedi nudi. In questo modo però il bambino viene allontanato da esperienze fondamentali per il suo sviluppo. Quando il bambino vive nelle città, non riesce a dimostrare nemmeno tutta la sua forza fisica, risulta sempre stanco e

affaticato: questo non è dovuto a una mancanza di energia ma all'ambiente artificiale che per loro è noioso e limitante. Se si portano in mezzo alla natura, inizieranno a correre, a fare lunghe camminate senza stancarsi mai.

Si sente coinvolto in modo profondo, diventa un attento osservatore di ciò che lo circonda. Per questo sarebbe importante avere sempre a disposizione un giardino o uno spazio verde nel contesto scolastico in cui i bambini possano prendersi cura delle piante, annaffiarle, osservare la loro crescita, occuparsi di piccoli animaletti. Tutto questo sviluppa in loro un senso di responsabilità e attenzione.

Non deve essere un ambiente troppo vasto né troppo povero ma proporzionato: un giardino con troppe piante diventerebbe dispersivo mentre uno troppo piccolo porrebbe un limite all'attività del bambino. È necessario trovare un equilibrio e creare un ambiente che risponda ai suoi bisogni.

Quando ciò non è possibile, si dovrebbe cercare di portare la natura all'interno, ad esempio mettendo a disposizione dei bambini vasi con piante e fiori di cui possano prendersi cura quotidianamente.

Alla luce di tutto questo, Montessori critica fortemente la società moderna, soprattutto quella urbana che considera quasi come una prigione che tiene i bambini distanti dalla natura, e li costringe a vivere circondati da ambienti costruiti e limitanti.

L'educazione deve impegnarsi a restituire al bambino il legame con la natura e a liberarlo «dai legami che lo isolano nella vita artificiale» (Montessori, 2022).

## 1.7 L'INSEGNANTE MONTESSORIANA

«Questa è la nostra missione: gettare un raggio di luce e passare oltre» (Montessori, 2022, p.125).

Questa affermazione riassume il senso del ruolo dell'insegnante montessoriana. Racchiude l'idea di un'educazione che non impone ma illumina il cammino del bambino lasciandogli tutto lo spazio necessario per diventare autonomo e pronto per proseguire la sua strada al di fuori della scuola.

L'insegnante, in ottica montessoriana, non è più il centro del processo educativo ma una presenza discreta che lo orienta senza invadere il suo spazio e lo guida senza sostituirsi a lui.

Questo richiede innanzitutto un lavoro di «autopreparazione» (Montessori, 2023, p.255): l'insegnante Montessoriana deve abbandonare le abitudini della scuola tradizionale, deve cambiare la sua visione rendendosi conto di non essere più la protagonista dell'attività didattica e assumere un nuovo atteggiamento fondato su osservazione e fiducia; «l'insegnante Montessoriana ha davanti a sé un bimbo che, per così dire, non esiste ancora. Questa è la differenza principale. Le insegnanti che vengono dalle nostre scuole devono avere una specie di fede che il bambino si rivelerà attraverso il lavoro. Esse devono staccarsi da ogni idea preconcepita che riguardi il livello a cui i bambini possono trovarsi» (Montessori, 2023, p.255). Come emerge dalle parole della stessa Montessori, essa si trova di fronte a bambini che non sono ancora formati ma lo faranno attraverso il lavoro: essi non mostrano subito quello che sono realmente ma, attraverso l'attività concreta che verrà svolta in classe, faranno emergere le loro capacità.

Il lavoro non è da intendersi come una serie di esercizi o azioni imposte dall'adulto ma come un'attività che il bambino decide, spontaneamente, di svolgere. È proprio facendo e concentrandosi su ciò che lo interessa che il bambino costruisce se stesso. All'inizio può sembrare disordinato, distratto o poco coinvolto ma questa è solo una fase iniziale; attraverso il lavoro inizia a sviluppare capacità come l'attenzione, l'autonomia, l'ordine e il controllo dei movimenti

Il compito dell'insegnante non è quindi quello di riempire il bambino di spiegazioni e indicazioni su ciò che deve fare ma di creare le condizioni giuste per permettergli di lavorare da solo: proporre i materiali giusti al momento opportuno, spiegare o mostrare brevemente come si usano e poi lasciare spazio all'attività spontanea del bambino, osservando senza intervenire.

Entra in gioco il concetto di indipendenza che per Montessori è uno degli obiettivi principali dell'educazione: «un'azione pedagogica efficace sui teneri bambini deve essere quella di *aiutarli* ad avanzare su vie di indipendenza, intesa in maniera da iniziarli a quelle prime forme di attività

che consentono loro di bastare a sé stessi [...] Aiutarli [...] a cercare con tentativi di giungere al soddisfacimento dei loro desideri, ecco l'educazione dell'indipendenza» (Montessori, 2023, p.64.). L'insegnante non deve sostituirsi a loro ma guidarli verso attività che gli permettono di diventare autonomi, partendo dalle azioni più semplici della vita quotidiana: salire le scale, vestirsi, lavarsi, pulire l'aula, provando per tentativi ed errori fino ad ottenere ciò che hanno in mente. Aiutare quindi non significa fare al posto loro ma sostenerli nei loro tentativi.

Mette in discussione un tipico atteggiamento degli adulti che è quello di servire i bambini: «noi *serviamo* i bambini, e un atto servile verso di loro è non meno fatale di un atto che tenda a *soffocare* un loro moto spontaneo. Crediamo che i bambini siano simili a fantocci inanimati; li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che il bambino [...] ha tutti i mezzi per imparare a fare. [...] La madre che imbecca il bambino senza compiere il minimo sforzo per insegnargli a tenere il cucchiaino e cercare la sua bocca [...] offende la dignità umana di suo figlio» (Montessori, 2023, p.64). Compiendo azioni che i bambini sarebbero perfettamente in grado di fare da soli, non aiutiamo il loro sviluppo ma lo ostacoliamo perché impediamo al bambino di esercitare le proprie capacità che in questo modo faticeranno a svilupparsi. Il bambino che non fa, non impara a fare pur possedendo tutte le potenzialità necessarie.

Ecco perché si parla di “autopreparazione”: non è solo il bambino a dover compiere un percorso di crescita ma anche l'insegnante deve prepararsi interiormente a svolgere il suo ruolo; deve compiere un lavoro su sé stessa per imparare a controllare i suoi interventi, a osservare in silenzio e in disparte senza giudicare e a controllare il suo impulso a correggere continuamente. Avere fiducia quindi significa non fermarsi al comportamento immediato del bambino che può sembrare sbagliato o disordinato ma vedere in lui un potenziale ancora inespresso.

Il primo compito dell'insegnante quindi non è quello di intervenire direttamente sul bambino ma sul contesto. Per prima cosa deve preparare l'ambiente che non significa solo organizzare lo spazio in modo ordinato ma creare, appunto, quelle condizioni che rendono possibile il lavoro autonomo del bambino. Deve predisporre e mettere a disposizione dei bambini tutto il

necessario affinché non abbiano bisogno costantemente dell'aiuto dell'adulto: ogni elemento deve essere curato, dall'ordine, alla pulizia, alla disposizione dei materiali che devono essere accessibili e in buono stato, belli agli occhi dei bambini perché è fondamentale che suscitino l'interesse dei bambini invitandoli all'uso; è proprio l'ambiente che fa nascere in loro l'attrazione verso il lavoro. L'insegnante diventa «la guardiana e la custode dell'ambiente» (Montessori, 2023, p.255).

L'insegnante stessa è parte dell'ambiente che circonda il bambino: per questo dovrà apparire curata, ordinata, capace di trasmettere serenità e rispetto con i suoi modi. I bambini osservano e percepiscono ogni dettaglio: gesti, movimenti, tono della voce... Tendono ad imitare e interiorizzare gli atteggiamenti degli adulti, per questo essa deve essere un modello per loro.

Montessori afferma che «l'insegnante costituisce quanto vi è di più vivo nell'ambiente. [...] se la maestra fosse trasandata nella sua apparenza e nei suoi modi - e fosse sgarbata verso i bambini- verrebbe a mancare la base essenziale del compito che si prefigge» (Montessori, 2023, p. 256-257).

Nelle fasi iniziali, quando il bambino non è ancora capace di concentrarsi, l'insegnante deve saper intervenire il modo adeguato. È importante che sappia attirare la sua attenzione proponendo attività semplici ma vivaci come racconti o canzoni. L'obiettivo qui non è ancora quello di insegnare loro qualcosa ma di aiutarli a sviluppare la concentrazione. L'insegnante qui ha un ruolo più attivo, interviene di più.

Di fronte ai bambini che con il loro comportamento tendono a disturbare la concentrazione degli altri l'insegnante può intervenire, contrariamente a tutto ciò che è stato detto fino ad ora ovvero che «quando un bimbo è concentrato nel suo lavoro, non si deve intervenire per non interrompere il suo ciclo di attività e impedirne la piena espansione» (Montessori, 2023, p. 256-257); eppure in questo caso «la giusta tecnica è l'opposta: rompere il corso dell'attività disturbatrice.» (Montessori, 2023, p. 256-257). Non si utilizzano punizioni ma si interviene sempre mantenendo un atteggiamento calmo e rispettoso ad esempio invitando il bambino in questione a fare qualcos'altro o spostarsi in un ambiente.

Una volta che il bambino avrà sviluppato la concentrazione il ruolo dell'insegnante cambierà completamente. Questo è un momento

fondamentale del processo educativo. Essa dovrà fare un passo indietro, «dovrà essere ora molto attenta: non interferire significa non interferire *sotto nessuna forma*» (Montessori, 2023, p.258). Montessori si raccomanda che in questa fase, anche un intervento minimo, che può sembrare utile agli occhi dell'adulto, rischia di interrompere la concentrazione del bambino che è una condizione ancora fragile: può facilmente essere spezzata da uno sguardo prolungato, da una parola di incoraggiamento o da un gesto di aiuto non richiesto. È con la pratica che impara a controllare a controllare questo istinto naturale a intervenire nelle azioni dei bambini.

Quando, finalmente, un'insegnante potrà dire: «ormai i bambini lavorano come se io non esistessi» (Montessori, 2023, p.261), allora potrà dire di aver raggiunto il vero obiettivo del suo ruolo e di aver portato i bambini sulla strada verso la piena autonomia.

Un'insegnante che possa definirsi Montessoriana, deve aver raggiunto la consapevolezza che «la sua finale “inattività” è un segno del suo successo, poiché dimostra che il suo compito è stato felicemente portato a termine» (Montessori, 2023, p.527).

## 1.8 I MATERIALI MONTESSORIANI

Nel metodo Montessori, quando si parla di materiale, non ci si riferisce in modo generico agli oggetti che sono presenti nell'ambiente educativo ma più precisamente a strumenti che sono stati progettati scientificamente per fare in modo che il bambino possa diventare autonomo durante il suo percorso di crescita.

In ottica Montessoriana, i materiali non devono servire all'insegnante per spiegare la lezione ai bambini, non sono «mezzi didattici» (Montessori, 2022, p.166), bensì «mezzi di sviluppo» (Montessori, 2022, p.167), ovvero pensati per aiutare il bambino a costruire la propria intelligenza e sviluppare le sue capacità; lo aiutano a capire meglio ciò che percepisce, a usare i suoi sensi in modo più preciso e a diventare sempre più autonomo nel pensare e nell'agire.

Per questo motivo Montessori parla di “materiale di sviluppo” : un insieme di oggetti che non trasmettono dei contenuti dall'esterno ma

favoriscono un percorso di crescita dall'interno. Afferma che esso «libera la vita interiore del bambino dalla dipendenza da altre persone» (Fondazione Montessori Italia, 2018, p. 8) ovvero lo rende libero dall'insegnante; non ha più bisogno dell'adulto per capire se sta lavorando bene e per andare avanti, è il materiale stesso che lo guida e gli mostra se ciò che sta facendo è corretto. Rappresenta un' «esatta guida scientifica» (Montessori, 2022, p. 113) per il bambino perché ogni oggetto è costruito per guidarlo passo dopo passo in modo chiaro. Non nasce infatti da teorie astratte ma da osservazioni sperimentali condotte direttamente sui bambini e per questo risponde esattamente ai loro bisogni: ciò che suscitava interesse durante le osservazioni veniva mantenuto, ciò che non funzionava o veniva ignorato dai bambini veniva eliminato. Gli oggetti non “appartengono” all'insegnante ma ai bambini: essa ha il solo compito di mostrare brevemente come si utilizzano e, eventualmente, intervenire solo quando si rende conto che qualcuno sta usando un oggetto in modo sbagliato. Non si usano punizioni o rimproveri, il bambino va aiutato e supportato con calma e serenità.

Una delle caratteristiche principali del materiale Montessoriano è la sua capacità di attirare spontaneamente l'attenzione del bambino, è costruito per stimolare la curiosità infantile e «provocare una stimolazione permanente del suo lavoro mentale» (Fondazione Montessori Italia, 2018, p. 8), ovvero il bambino, una volta iniziata un'attività con gli oggetti, tende a rimanere concentrato a lungo perché quello che sta facendo lo coinvolge davvero. A questo scopo è fondamentale la dimensione estetica: sono caratterizzati da colori puri e forme semplici che rendono piacevole il lavoro e, appunto, favoriscono la concentrazione. La bellezza e l'estetica non sono, per Montessori, un dettaglio secondario ma essenziale nel processo educativo.

Come affermato in precedenza, il materiale è sensoriale, ovvero comprende oggetti che educano e migliorano i sensi del bambino; vista, udito, tatto, olfatto e gusto. Un esempio sono gli incastri solidi, «tre sostegni massicci di legno [...] tutti e tre uguali in forma e in dimensione. Questi portano ciascuno dieci pezzi a incastro, che sono altrettanti cilindretti lisci e scorrevoli, maneggiabili mediante un bottoncino messo nel piano superiore e che si possono sfilare e infilare facilmente nei fori che, scavati nel sostegno, corrispondono perfettamente ed esclusivamente a ciascun cilindro»

(Montessori, 2022, p.139): i cilindri vengono mescolati e i bambini devono infilarli nel foro che corrisponde alla loro forma. In questo modo imparano a riconoscere le forme e le dimensioni degli oggetti, sviluppano la coordinazione occhio-mano<sup>6</sup>, facendo movimenti più precisi.

Un altro esempio di materiale sensoriale sono le tavolette dei colori che permettono di distinguere i colori e le varie gradazioni. Il materiale viene presentato per gradi: inizialmente si scelgono tre colori vivaci; ogni colore ha due tavolette che vengono mescolate sul tavolo e il bambino dovrà abbinare le tavolette di colore uguale. Il numero di colori verrà aumentato fino a presentarne nove. Montessori (2022, p.144) afferma : « Ho scelto nove tinte e a ciascuna di esse corrispondono gradazioni di diversa intensità. Sono perciò 63 tavolette di colori. Le tinte sono: grigio (dal nero al bianco), rosso; arancione, giallo, verde, turchino, violetto, marrone, rosa».

Quando i bambini si mostrano preparati in questo, si passa a lavorare sulle sfumature chiedendo loro di ordinare le tavolette dal colore più scuro a quello più chiaro o viceversa. Si possono poi, in una fase finale, proporre insieme le gradazioni di diversi colori.

Esistono anche materiali per aiutarli a riconoscere e distinguere diversi toni musicali, come le campane musicali, uguali fra loro esteticamente ma diverse nel suono: «il primo esercizio consiste nel riconoscere le due campane che riproducono lo stesso suono e metterle insieme vicine l'una all'altra [...]. Viene poi l'apprezzamento dei toni della scala nella loro successione [...]» (Montessori 2022, p.152).

I bambini sono attirati da questo genere di materiale perché hanno un bisogno naturale di esplorare il mondo attraverso i sensi.

Secondo Montessori (2022, P.116-118) una caratteristica importante è l'isolamento della qualità: per educare un senso alla volta, bisogna isolare una singola qualità, ovvero concentrarsi su una qualità alla volta:

«se si vogliono preparare oggetti che servano per esempio a far distinguere i colori, bisogna costruirli della medesima sostanza, forma e dimensione; e farli differire solo nel colore. O, volendo preparare oggetti con lo scopo di far

---

<sup>6</sup> La coordinazione oculo-manuale è la capacità di usare insieme occhi e mani in modo preciso. Significa riuscire a muovere la mano seguendo correttamente quello che vediamo in modo da fare movimenti corretti sulla base degli stimoli visivi.

rivelare i vari toni della scala musicale, è necessario che essi siano perfettamente uguali all'apparenza, come per esempio le campane che usiamo nel nostro sistema: esse hanno tutte sopra un identico sostegno» (Montessori, 2022, p.115).

In questo modo il bambino si concentra su un solo aspetto alla volta, per evitare che venga distratto da elementi non essenziali. Se un materiale presenta troppe caratteristiche diverse, il bambino non sa su cosa concentrarsi, l'isolamento della qualità gli permette invece di esplorarlo con precisione.

Inoltre, i materiali sono dotati del controllo dell'errore: ogni oggetto è costruito in modo che il bambino possa accorgersi da solo se sta sbagliando e li spinge a ragionare e a trovare da soli la soluzione più giusta per procedere nell'attività. Sono materiali che “parlano” al bambino: prendiamo come esempio gli incastri solidi, citati precedentemente, se il bambino prova ad inserire un cilindro nel foro sbagliato, si accorgerà da solo dell'errore perché in nessun modo riuscirà a farlo entrare. Svilupperà in questo modo responsabilità e autocontrollo.

Infine Montessori affermava che è importante che il materiale sia «limitato in quantità» (Montessori, 2022, p.118): i materiali a disposizione devono essere pochi, ben pensati e ordinati, non è la quantità che aiuta il bambino a crescere e svilupparsi ma la qualità.

Nelle Case dei Bambini è fondamentale l'ordine: i bambini sanno che al termine di ogni attività dovranno occuparsi di riordinare tutto ciò che hanno usato, riponendolo negli appositi spazi.

È fondamentale che essi imparino che tutto ciò che li circonda ha una grande importanza e va trattato con cura e rispetto.

## 1.9 EDUCAZIONE ALLA PACE

Per introdurre il concetto di pace e di educazione alla pace, possiamo partire facendo riferimento alla famosa frase, precedentemente citata (cfr. p.15)<sup>7</sup>, che

---

<sup>7</sup> « Io prego i cari bambini che tutto possono di unirsi a me per la costruzione della pace negli uomini e nel mondo» (Montessori, 2020, p.328).

si trova incisa sulla tomba di Maria Montessori in cui si rivolge ai bambini e sembra chiedere loro di impegnarsi per costruire la pace nel mondo come avrebbe voluto lei. In queste parole si racchiude il cuore del suo pensiero pedagogico: i bambini, per lei, sono il centro di tutto e il nostro futuro dipende da loro. Per intervenire sulla società, sugli uomini, sul mondo è proprio dai bambini che bisogna partire. Se si vuole provare a costruire un mondo nuovo e migliore bisogna investire sull'educazione dei bambini fin dalla loro nascita, perché costituiscono «una speranza e una promessa per l'umanità» (Montessori, 2024, p.79).

È dal bambino che si forma l'adulto di domani ed è proprio attraverso le esperienze che vive nei suoi primi anni di vita che si forma la sua personalità.

Quando Montessori parla di pace, non si riferisce alla definizione comune che tutti hanno in mente: quando qualcuno pensa alla parola pace, automaticamente si riferisce all'assenza di guerre e conflitti fra gli uomini. Durante le sue numerose conferenze su questo tema, essa smentisce proprio questa idea, affermando che per lei la pace non è da intendersi semplicemente come «assenza di guerra» (Montessori, 2024, p.15). Secondo il suo punto di vista, non è vera e propria pace quella che deriva da una guerra ma una condizione da cui deriva un popolo vincitore che domina sui popoli vinti. È quindi solo una pace apparente e, spesso, molto fragile.

Il concetto viene spiegato durante il suo discorso alla conferenza di Ginevra del 1932:

la guerra antica aveva come movente la conquista di terre, e, con essa, la sottomissione di popoli. [...] viene chiamato «pace» l'adattamento forzato dei vinti a un dominio reso stabile, alla perdita di quanto essi hanno amato, alla cessione dei frutti del loro lavoro e delle loro conquiste. [...] il vincitore affaccia dei diritti sul popolo che è rimasto vittima del disastro. Tale condizione, per quanto segni la fine della guerra con le armi, non può certo, venire chiamata pace (Montessori, 2024, p.19)

La pace autentica si crea nel momento in cui gli uomini sviluppano responsabilità, giustizia, amore verso gli altri, capacità di collaborare. Per

arrivare a questo punto non serve intervenire sull'adulto o sulle istituzioni ma sul bambino, che per lei è l'origine dei problemi dell'umanità. Quello che porta alla pace è sicuramente un percorso molto lungo che ha come obiettivo quello di creare un uomo nuovo.

L'uomo nuovo si costruisce educandolo fin da bambino. I bambini possiedono dentro di loro una sensibilità e delle potenzialità che spesso gli adulti non riconoscono. Ciò che fanno gli adulti è considerarli come individui che dipendono in tutto e per tutto da loro, come se non fossero in grado di agire e pensare autonomamente. Tendono a mettersi in una posizione di superiorità di fronte al bambino, lo correggono, gli dicono tutto ciò che deve fare e gli impongono come farlo. Ovviamente tutto questo non nasce da cattive intenzioni ma porta comunque a cancellare ogni forma di libertà e di autonomia del bambino.

Descrive questo atteggiamento come una forma di "cecità": «l'adulto è veramente un cieco verso il bambino» (Montessori, 2024, p.38), nel senso che l'adulto non riesce a vedere la vera natura del bambino; non vede la sua forza interiore né il suo bisogno di fare da solo. Lo guarda solo con gli occhi dell'adulto senza rendersi conto che il bambino funziona in modo diverso: se il bambino sbaglia e commette un errore, egli pensa che non sia capace; se svolge un'azione lentamente, pensa che non sia in grado, quando in realtà sta solo seguendo i suoi tempi; se fa qualcosa di diverso rispetto a ciò che gli è stato chiesto, pensa che stia disubbidendo e non che si sta impegnando a seguire il proprio istinto e la propria curiosità.

È come se ogni suo gesto fosse sempre percepito come un limite quando in realtà sono tutti tentativi di crescere secondo la propria natura ed esperienza.

Questa incomprensione spinge l'adulto ad intervenire, a correggere, a indicare la strada, finendo per ostacolare il bambino.

Nasce così, quella che per Maria Montessori è la « prima guerra fra uomini destinati ad amarsi: tra padri e figli, tra maestri ed allievi» (Montessori, 2024, p.40), un conflitto che si crea perché da una parte c'è un adulto che non rispetta il bambino e lo vuole plasmare secondo le due idee e dall'altra c'è un bambino che vorrebbe liberarsi da questo dominio ma di fronte all'adulto più forte deve arrendersi e adattarsi per non essere

rimproverato e per non deludere le aspettative. Si abitua in qualche modo a dipendere da qualcun'altro e a non fidarsi di sé stesso e delle sue capacità. Il bambino crescerà assomigliando all'adulto e lasciando da parte la sua vera natura.

Tutto questo genera adulti insicuri, competitivi e spesso chiusi nel loro interesse personale.

Uno dei punti centrali del pensiero montessoriano è proprio che l'educazione di oggi non può portare alla pace perché spinge i bambini a considerarsi come individui singoli, isolati dagli altri, che pensano solo al loro interesse e che non sono in grado di aiutarsi ma solo di competere. In ambienti educativi di questo tipo, non si raggiungerà mai la collaborazione, il senso sociale, i bambini non riusciranno mai a vedere gli altri come una risorsa o come individui che fanno parte del suo stesso mondo. Così, «questi poveri egoisti, stanchi mentalmente, come ci è dimostrato dalla psicologia sperimentale, si trovano poi nel mondo l'uno accanto all'altro come granelli di sabbia nel deserto: ciascuno è isolato dall'altro» (Montessori, 2024, p.76).

Inoltre gli adulti oggi, tendono a considerare il bambino come un essere fragile che ha bisogno di essere protetto; Montessori si allontana da questa visione e ribadisce che il bambino è un essere «dotato di vita psichica fin dalla nascita » (Montessori, 2024, p.85), capace di costruire da solo la propria personalità.

Il primo cambiamento riguarda quindi l'adulto, che è chiamato a modificare il suo atteggiamento e la sua considerazione verso il bambino: come sostenuto da Montessori, sarà l'adulto a dover vedere il bambino come un punto di riferimento per costruire un modo fatto di amore e pace e non viceversa.

Il bambino va aiutato a rendersi progressivamente indipendente e per farlo ha bisogno che intorno a lui venga costruito quell'ambiente preparato di cui tanto ha parlato Montessori, che gli fornisca tutti gli strumenti per agire autonomamente. I materiali montessoriani sono pensati proprio per questo: permettono al bambino di esercitarsi, di apprendere dai loro errori e dalla loro esperienza diretta.

Solo offrendo libertà e autonomia si potrà formare un uomo nuovo, equilibrato e capace di vivere in armonia e in pace con gli altri.

L'educazione deve aprirsi anche alla dimensione sociale. Fin dai primi anni il bambino dovrebbe essere guidato a vivere in un contesto condiviso in cui può imparare a relazionarsi con gli altri in modo rispettoso e collaborativo, riconoscendoli come risorse, come parti dello stesso ambiente e non come nemici.

E proprio in questa prospettiva si inserisce il tema delle pluriclassi che rappresenta il cuore di questo lavoro. Le pluriclassi, se valorizzate, possono diventare l'ambiente ideale in cui sviluppare la pace perché offrono al bambino un ambiente sociale vario in cui la collaborazione è all'ordine del giorno.

**CAPITOLO SECONDO.**  
**PLURICLASSI: STORIA, SIGNIFICATO E PROSPETTIVA**  
**MONTESORIANA**

**2.1 LE PLURICLASSI.**

Con il termine “pluriclassi” si intende una forma di organizzazione scolastica in cui, all’interno di una stessa classe, convivono alunni di età e livelli scolastici differenti; si trovano in momenti diversi del loro percorso e hanno, di conseguenza, ritmi, tempi e necessità diversificati. Si tratta di un ambiente eterogeneo e, di conseguenza, complesso, che si distacca totalmente dalle classi tradizionali caratterizzato da classi omogenee per età.

Livia Petti (2023, p.9) propone come definizione di pluriclassi, «Situazioni Didattiche Non Standard (SDiNS) ovvero realtà scolastiche diverse dalle classi “tradizionali” sia come composizione numerica, sia perché presentano nella stessa aula bambini e bambine di età anagrafiche diverse».

Esse nascono infatti nelle aree rurali o periferiche, dove non è possibile suddividere gli alunni in gruppi distinti per anno scolastico a causa dello numero troppo basso di bambini; nell’Ottocento si parlava principalmente di scuole rurali, per riferirsi, non tanto al luogo in cui erano situate, quanto al numero di abitanti presenti che generalmente era « inferiore a 4.000 unità e anzi, più precisamente, si classificavano scuole rurali di prima, seconda e terza classe quelle istituite in territori con popolazione rispettivamente di 3.000, 2.000 e 500 abitanti» (Pizzigoni, 2022, p.1). Questo significava che i bambini erano troppo pochi per poter organizzare le classi in modo tradizionale e vengono quindi organizzati tutti in un’unica classe sotto la guida di uno stesso insegnante.

All’insegnante è richiesta una preparazione specifica perché insegnare in una pluriclasse richiede un lavoro e un’organizzazione diversa rispetto a quello delle classi tradizionali. Il suo ruolo è particolarmente delicato perché gran parte del buon funzionamento della pluriclasse dipende dalle sue capacità di gestire e progettare percorsi adatti alle diverse esigenze di tutti gli alunni.

Nonostante ciò, non sempre agli insegnanti è stata garantita una formazione adeguata e mirata per queste realtà complesse. Ancora oggi, la formazione per l'insegnamento delle pluriclassi è limitata e spesso basata solo sull'esperienza diretta, su eventuali momenti di tirocinio o sul confronto con i colleghi, più che su momenti strutturati e specifici.

Proprio per questo motivo sarebbe importante garantire una continuità didattica: la possibilità per un insegnante di rimanere nello stesso contesto per più anni consecutivi, gli permetterebbe di costruire nel tempo quelle competenze specifiche che spesso non ha acquisito durante la formazione iniziale. In assenza di una preparazione teorica specifica, è l'esperienza diretta che consente all'insegnante di comprendere davvero il funzionamento della pluriclasse, di conoscere in modo approfondito gli alunni e le loro caratteristiche per mettere in atto le giuste strategie, adattando progressivamente il loro modo di insegnare alle esigenze degli alunni.

Nella maggior parte dei casi, si assiste purtroppo ad un frequente ricambio di docenti: spesso alle pluriclassi vengono assegnati docenti all'inizio della loro carriera che, dopo poco tempo, tendono a lasciare queste sedi perché lavorare in contesti rurali può comportare difficoltà anche dal punto di vista personale essendo spesso isolati e lontani dalle città e dai servizi.

Il modello organizzativo delle pluriclassi prende forma principalmente dopo la Seconda guerra mondiale, momento in cui nasce l'esigenza di garantire a tutti i bambini, anche a coloro che vivevano in zone più isolate, la possibilità di frequentare interamente la scuola elementare; «Frequentare l'intero ciclo della scuola elementare non poteva essere un privilegio, ma costituiva una condizione minima di cittadinanza» (Pruneri, 2018, p.22).

Se si osservano i dati relativi alla diffusione delle scuole sul territorio in quel momento storico emerge che:

ben 17.000 scuole avevano un corso elementare incompleto o erano dotate di un solo insegnante, pari al 48% del numero totale di scuole esistenti (Ministero PI, 1948, p. 1). Tale dato corrispondeva a circa il 20% dell'intera popolazione scolastica nazionale che quindi era costretta a restare senza istruzione di base

completa perché mancava il servizio stesso. Non era quindi una esigenza residuale o trascurabile: al contrario interessava un numero assai ampio di cittadini e, in un momento così delicato e significativo di ricostruzione della scuola italiana (o meglio, dell'Italia intera), non era possibile dimenticare questa realtà. A fronte di questi numeri, si pensa allora di trovare una soluzione che ribalti il problema: non si cerca affannosamente di offrire il servizio scolastico "standard" alla scuola rurale, ma si va a creare un servizio ad hoc, trasformando le lacune in peculiarità. Viene messa a punto una visione per cui la scuola pluriclasse non è solo una soluzione funzionale ma è esattamente la soluzione ideale per una determinata condizione (Pizzigoni, 2022, p.273)

È proprio qui, infatti, che viene coniato il termine di “scuola unica pluriclasse” in cui un insegnante si occupava di insegnare contemporaneamente agli alunni dalla prima alla quinta. Questo, oltre a permettere a tutti i bambini indistintamente di partecipare all’intero ciclo di istruzione, era una soluzione vantaggiosa anche per quelle località che non avrebbero avuto le risorse disponibili per garantire un insegnante per ogni classe. Le scuole che ospitano questo tipo di classi sono, infatti, generalmente molto piccole e spesso richiedono anche un grande sforzo da parte dei comuni, degli insegnanti, dei dirigenti per poterle mantenere aperte. Questo sforzo è molto importante anche per le famiglie che, trovandosi a diversi chilometri dalla città più vicina, avrebbero difficoltà a portare i loro figli a scuola. Per quanto piccole, queste scuole rappresentavano quindi una risorsa preziosa sotto vari punti di vista.

Come affermato da Pizzigoni inizia a diffondersi una visione più positiva di queste classi e della loro organizzazione che iniziano ad essere viste come un contesto educativo con caratteristiche e potenzialità proprie. Si sviluppa l’idea della pluriclassi come «miglior scuola possibile» (Pizzigoni, 2022, p.273): con questa espressione non si vuole intendere la pluriclasse come una scuola ideale in senso assoluto ma come la soluzione ideale in quel contesto specifico che è, appunto, quello delle aree rurali e isolate; invece di considerarla come una scuola “incompleta” rispetto a quella tradizionale, si vuole diffondere la convinzione che in quelle condizioni è la soluzione più adatta e anche quella più realizzabile.

Al contrario di quanto comunemente si pensi, infatti, queste classi, se organizzate e valorizzate nel modo giusto possono rappresentare una risorsa preziosa e un contesto educativo non meno efficace di altri, capace di favorire dinamiche di collaborazione e aiuto reciproco fra i bambini, spesso considerati aspetti secondari dell'ambiente scolastico. Eppure la stessa Montessori, come abbiamo visto nell'ambito dell'educazione alla pace (cfr.p.33), sosteneva che ambienti in cui i bambini collaborano e si rispettano contribuiscono alla creazione di una comunità pacifica perché crescono come individui sereni, autonomi e capaci di vivere in società rispettando le differenze.

Quindi, nel Novecento, proprio per evitare che questa forma di organizzazione venisse considerata come un semplice ripiego o una soluzione d'emergenza, si inizia progressivamente a pensare a come poter strutturare in modo efficace le lezioni, gli insegnamenti e la gestione della classe in quei contesti per provare a valorizzarle.

#### 2.1.1 UN AMBIENTE COMPLESSO

Alcuni pedagogisti iniziano a sottolineare che la presenza di alunni di età diverse non rappresenta un limite ma può diventare un'occasione di crescita per tutti: la pluriclasse diventa un ambiente familiare, in cui grandi e piccoli devono convivere e hanno la possibilità di aiutarsi e imparare gli uni dagli altri. È Lombardo Radice che paragona la pluriclasse alla famiglia, sostenendo che se si considera come un «assurdo pedagogico» quello di riunire in un'unica classe alunni di età diverse allora «dovrebbe essere un assurdo pedagogico anche la famiglia, dove convivono, interessandosi uno del lavoro dell'altro figliuoli di varia età sotto la stessa maestra che è la madre» (Pruneri, 2018, p.18).

Quello che, a prima vista, può sembrare un limite organizzativo, è in realtà una condizione di apprendimento naturale che i bambini vivono quotidianamente. Proprio come in molte famiglie, anche nelle pluriclassi, i più grandi e i più piccoli entrano in relazione, si osservano, si imitano e si sostengono a vicenda.

In classe, aiutare un compagno più piccolo può diventare un'esperienza educativa molto formativa perché chi insegna deve impegnarsi a organizzare le proprie idee e a spiegarle in modo chiaro e preciso per farsi comprendere, quindi grazie al ruolo di insegnante, migliorano il loro apprendimento; questo meccanismo viene definito come «learning by teaching»<sup>8</sup> (Petti, 2023, p.23). Allo stesso tempo, i bambini più piccoli, ne traggono beneficio perché una spiegazione fatta da un coetaneo, che utilizza un linguaggio più vicino al loro, può risultare più comprensibile e, quindi, efficace rispetto a quella di un adulto. In questo modo ogni alunno può essere, a seconda delle situazioni, sia soggetto che apprende, sia insegnante che guida l'apprendimento degli altri.

Questa dinamica di aiuto reciproco è uno dei punti di forza della pluriclasse; quando in una stessa aula convivono bambini di età diverse, è naturale che i più grandi si avvicinino ai più piccoli per sostenerli, spiegare qualche passaggio o mostrare come svolgere un compito. Molto spesso non serve che sia l'insegnante a chiederlo, spesso questo aiuto nasce in modo spontaneo, perché ai più grandi piace mostrare ciò che sanno ed essere utili e i più piccoli si fidano sapendo che hanno già svolto l'attività prima di loro. È una forma di collaborazione che nasce senza forzature ed è proprio questo che rende le pluriclassi degli ambienti speciali. Viene definita «mutuo insegnamento» (Petti, 2023, p.22): « si fa riferimento a situazioni di didattiche in cui gli studenti, sotto la regia dell'insegnante, sono abilitati a operare in funzione di facilitatori degli apprendimenti nei confronti dei loro compagni» (Petti, 2023, p.23). Infatti in questa relazione entrano in gioco il *tutor*, che è colui che spiega, cercando di rendere i concetti più comprensibili e il *tutee*, che è colui che riceve l'aiuto del compagno. È fondamentale che il tutor non si sostituisca mai al tutee durante le attività, proprio come dovrebbe fare l'insegnante con i suoi alunni. Questa dinamica prende anche il nome di *peer tutoring*.

Questa spontaneità può rappresentare una risorsa educativa molto importante ma per essere davvero efficace ha bisogno di essere orientata dall'insegnante, che non deve lasciare che l'aiuto tra compagni avvenga in

---

<sup>8</sup> Il *learning by teaching* è un metodo di insegnamento in cui gli studenti preparano la lezione e i materiali necessari per insegnare ad altri studenti.

modo casuale ma deve cercare di valorizzarlo creando un progetto didattico consapevole; deve ripensare la gestione della classe e progettare attività che tengano conto dei diversi livelli presenti, non può limitarsi a organizzare una lezione identica per tutti.

Nel fare questo però è necessario fare attenzione a non «ridurre il livello di apprendimento dei più grandi in favore dei più piccoli o, al contrario, formulare proposte rispondenti ai bisogni dei più grandi creando difficoltà di comprensione nei più piccoli» (Petti, 2023, p.21). Il lavoro dell'insegnante richiede una ricerca continua di equilibrio, un punto di incontro tra esigenze diverse senza semplificare troppo o rendere l'apprendimento inaccessibile per qualcuno. L'obiettivo non è tanto quello di dividere quanto quello di integrare ovvero di trasformare le differenze in un'opportunità di crescita condivisa. È proprio questa capacità di bilanciare e adattare valorizzando le differenze che rende la didattica in una pluriclasse efficace e significativa per tutti.

Un approccio di questo tipo, che ha come scopo quello di tenere in considerazione le diversità e i bisogni propri di ciascun bambino è definito *differenziazione didattica*.

Petti (2023, p.21) la definisce infatti una

prospettiva metodologica capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti

L'insegnante di una pluriclasse non può progettare pensando ad un alunno "medio" ma deve saper riconoscere fin da subito che la classe è composta da individui che apprendono con modalità, tempi e bisogni propri. Questo significa ad esempio, accettare che non tutti debbano svolgere lo stesso compito nello stesso modo o negli stessi tempi: alcuni procederanno in modo più approfondito e veloce, altri richiederanno il supporto dell'adulto o di un compagno o, semplicemente, un tempo più lungo. Bisogna quindi progettare in modo flessibile ogni lezione, osservare attentamente ciò che

succede in classe ed eventualmente essere pronti a modificarla o adattarla alle varie necessità e difficoltà che entrano in gioco in itinere.

La differenziazione didattica riguarda sia ciò che gli alunni sono chiamati ad apprendere, sia il modo in cui apprendono, sia ciò che producono al termine del lavoro: questo significa accettare che in classe non esiste un modo unico e giusto per imparare; per questo l'insegnante deve conoscere perfettamente i bambini che ha di fronte e fare delle scelte consapevoli e mirate, adattando il lavoro e cercando di renderlo accessibile a tutti. Ignorando le differenze, l'insegnante rischia di "perdere" qualche bambino che non riesce a stare al passo con gli altri oppure di non valorizzare pienamente le potenzialità e le capacità di qualcun'altro.

Deve sapere inoltre variare anche la modalità di lavoro, alternando ad esempio attività individuali e a piccoli gruppi. Fondamentale è anche dare agli studenti la possibilità di esprimere ciò che hanno imparato nel modo che preferiscono perché non tutti riescono a mostrare le loro competenze con gli stessi strumenti.

La differenziazione didattica permette di rendere la scuola un ambiente in cui ognuno riesce a trovare il suo spazio e sentirsi davvero coinvolto nel processo di apprendimento. Un luogo che riesce a far sentire tutti i bambini rispettati e liberi di essere sé stessi è senza dubbio il luogo migliore in cui crescere secondo la propria natura, proprio come avrebbe voluto Maria Montessori. Solo lasciando liberi i bambini senza condizionare la loro crescita, senza imporre loro schemi fissi e uguali per tutti, si può sperare in un mondo migliore formato da cittadini consapevoli e autonomi.

Esistono due strategie fondamentali che permettono di realizzare concretamente la differenziazione didattica nella pratica scolastica: la personalizzazione e l'individuazione.

Individualizzare significa mettere tutti gli alunni nelle condizioni di raggiungere le competenze fondamentali previste; l'idea non è infatti quella di cambiare gli obiettivi per ciascun bambino, ma di trovare il percorso più adatto per arrivarci. «Concretamente, l'individualizzazione può essere messa in campo semplificando il materiale didattico, agendo sulla sequenza dei contenuti, adeguando il tempo a disposizione per lo svolgimento di un'attività, integrando azioni di peer tutoring» (Petti, 2023, p.28).

Personalizzare significa andare leggermente oltre: non si tratta solo di arrivare al raggiungimento di un obiettivo comune ma anche di valorizzare le caratteristiche che rendono gli alunni uno diverso dall'altro, proponendo percorsi che siano in linea con i loro interessi e i loro punti di forza, permettendo così ad ognuno di «sviluppare le proprie potenzialità intellettive» (Petti, 2023, p.28).

Risultano, in questo senso, significative, a mio parere, le parole riportate da Zoppoli (2024, p.14) di una giovane insegnante che per molti anni ha insegnato nelle pluriclassi:

In tutti gli anni in cui ho insegnato in pluriclasse, la spinta a ricercare sempre percorsi diversificati e strategie nuove è stata fortissima, e per questo mi sento di affermare con forza che l'organizzazione in pluriclasse dovrebbe essere una fonte di ispirazione per tutti i docenti. La pluriclasse non ti permette di pensare al programma ma ti obbliga a pensare e a prenderti cura solo e esclusivamente degli alunni. La pluriclasse, con la sua ricchezza di "diversificata umanità" (alunni di età 6-11), consente agli alunni di sperimentare il vero senso della parola libertà, perché fin dai primi giorni di scuola si impara a rispettare i tempi e le esigenze di ciascuno. La pluriclasse per me non è stata una classe con alunni di età diverse, ma una "comfort zone" dalla quale non sono voluta uscire mai e quindi, nel momento in cui la mia scuola è stata chiusa per mancanza di alunni, ho scelto di andare in pensione anticipatamente.

È vero che l'idea di lavorare in una classe tradizionale dove obiettivi, tempi e modalità sono uguali per tutti, può sembrare più semplice; una lezione uguale per tutti richiede sicuramente meno sforzo da parte di un'insegnante che non deve adattarla e differenziarla e per questo può, apparentemente, sembrare meno faticoso. Tuttavia rischia di non cogliere la complessità reale che è presente in una qualsiasi classe, sia essa omogenea o eterogenea per età.

La pluriclasse, al contrario, non vede questa complessità come un ostacolo ma come un valore. Non chiede agli insegnanti di insegnare di più ma di insegnare meglio, mettendo al centro ogni alunno con tutte le sue caratteristiche personali.

Potremmo a questo punto dire che la pluriclasse si avvicina all'idea di tutti quei pedagogisti dell'Educazione Nuova (cfr. p.8) che hanno cercato di

rivoluzionare la scuola tradizionale proprio per superare un modello educativo centrato sull'adulto in favore della centralità del bambino.

Per gestire contemporaneamente tutti gli alunni, l'insegnamento può essere organizzato secondo modalità diverse: una prima possibilità che Petti (2023, p.20) chiama «curricolo parallelo», prevede di dividere i bambini in gruppi per età che svolgono, nello stesso momento, attività o contenuti diversi in modo autonomo e separato dagli altri. Ogni gruppo segue un percorso adatto alle sue possibilità e al suo livello, come se fosse una classe a sé pur essendo nello stesso spazio.

Può essere utile perché in questo modo è più facile adattare i contenuti e gli obiettivi alle diverse età ma rischia, in parte, di ridurre la collaborazione tra gli alunni.

Si può poi organizzare la pluriclasse in modo che tutti affrontino la stessa disciplina (italiano, matematica, scienze...) ma in modo diverso e alternato: l'insegnante organizza più attività legate a quella materia e i gruppi di età lavorano su compiti differenti; ad esempio mentre un gruppo lavora su un'attività più guidata e strutturata, un altro ne svolge un'altra in modo più autonomo pur restando nello stesso ambito disciplinare. Ognuno lavora sulla base del proprio livello. Ad un certo punto i gruppi ruotano e si scambiano perché l'idea è quella che tutti gli alunni prima o poi vadano a lavorare sugli stessi argomenti ma in momenti diversi.

Gli alunni sono stimolati a seguire anche il lavoro dei compagni perché sanno che prima o poi toccherà anche a loro. Questa modalità viene definita «curricolo a rotazione» (Petti, 2023, p.20).

Un'altra possibilità è quella di proporre lo stesso tema a tutti nello stesso momento ma con un livello di approfondimento diverso. I più piccoli ad esempio possono lavorare su aspetti base, più semplici mentre i più grandi lavorano in modo più approfondito. Si parla in questo caso di «curricolo a spirale» (Petti, 2023, p.20).

Queste diverse modalità organizzative mettono in evidenza un aspetto fondamentale della pluriclasse: l'importanza dell'autoapprendimento. L'insegnante, infatti, non potrà mai essere presente costantemente e contemporaneamente con tutti gli alunni ma deve distribuire la sua attenzione

a tutti i gruppi. Questo rende indispensabile abituare i bambini a lavorare in modo sempre più autonomo.

Autonomia e autoapprendimento non nascono spontaneamente ma vanno costruite nel tempo attraverso attività pensate appositamente, che aiutano il bambino a gestire il proprio lavoro e a portare a termine un compito usando le proprie capacità e strategie senza ricorrere sempre all'aiuto del docente oppure facendo riferimento ai compagni.

La pluriclasse diventa, anche in questo senso, un contesto favorevole per sviluppare queste competenze perché crea naturalmente situazioni in cui gli alunni sono chiamati a organizzarsi e a prendere iniziativa, a gestire il tempo a disposizione, a comprendere le consegne e a verificare da soli o con i compagni ciò che stanno facendo. E, sicuramente, la presenza di compagni di età e livelli diversi contribuisce a rendere le pluriclassi un ambiente forse più adatto di altri a favorire l'autonomia, perché i bambini possono contare non solo su compagni dello stesso livello ma anche su chi ha maggiori conoscenze e competenze. In questo modo avranno ancora meno bisogno del supporto dell'insegnante.

#### 2.1.2 COOPERAZIONE, COLLABORAZIONE, INCLUSIONE

La cooperazione diventa un elemento fondamentale quando si parla di pluriclassi, nelle quali, quasi sempre, l'insegnante tende a dividere gli alunni in gruppo per favorire l'interazione e rendere l'apprendimento più efficace.

«La sfida più grande a cui è chiamato un insegnante di pluriclasse, è di riuscire a far cooperare gli alunni piuttosto che ad isolarli in riferimento al loro livello di età. In una pluriclasse o multi ageClassroom non è concessa l'improvvisazione ma tutto deve essere pianificato e diversificato tenendo però sempre presente che i tempi non possono mai essere definiti e definitivi»  
(Zoppoli, 2024, p.14)

In generale, cooperare significa lavorare insieme verso un obiettivo comune mettendo in gioco non solo conoscenze e abilità individuali ma anche capacità relazionali e sociali come l'ascolto e il rispetto reciproco. L'apprendimento

cooperativo si basa infatti sulla collaborazione tra gli studenti invece che sul ruolo centrale dell'insegnante: agli studenti è richiesto di aiutarsi tra loro e sostenersi nello studio condividendo ciò che sanno per fare in modo che partecipino attivamente.

Questo permette di superare una visione tradizionale dell'apprendimento come un'attività individuale e competitiva, per valorizzare invece la relazione sociale, l'interazione verbale e il contributo di ognuno all'interno del gruppo.

Questa idea trova solide basi teoriche nel pensiero di diversi autori, fra cui Lev Vygotskij, il quale sostiene che lo sviluppo cognitivo avviene sempre all'interno di una dimensione sociale, attraverso l'interazione con gli altri e al linguaggio; introduce il concetto di zona di sviluppo prossimale che indica ciò che il bambino può imparare con l'aiuto degli altri. Il bambino riesce, secondo lui, a raggiungere livelli più alti di apprendimento grazie al supporto di un pari o di un adulto più competente.

Relativamente alla zona di sviluppo prossimale, Vygotskij infatti che:

«lo sviluppo cognitivo, non è determinato dall'attività del singolo bambino ma dall'interazione sociale sperimentata. È infatti attraverso l'interazione con gli altri, che il bambino scopre i mediatori culturali [...] Tra i diversi mediatori, Vygotskij, assegna al linguaggio un ruolo di particolare rilievo. Il linguaggio è in primo luogo un comportamento sociale e viene sviluppato dai bambini grazie all'interazione sociale. [...] A lui dobbiamo l'idea di zona di sviluppo prossimale [...] La zona di sviluppo prossimale rappresenta il potenziale di sviluppo, cioè quelle abilità che il bambino da solo non manifesta ancora, ma può dimostrare se aiutato opportunamente. Ad esempio, può accadere che un bambino nel contare nomi e numeri correttamente ad alta voce, ma indichi due volte verso lo stesso oggetto; un compagno più grande potrebbe quindi suggerirgli di toccare una sola volta ogni singolo oggetto così da far corrispondere a ciascun numero detto un'unità» (Caravita, Milani, Traficante, 2018, p.82-83)

La stessa Montessori, nelle sue scuole, valorizzava la presenza di gruppi eterogenei per età perché sottolineava come i bambini imparassero molto attraverso l'osservazione e il supporto tra compagni.

Se facciamo un salto in avanti e guardiamo alla scuola di oggi, ci accorgiamo quanto la cooperazione sia sempre più valorizzata anche nei contesti tradizionali dove le classi ospitano alunni della stessa età. Si insiste molto sull'importanza del lavoro di gruppo e sullo sviluppo delle competenze sociali, considerate ormai fondamentali tanto quanto quelle disciplinari, anche se la lezione frontale resta ancora prevalente.

Possiamo quindi comprendere come le pluriclassi possano trasformarsi in una vera risorsa educativa e non in un limite: esse, infatti, rendono naturali e spontanee queste dinamiche collaborative che in altri contesti devono invece essere progettate e costruite in modo intenzionale.

Quindi, in questa prospettiva, si rafforza l'idea che la pluriclasse non è da considerarsi una forma scolastica minore ma un contesto pieno di potenzialità.

Come vedremo in seguito, infatti, oggi sono molto diffusi approcci didattici collaborativi come il cooperative learning, che vanno proprio in questa direzione, ovvero verso una scuola in cui l'apprendimento si costruisce attraverso la relazione con gli altri. L'insegnante in questi contesti, così come nelle pluriclassi, non perde il suo ruolo ma lo trasforma: diventa una guida che interviene per sostenere gli alunni solo quando lo richiedono esplicitamente e per promuovere processi di apprendimento sempre più autonomi attraverso lo *scaffolding*: inizialmente fornisce aiuto e supporto agli studenti per permettergli di svolgere un compito che da soli non sarebbero ancora in grado di affrontare; progressivamente riduce sempre di più il suo intervento man mano che lo studente acquisisce autonomia fino a rimuoverlo del tutto quando lo studente è competente.

Nelle pluriclassi, la collaborazione non riguarda solo gli studenti ma assume un ruolo fondamentale anche tra gli insegnanti. Proprio perché spesso si tratta di realtà piccole con un numero di docenti limitato, è molto importante che essi siano in grado di lavorare in modo collegiale perché come afferma Petti (2023, p.19) «progettare in modo collegiale consente di tracciare un perimetro comune di obiettivi, metodi e strategie didattiche permettendo a tutti gli insegnanti di sentirsi corresponsabili e garantendo agli alunni una coerenza educativa».

In questo quadro si inserisce anche il concetto di «co-teaching» (Petti, 2023, p.19), concetto che si riferisce al fatto che gli insegnanti devono essere in grado di collaborare anche in classe; «tale termine [...] definisce la compresenza in classe di due insegnanti, di cui solitamente uno è l'insegnante di sostegno» (Petti, 2023, p.19). Si tratta di una vera e propria modalità di lavoro condivisa: essi non lavorano in modo separato ma coordinato durante la lezione, partecipano entrambi alla spiegazione, all'organizzazione delle attività, all'osservazione degli alunni.

Questo permette di avere una gestione più flessibile della classe: mentre un insegnante guida il lavoro principale, l'altro può affiancare gli studenti in difficoltà o osservare con maggiore attenzione le dinamiche che si creano all'interno dei gruppi. Tra gli insegnanti deve crearsi un rapporto di fiducia per rispondere meglio ai bisogni degli studenti e rendere quindi l'apprendimento più efficace.

Accanto alla cooperazione, un altro aspetto fondamentale nelle pluriclassi è quello delle relazioni e del benessere emotivo. Ambienti come questi, in cui la collaborazione è alla base di tutto, contribuiscono a creare un clima disteso e sereno e a far sentire gli studenti parte di un gruppo piuttosto che singoli individui isolati dagli altri. Questo senso di appartenenza al gruppo è uno degli aspetti che maggiormente contribuisce al loro benessere emotivo.

Con benessere emotivo, infatti, si intende una condizione in cui l'alunno si sente accolto e ascoltato, in cui percepisce che le sue particolarità sono accettate in modo positivo e questo fa sì che si senta libero di essere sé stesso, di provare, di sbagliare, di chiedere aiuto, di manifestare le sue necessità o le sue emozioni senza timore.

La qualità delle relazioni tra gli studenti e tra studenti e insegnanti influisce profondamente sul clima della classe e, di conseguenza, anche sull'efficacia dell'apprendimento.

In un contesto come quello delle pluriclassi, le relazioni tendono ad essere più varie rispetto ad una classe tradizionale proprio perché gli alunni non sono tutti allo stesso livello di sviluppo; in questo modo si creano legami che non sono basati sulla competizione, come spesso accade nelle scuole tradizionali, in cui ognuno lavora per sé puntando ad ottenere risultati migliori

degli altri ma sulla fiducia e sull'aiuto reciproco, come già più volte affermato. I più grandi sviluppano empatia e senso di responsabilità verso i più piccoli e questi ultimi si sentono supportati e ascoltati, riducendo momenti di ansia e insicurezza.

Il benessere emotivo è strettamente collegato all'apprendimento: un bambino che si sente sicuro, rispettato e valorizzato piuttosto che giudicato, è più motivato e spinto a mettersi in gioco e intervenire direttamente durante il lavoro, diventando protagonista del proprio apprendimento. Si tratta quindi di vivere in un ambiente in cui la dimensione socio-emotiva favorisce la partecipazione attiva e la motivazione ad apprendere.

Tutto questo si intreccia anche con il concetto di inclusività, perché le pluriclassi abitano i bambini, fin da piccoli, a convivere con le differenze e a considerarle come un aspetto naturale della vita scolastica: la presenza, infatti, di diversità legate all'età, al livello scolastico, alle competenze, alle modalità di apprendimento e così via, contribuisce a sviluppare molto presto nei bambini un atteggiamento di apertura verso gli altri.

L'inclusività non è utile solo dentro la scuola ma anche nella vita quotidiana perché viviamo in una società che è sempre più eterogenea dal punto di vista culturale, linguistico e sociale. Diventa quindi fondamentale che la scuola sappia formare bambini capaci di accogliere le differenze e di relazionarsi in modo positivo e aperto con gli altri. Quindi, anche in questo senso, la pluriclasse diventa una risorsa importante, non solo dal punto di vista educativo e scolastico ma anche per la crescita e la vita futura dei bambini perché li aiuta a crescere come persone rispettose e capaci di vivere in una società varia, multiculturale e complessa.

## 2.2 LA PLURICLASSE NELLA PROSPETTIVA MONTESSORIANA

La pedagogia Montessoriana è particolarmente significativa per sostenere l'idea che le pluriclassi possano essere considerate una risorsa per la scuola del futuro e non una semplice soluzione organizzativa legata a contesti territoriali specifici.

Montessori vedeva lo sviluppo infantile come un percorso personale, fatto di tempi e modi diversi per ciascuno e non come una sequenza di tappe uguale per tutti.

Partendo da questa idea, si può affermare che per lei la presenza di età differenti nella stessa classe assume un valore pedagogico importante, perché permette di superare quell'idea di apprendimento standardizzato in cui tutti i bambini in classe devono procedere e apprendere allo stesso ritmo con tempi e modalità prestabilite. Permette di organizzare un ambiente di apprendimento che sia più realistico ovvero che tenga conto del fatto che ogni bambino cresce e apprende secondo il proprio passo. Afferma che «non v'è ambiente sociale, nel quale non vi siano individui che abbiano esigenze e livelli diversi. Per questo stesso fatto la scuola è un ambiente che deve accogliere bambini di età eterogenea e adatto al lavoro individuale e di piccolo gruppo»<sup>9</sup>. La scuola quindi non deve essere costruita sull'idea di uniformità ma dovrebbe rispecchiare la realtà e la vita sociale: in ogni contesto in cui i bambini si troveranno al di fuori della scuola, troveranno persone con caratteristiche differenti; proprio questo porta l'autrice a rifiutare l'idea di una classe omogenea che separa gli individui sulla base della loro età e del loro livello, in favore di un ambiente che li metta in relazione fra loro.

La sua idea è quella di rendere l'apprendimento il più vicino possibile al modo in cui le persone crescono nella vita reale.

Questa idea della vicinanza alla vita reale è confermata anche dalla struttura delle Case dei Bambini che dovevano, secondo lei, essere organizzate in modo che ricordassero il più possibile l'ambiente domestico; non a caso i bambini durante le giornate erano impegnati in «esercizi di vita pratica, perché nelle Case dei Bambini va svolgendosi una vita vera e pratica» (Montessori, 2022, p.70). Non a caso vengono definite *Case dei Bambini*.

Le classi sono divise in modo che convivano bambini di età diverse ma che si trovano nella stessa fase di sviluppo (ad esempio da zero a tre anni, da tre a sei... ); in questo modo si crea una continuità educativa, ovvero un percorso che non è scandito in tappe rigide annuali uguali per tutti come

---

<sup>9</sup> [il\\_metodo\\_montessori\\_3\\_11\\_anni.pdf](#)

succede nella scuola tradizionale; qui i bambini non devono raggiungere precisi obiettivi entro l'anno scolastico per poter passare alla classe successiva ma hanno la possibilità di crescere e apprendere all'interno di un arco di tempo più lungo (circa tre anni) in cui non esiste « il concetto di anticipo o di ritardo. C'è [...] una progressione su tre anni, che permette a tutti di muoversi al proprio ritmo, senza sentirsi avanti o indietro, ma solo a proprio agio»<sup>10</sup>.

Anche nella sua prospettiva, così come nelle pluriclassi, cambia il modo di intendere l'eterogeneità: nel modello tradizionale viene spesso percepita come una difficoltà perché presuppone un'organizzazione e una programmazione didattica flessibile e adattabile alle varie situazioni.

Montessori rovescia questa visione: l'eterogeneità non è un problema ma una condizione naturale e importante dal punto di vista pedagogico, quindi non va eliminata ma valorizzata. Tutto quello che nella scuola tradizionale è visto come un limite, nelle scuole montessoriane così come nelle pluriclassi, diventa una risorsa.

Sostiene infatti anche l'importanza del rapporto che si crea tra grandi e piccini: nei gruppi eterogenei i piccoli osservano, imparano e imitano i più grandi e i più grandi sentono di essere una guida e un esempio per i più piccoli. Nelle scuole pensate da Montessori inoltre, essendo i bambini divisi per fasce d'età di circa tre anni, hanno la possibilità di svolgere progressivamente entrambi i ruoli: inizialmente, quando arrivano a scuola, occupano la posizione dei più piccoli che si sentono a proprio agio quando si trovano a fianco di bambini più grandi e amano osservare le loro azioni; successivamente, crescendo, quando in classe arrivano bambini più piccoli, assumono automaticamente un ruolo di maggior responsabilità.

Si crea un clima di collaborazione e empatia che porta i bambini ad essere liberi dall'autorità dell'adulto avendo a disposizione non solo un ambiente fatto su misura per loro ma anche dei compagni con più esperienza e competenza che vanno, in qualche modo, a sostituire la figura dell'insegnante.

---

<sup>10</sup> [9788857307633.pdf](#)

I bambini, essendo abituati ad aiutarsi l'un l'altro, riescono a gestire meglio anche i conflitti e i disaccordi preferendo la via del dialogo e della collaborazione a quella dello scontro e della competizione. È proprio questa la via giusta, secondo Montessori, per educare alla pace.

L'aspetto collaborativo quindi, che è alla base dell'organizzazione delle pluriclassi, è centrale anche nel pensiero Montessoriano e, molto spesso, avviene in modo spontaneo, senza nessun intervento o imposizione da parte dell'adulto, perché è l'ambiente stesso che lo rende inevitabile.

Possiamo quindi affermare che quello delle pluriclassi, si configura, come vedremo in seguito, come un ambiente privilegiato per la realizzazione di diversi principi Montessoriani.

### 2.2.1 PERIODI SENSITIVI E PLURICLASSI

Nella prospettiva pedagogica di Maria Montessori, lo sviluppo del bambino non è un processo lineare e uniforme ma si articola in diversi periodi evolutivi, detti *piani di sviluppo*, le grandi fasi della crescita di un bambino.

Montessori, in proposito, afferma che:

la psicologia è venuta oggi a riconoscere che esistono diversi tipi di psiche e di mente nei diversi periodi della vita. Questi periodi sono nettamente distinti fra loro ed è curioso constatare che coincidono con le diverse fasi dello sviluppo fisico. I mutamenti sono di tale rilievo, psichicamente parlando, che certi psicologi, tentando di chiarirli, hanno esagerato così da esprimersi in questo modo: "Lo sviluppo è una successione di nascite". In un certo periodo della vita, un'individualità psichica cessa e ne nasce un'altra (Montessori, 2023, p.27)

Sono periodi dello sviluppo in cui la sua mente e il suo modo di essere cambia e si trasforma radicalmente; non sta solo acquisendo nuove competenze e abilità, sta cambiando il suo modo di pensare, di relazionarsi con l'ambiente circostante e di apprendere.

Il primo piano va dalla nascita ai sei anni ed è il periodo in cui avvengono le trasformazioni e dei cambiamenti più profondi, infatti

Montessori sostiene che «la parte più importante della vita [...] è il primo periodo, che si estende dalla nascita ai sei anni, perché proprio in questo periodo si forma l'intelligenza, il grande strumento dell'uomo. E non solo l'intelligenza, ma anche il complesso delle facoltà psichiche» (Montessori, 2023, p.31). Durante questa prima fase, il bambino attraversa due «sotto-fasi» (Montessori, 2023, p.31), di cui una, da zero a tre anni, in cui il bambino non è influenzabile dall'adulto, non segue spiegazioni o insegnamenti diretti ma apprende attraverso quello che osserva nell'ambiente che lo circonda, l'adulto può solo offrire un ambiente adeguato. Dai tre ai sei anni invece, inizia ad usare in modo più consapevole quello che ha acquisito precedentemente, inizia ad interagire ed è quindi in grado di essere guidato e sostenuto dall'adulto nel processo di apprendimento.

Il secondo piano va dai sei ai dodici anni che viene definito «periodo di crescita» (Montessori, 2023, p.28) perché il bambino cresce senza che vi siano grosse trasformazioni psichiche come nella fase precedente. È una fase caratterizzata da un maggior equilibrio: il bambino è più tranquillo, più costante e attento quando svolge un'attività. Infatti è considerato pronto per iniziare la scuola; «questo periodo è considerato il più adatto per ricevere la cultura» (Montessori, 2023, p.29) perché la sua mente è più organizzata, non è più soggetta a cambiamenti improvvisi e intensi e molte strutture di base come il movimento, il linguaggio, l'orientamento nel mondo sono già presenti perché formatesi durante il primo periodo, se pur in modo generico. A questo punto quindi il bambino può utilizzarle per comprendere meglio la realtà e ciò che gli viene detto.

Si passa poi alla terza fase, quella che va dai dodici ai diciott'anni, in cui avvengono di nuovo importanti trasformazioni sia a livello mentale che a livello fisico. Anch'essa, come la prima fase, viene suddivisa in due *sotto-fasi*, quella che va dai dodici ai quindici e la seconda, dai quindici ai diciotto. È il periodo adolescenziale, in cui i ragazzi tendono spesso ad essere indisciplinati o ribelli ed è quindi una fase più delicata della precedente.

«Dopo i diciotto anni l'uomo può considerarsi completamente sviluppato, e non si produce più in lui alcuna trasformazione notevole. Egli cresce soltanto in età» (Montessori, 2023, p.28).

All'interno di questi piani di sviluppo, si collocano i cosiddetti *periodi sensitivi*, ovvero momenti temporanei durante i quali il bambino manifesta in modo spontaneo una particolare sensibilità e interesse verso determinate attività o aspetti della realtà piuttosto che altri; questo significa che il suo modo di percepire la realtà non è neutro ma selettivo: alcune cose attirano fortemente la sua attenzione perché rispondono a un bisogno interno che si manifesta in quel momento specifico della crescita, mentre tutto il resto passa in secondo piano.

Non si tratta di una scelta consapevole del bambino ma di una spinta naturale che viene dall'interno: «sono le sensibilità interiori [...] che guidano rendendo il bambino sensibile verso talune cose e indifferente verso altre. Quando questa sensibilità si accende in lui, allora è come se da lui partisse una luce che illumina solo date cose e non altre: e lì è tutto il suo mondo» (Montessori, 2022, p.122).

Il bambino non ha bisogno di essere motivato ad apprendere dall'esterno da un adulto, perché la motivazione è già qualcosa di interno, in questo modo acquisisce competenze, fondamentali in quel momento, senza un particolare sforzo.

Questa idea è espressa anche con il concetto di *successione di nascite*: quello che era centrale in un momento preciso della crescita, può perdere importanza quando ne inizia un altro, perché il bambino diventa sensibile verso qualcosa di nuovo e diverso.

Ogni fase infatti, non è da considerarsi come un proseguimento di quella precedente o di una preparazione a quella successiva ma un momento a sé in cui emergono nuovi interessi e nuove priorità e, dove, di conseguenza cambia il modo di apprendere.

Fondamentali in tutto questo processo risultano essere l'ambiente e la figura dell'adulto: entrambi devono essere di supporto a questo sviluppo naturale del bambino. L'ambiente, infatti, deve essere organizzato in modo da rispondere ai bisogni propri delle diverse fasi per permettere al bambino di seguire il suo istinto, di esprimersi e agire liberamente. L'adulto non deve interferire con il loro apprendimento né cercare di accelerare i tempi ma essere un osservatore discreto e attento che coglie i segnali del bambino e interviene solo per facilitarlo.

Quando questo non succede e adulto e ambiente non sono in linea con i bisogni del bambino ma cercano di imporgli ritmi o attività non coerenti con la fase dello sviluppo in cui si trova, si creano degli ostacoli al suo naturale percorso di crescita e il bambino non riesce più a seguire la sua sensibilità.

Possono, a questo punto, emergere delle reazioni di disagio che gli adulti percepiscono come semplici capricci; Montessori (2022, p.119) ci spiega infatti che quando «ostacoli esterni impediscono la sua attività vitale» il bambino reagisce in modo violento e

non essendoci note le cause di tali reazioni, noi le giudichiamo senza causa e le misuriamo dalla loro resistenza a cedere ai nostri tentativi di calmarle. Con il termine vago di capricci, noi chiamiamo dei fenomeni che differiscono molto tra loro: per noi è capriccio tutto quanto non ha causa apparente, tutto quanto è azione illogica e indomabile; abbiamo pure constatato che alcuni capricci hanno una tendenza ad aggravarsi col tempo: e ciò è indizio di cause permanenti che continuano ad agire e delle quali non abbiamo evidentemente trovato i rimedi.

È attraverso il concetto di periodi sensitivi che si può trovare una spiegazione ad alcune di queste reazioni infantili: quello che viene spesso identificato come un capriccio, da parte di genitori o insegnanti, è in realtà il segnale di un bisogno evolutivo che non è stato soddisfatto. Il bambino a cui viene impedito di seguire le proprie spinte interiori non riesce a svolgere in modo naturale ciò che sarebbe tipico della sua fase di sviluppo. Esso non riesce a spiegare a parole quello che gli sta succedendo e comunica il suo malessere con il pianto o attraverso comportamenti di opposizione verso l'adulto. Quest'ultimo quindi non deve limitarsi a considerarli come comportamenti da correggere ma deve cercare di andare a fondo per comprenderne la causa. Solo riconoscendo il bisogno che vi sta dietro e la sua esigenza evolutiva, si può intervenire nel modo giusto, cioè creando le condizioni che gli permettono di soddisfarlo, riducendo così la sensazione di disagio e la conseguente reazione spiacevole. A quel punto il bambino tornerà sereno.

Questo processo è ciò che Montessori definisce «normalizzazione» (Montessori, 2023, p.191): per normalizzazione non si intende un processo di correzione da parte dell'adulto ma un processo che nasce spontaneamente nel bambino quando viene messo nelle condizioni giuste. Secondo l'autrice, molti comportamenti come aggressività, passività, mancanza di attenzione, pigrizia...non fanno parte della natura del bambino ma sono il risultato di un ambiente inadeguato; quando il bambino, soprattutto nei primi anni di vita, non ha la possibilità di agire liberamente e di concentrarsi su attività che davvero gli interessano, non riuscirà a svilupparsi in modo armonico. Solo quando troverà le condizioni giuste, tutti quei comportamenti inadeguati spariranno improvvisamente. La normalizzazione infatti «viene dalla concentrazione in un lavoro» (Montessori, 2023, p.190). Infatti Montessori ci riporta che nelle sue scuole ha potuto notare che:

circondati da interesse per la loro attività, essi ripetevano i loro esercizi e passavano da un periodo di concentrazione ad un altro. Quando il bambino aveva raggiunto questo stadio e poteva concentrarsi e lavorare a qualcosa che veramente lo interessava, i difetti sparivano: il disordinato diventava ordinato, il passivo attivo, e il bimbo che disturbava diventava un aiuto nella scuola. Questo risultato ci fece capire che i loro difetti erano acquisiti, non originari e [...] tutti i malanni provenivano dalla stessa causa: la mancanza d'alimento alla vita psichica (Montessori, 2023, p.190)

Appare quindi evidente, come la qualità dell'ambiente educativo sia un elemento fondamentale nella crescita di ogni bambino.

Se, come abbiamo detto fino ad ora, l'apprendimento è guidato da sensibilità interne temporanee e se il disagio dei bambini può nascere dal fatto che l'ambiente circostante non corrisponde ad esse, è chiaro che diventa fondamentale predisporre dei contesti educativi flessibili e capaci di adattarsi ai diversi ritmi e alle diverse necessità dei bambini.

Le pluriclassi possono rappresentare una risposta perfetta a questa esigenza perché offrono al bambino una varietà di attività e stimoli, permettendogli di dedicarsi a quelli più conformi ai loro bisogni e entrare più facilmente in uno stato di concentrazione che è il punto di partenza della

normalizzazione. Anche il fatto di poter tornare più volte sulla stessa attività senza essere interrotto o obbligato a cambiare favorisce un lavoro più profondo e continuativo che gli permetterà non solo di sviluppare un comportamento più ordinato e equilibrato ma anche un apprendimento migliore.

Questa tipologia di classi supera, infatti, quella condizione di rigidità che si presenta quando le classi sono divise per età e caratterizzate da tempi precisi e precedentemente stabiliti. Nelle scuole Montessoriane, come abbiamo visto (cfr. p. 47), le classi sono organizzate in cicli di circa tre anni (0-3, 3-6...), ricordando la suddivisione dei vari piani di sviluppo da lei teorizzati.

All'interno di questi cicli convivono bambini di età diverse ma con bisogni evolutivi simili; questo permette a ciascun bambino di attraversare la propria fase di sviluppo, più lentamente o più rapidamente, a seconda dei suoi tempi senza essere forzato e pressato da scadenze rigide. I bisogni educativi non si attivano nello stesso momento per tutti i bambini: in questo senso, in una classe organizzata per età, il rischio è quello di proporre attività non in linea con il momento evolutivo dei bambini e mentre qualcuno potrebbe trovarsi di fronte a richieste per le quali non è ancora pronto, qualcun altro potrebbe essere costretto a interrompere il suo processo di apprendimento per aspettare i tempi degli altri. In entrambi i casi si creano quegli ostacoli di cui si è parlato e che possono generare frustrazione o comportamenti oppositivi.

Le classi eterogenee quindi, rappresentano anche in questo senso, una valida alternativa al modello tradizionale perché tengono conto delle diversità dei percorsi evolutivi e, grazie alla loro flessibilità organizzativa, sono in linea con una concezione dello sviluppo come processo non uniforme, non uguale per tutti e non prevedibile.

Inoltre abbiamo visto che questo tipo di organizzazione richiede, e allo stesso tempo favorisce, lo sviluppo dell'autonomia e dell'autoapprendimento perché l'insegnante deve distribuire la sua attenzione e il suo supporto all'intera classe, dal momento che non viene effettuata una lezione uguale per tutti; il bambino deve quindi gestire il proprio lavoro e portarlo a termine il più possibile in modo indipendente. Anche per questo si presentano come ambienti perfettamente adeguati per rispettare i periodi sensitivi: l'autonomia

permette al bambino di seguire più liberamente i suoi bisogni e la sua sensibilità e l'autoapprendimento gli permette di concentrarsi su un'attività per tutto il tempo necessario, di ripeterla, di approfondirla o abbandonarla quando ha soddisfatto le sue necessità per passare ad un'altra, senza interferire con il processo altrui.

Come afferma Montessori «se il bambino non ha potuto agire secondo le direttive del suo periodo sensitivo, è perduta l'occasione di una conquista naturale: ed è perduta per sempre» (Montessori, 2022, p.116): ogni apprendimento ha un preciso momento in cui può avvenire in modo spontaneo e naturale e se quel momento non viene colto e rispettato, il bambino perderà un'occasione preziosa per soddisfare il suo bisogno in modo naturale e senza fatica.

### 2.2.2 MENTE ASSORBENTE E PLURICLASSI

Se io vi dicessi che vi è un pianeta dove non esistono scuole, non maestri, nessuna necessità di studiare, e dove, vivendo e passeggiando senza altra fatica, gli abitanti giungono a conoscere ogni cosa e a fissare saldamente nel loro cervello l'intero sapere, non vi parrebbe questa una bella fiaba? Ebbene, questo, che suona così fantastico da parere invenzione di una fertile immaginazione, è un fatto, una realtà; perché questo è il modo di imparare del bambino inconscio. Questo è il sentiero che egli segue. Egli apprende tutto inconsapevolmente, passando a poco a poco dall'inconscio alla coscienza, avanzando per un sentiero tutto gioia e amore (Montessori, 2023, p.35).

Queste parole di Maria Montessori introducono perfettamente uno dei concetti principali della sua pedagogia, quello di *mente assorbente*, usato per descrivere la particolare modalità di apprendimento tipica del bambino nei primi anni di vita (quando parliamo di *mente assorbente*, facciamo, infatti, riferimento al primo piano di sviluppo (cfr. p.48)).

Qui l'autrice utilizza una metafora per mettere in evidenza quanto il processo di apprendimento di un bambino piccolo sia profondamente diverso da quello dell'adulto e, proprio per questo, molto spesso difficile da comprendere da parte di chi lo osserva dall'esterno. L'idea centrale è che il bambino, nei primi anni di vita, soprattutto nella fascia d'età che va dalla

nascita ai tre anni, apprende tutto in modo totalmente inconsapevole, assimilando ciò che si trova nell'ambiente che lo circonda e osservando le persone intorno a lui. Il bambino impara senza studiare, senza regole, interiorizza solo vivendo, «ogni cosa che gli è intorno, egli la fa sua: abitudini, costumi, religione si fissano stabilmente nella sua mente» (Montessori, 2023, p.35); è un apprendimento globale e totale, non sceglie cosa apprendere e cosa no. È proprio in questa prima fase che avvengono naturalmente acquisizioni importanti come il linguaggio e lo sviluppo del movimento: il bambino non impara a parlare attraverso la spiegazione di regole grammaticali ma soltanto ascoltando ripetutamente la lingua che parlano nell'ambiente in cui vive e riproducendola e non impara ad eseguire e controllare i movimenti perché qualcuno volontariamente gli insegna come si fa ma solo osservando le azioni degli altri.

A questo punto viene naturale chiedersi in che modo il bambino riesce ad apprendere tutto in modo così naturale, senza sforzo e senza una guida. Come sottolinea Montessori, non possiamo spiegare questo apprendimento facendo riferimento alle capacità tipiche dell'adulto, come la memoria: non si può infatti dire che il bambino apprende perché ricorda ciò che ha visto o sentito poiché «per ricordare, occorre avere memoria, e il bambino non ne ha, la deve costruire [...] Il periodo infantile è un periodo di creazione, nulla esiste dall'inizio ed ecco che circa un anno dopo la nascita il bambino conosce ogni cosa» (Montessori, 2023, p.32)

Quello che rende possibile tutto questo è proprio la particolare natura della sua mente: il bambino *assorbe* le cose che lo circondano, facendole diventare parte di sé in modo inconscio. Grazie a quella sensibilità di cui abbiamo tanto parlato (cfr. p.48), il bambino viene attirato da alcuni aspetti dell'ambiente, si concentra su di essi, li interiorizza in modo naturale e senza rendersene conto. In questo modo inizia a costruire, poco alla volta, le sue capacità fondamentali (memoria, capacità di comprendere, ragionamento, concentrazione...).

Con il passare del tempo, però, questo modo di apprendere cambia; la mente dell'adulto, infatti, funziona in modo completamente diverso, è una mente cosciente. L'adulto quando vuole imparare qualcosa deve farlo in modo intenzionale, deve compiere quello sforzo che nel bambino non avviene, deve

attivare la memoria, il ragionamento e tutte quelle capacità che il bambino deve ancora costruire. «Sarebbe meraviglioso» commenta Montessori (2023, p.34) «se noi fossimo capaci di mantenere la prodigiosa abilità del bambino il quale, mentre è intento a vivere gioiosamente, saltando e giocando, è capace di imparare una lingua con tutte le sue complicazioni grammaticali. Che meraviglia sarebbe se tutto il sapere entrasse nella nostra mente semplicemente vivendo, senza richiedere sforzo maggiore di quello che ci costi respirare o nutrirci».

Come potremmo, a questo punto, considerare la mente del bambino inferiore rispetto a quella dell'adulto solo perché non ha ancora sviluppato determinate capacità?

Al contrario, essa appare straordinaria e, per molti aspetti, anche più potente di quella dell'adulto al punto che, forse, una volta compreso davvero il suo funzionamento, viene quasi naturale desiderare che si mantenga più a lungo nel tempo.

Purtroppo questo non succede e molto presto, con la crescita, il bambino inizia a diventare cosciente e passa ad una forma di apprendimento simile a quella dell'adulto che richiede uno sforzo volontario perché diventa man mano consapevole delle proprie capacità cognitive.

Crescendo ha bisogno di strumenti per rielaborare e riordinare ciò che ha precedentemente interiorizzato: questi strumenti sono il gioco e successivamente il lavoro che lo portano verso quella forma di apprendimento più matura e consapevole. Le sue mani diventano lo strumento attraverso cui inizia a conoscere davvero ciò che lo circonda e ad apprendere attraverso l'esperienza diretta e intenzionale. Per apprendere e conoscere, ora il bambino dovrà agire consapevolmente e sperimentare ciò che sta intorno a lui. Dai tre ai sei anni, l'assorbimento diventa cosciente infatti «il bambino di tre anni si deve sviluppare esercitandosi nel suo ambiente, e usando in questo gli strumenti che si è creato nel precedente periodo [...] le facoltà che allora si è creato ora affiorano alla superficie della coscienza, attraverso esperienze fatte in piena consapevolezza. È come se il bambino, il quale in precedenza ha ricevuto il mondo attraverso l'intelligenza, ora lo prendesse con le sue stesse mani» (Montessori, 2023, p.506)

Torna quindi l'importanza di creare intorno al bambino un ambiente il più possibile adeguato ai suoi bisogni, che gli permetta di trovare tutti gli stimoli necessari per crescere secondo la propria personalità e attraversare le varie fasi del suo sviluppo. L'adulto non ha nessun ruolo attivo in questo percorso, se non quello di predisporre le condizioni che aiutano il bambino ad apprendere cercando di non essergli d'ostacolo.

A questo punto, è possibile sostenere che le classi eterogenee possono rappresentare una soluzione educativa coerente anche con il principio pedagogico della mente assorbente, alla base del quale c'è l'idea che l'apprendimento non sia un processo artificiale imposto dall'esterno ma una costruzione che nasce dall'interazione con l'ambiente.

Tra i tre e i sei anni, questa capacità della mente di assorbire dall'ambiente non scompare ma si trasforma: è una fase che Montessori definisce di «perfezionamento costruttivo» (Montessori, 2023, p.162) in cui il bambino non si limita più ad assorbire passivamente ciò che ha intorno ma inizia ad agire su di esso in modo consapevole e volontario, sente il bisogno di sperimentare, di toccare ogni cosa per farne esperienza diretta andando a “perfezionare”, attraverso l'attività, ciò che ha acquisito inconsciamente.

La possibilità di lavorare in modo autonomo nelle classi miste e la varietà di proposte e attività diversificate, rende l'ambiente più flessibile ma soprattutto particolarmente adatto ai bisogni tipici di questa fase di sviluppo in cui il fare e la libertà risultano fondamentali.

Inoltre, il fatto di trovarsi costantemente a contatto con bambini più grandi sostiene quel bisogno naturale di imitazione, un'imitazione «intelligente, selettiva, attraverso cui il bimbo si prepara a far parte del suo ambiente» (Montessori, 2023, p. 162-163). I bambini infatti non si limitano a riprodurre tutto ciò che vedono in modo automatico ma scelgono quello per loro è utile o interessante, lo osservano e cercano di metterlo in pratica, prendendo esempio dagli altri.

Nelle pluriclassi, i bambini più grandi diventano dei punti di riferimento concreti: mostrano modalità di lavoro, strategie, atteggiamenti, che il bambino più piccolo *assorbe* spontaneamente, rendendo l'apprendimento più vicino al funzionamento della mente assorbente.

Spesso, afferma Montessori, sono i bambini stessi che preferiscono i compagni piuttosto che le bambole o gli oggetti; «l'imitazione è una specie di ispirazione per un lavoro costruttivo [...] le azioni che il bambino ha visto compiere diventano uno stimolo ad attività condotte secondo un metodo che le fissa nell'individuo» (Montessori, 2023, p.173).

Questi contesti eterogenei favoriscono quindi il passaggio dall'apprendimento inconscio a quello intenzionale perché il bambino viene immerso in un ambiente in cui non è più spettatore ma deve agire da solo; è, in qualche modo, obbligato a passare dalla semplice osservazione alla partecipazione attiva. Questo avviene perché la struttura stessa delle pluriclassi non permette un apprendimento passivo ma richiede al bambino di assumere un ruolo attivo anche per collaborare con gli altri; come abbiamo visto infatti, molto spesso nelle pluriclassi c'è la necessità di organizzare diverse attività in cui bambini lavorano autonomamente, singolarmente o in gruppo ma senza la guida costante dell'insegnante che impartisce la stessa lezione a tutti. Il lavoro cooperativo diventa, ancora una volta, un elemento educativo essenziale per diversi aspetti e dimostra quanto le pluriclassi possano rappresentare una modalità didattica in linea con i processi di sviluppo e apprendimento del bambino, anche sulla base degli studi più recenti che ne hanno confermato l'importanza. Infatti, come vedremo nel capitolo successivo, negli ultimi anni si sono sviluppati e diffusi diversi metodi cooperativi che hanno trovato spazio anche nelle classi tradizionali.



## **CAPITOLO TERZO.**

### **PLURICLASSI E SCUOLA CONTEMPORANEA**

#### **3.1 LA SCUOLA OGGI**

Nonostante le numerose innovazioni pedagogiche e le evidenze offerte dalle neuroscienze e dagli studi sull'educazione, la scuola contemporanea continua a fondarsi su un modello organizzativo e didattico che conserva molte caratteristiche del passato e di quella scuola che, come abbiamo visto, è stata contestata da Maria Montessori e da tutti quei pedagogisti che hanno dato vita al movimento dell'Educazione Nuova che aveva appunto come obiettivo quello di rivoluzionare la scuola tradizionale dell'epoca, ponendo al centro il bambino.

Uno degli aspetti più evidenti è sicuramente la modalità di trasmissione e conduzione delle lezioni che risulta ancora prevalentemente centrata sull'insegnante e sui contenuti da apprendere, più che sul bambino: in questo modello l'insegnante espone il contenuto mentre gli studenti, in silenzio e al loro posto, ascoltano e sono chiamati a memorizzare per poi riprodurre quanto appreso affrontando prove di valutazione finali.

Da un lato questa impostazione permette di gestire la classe e i tempi in modo ordinato ma il rischio è quello di limitare il coinvolgimento attivo degli studenti perché le occasioni di confronto, collaborazione, lavoro autonomo sono spesso molto ridotte e sporadiche e questo impedisce agli alunni di svilupparsi e costruire in modo autonomo la loro conoscenza.

Come vedremo, le ricerche più recenti hanno dimostrato che questo approccio non è sempre il più adeguato come si pensa perché in alcuni casi rischia di ridurre il ruolo dello studente a quello di semplice destinatario e non tiene conto del fatto che gli studenti, invece, apprendono in modo più efficace quando sono coinvolti attivamente.

A questo aspetto si aggiunge l'organizzazione degli studenti in gruppi omogenei per età, in cui l'apprendimento è considerato come un processo uniforme e progressivo: questo significa che si tende a pensare che tutti gli studenti, avendo la stessa età, apprendano nello stesso modo, con gli stessi

tempi e seguendo le stesse tappe. L'insegnamento viene strutturato, così, in modo standardizzato, prevedendo che tutti gli studenti debbano raggiungere gli stessi obiettivi entro un certo tempo. In realtà, come abbiamo visto parlando di Montessori e come vedremo in seguito, gli studenti presentano differenze significative nei ritmi, negli interessi e così anche nelle modalità di apprendimento. Il rischio è quello di semplificare eccessivamente i processi di sviluppo dei bambini che sono, in realtà, molto più complessi di quello che si pensi e di conseguenza quello di rispondere ai bisogni personali di ognuno in modo meno efficace.

L'organizzazione scolastica attuale risulta piuttosto rigida sia per quanto riguarda i tempi, sia per la divisione delle discipline. La giornata scolastica è suddivisa in orari fissi, ciascuno dedicato a una materia diversa, che si susseguono in modo prestabilito. Questo significa che ogni attività ha un tempo limitato e spesso non modificabile, indipendentemente dai bisogni o dalle difficoltà che emergono negli studenti; ne risulta un ambiente spesso poco flessibile. Anche le discipline, in molti casi, vengono trattate in modo separato, poco collegate fra loro e questo può rendere difficile per gli studenti cogliere connessioni e costruire una comprensione più profonda e più ampia perché tendono a considerare ogni materia come isolata dalle altre.

Negli ultimi anni si parla molto dell'importanza dell'interdisciplinarietà per rispondere a questo limite: l'idea è quella di collegare le diverse discipline così da permettere agli studenti di comprendere la realtà in modo più unitario.

Jean Piaget<sup>11</sup>, affermava che l'interdisciplinarietà ovvero «la collaborazione fra discipline diverse o fra settori eterogenei di una stessa scienza porta a interazioni vere e proprie, a reciproci scambi, tali da determinare mutui arricchimenti»<sup>12</sup>; uno stesso argomento può essere compreso in modo più completo se osservato da prospettive diverse: la storia può aiutare contestualizzare un fenomeno, la scienza a spiegarlo, la lingua a descriverlo e spiegarlo...Le discipline in questo modo si arricchiscono e si completano grazie al confronto con le altre.

---

<sup>11</sup> Famoso pedagogista svizzero

<sup>12</sup> [l'inter-disciplinarietà come paradigma della crisi](#)

L'interdisciplinarietà richiede tempo, collaborazione tra insegnanti, progettazione condivisa e flessibilità organizzativa, richiedendo quindi agli insegnanti di accettare una maggiore complessità nel modo di insegnare che non sempre è facile da attuare all'interno di un sistema ancora molto legato a modelli tradizionali.

Nonostante ne sia riconosciuta l'importanza, infatti, nelle scuole di oggi non sempre riesce a trovare una reale applicazione e rischia di rimanere un obiettivo più teorico che una pratica reale.

Anche il momento della valutazione contribuisce a confermare questa distanza tra i vari insegnamenti perché i docenti sono chiamati a valutare competenze specifiche e anche questo può rendere difficoltoso dedicare tempo a percorsi trasversali.

È però importante riconoscere che la scuola di oggi non è un sistema immutabile: in molte situazioni stanno emergendo pratiche didattiche più partecipative e collaborative, segno che si sta sviluppando una consapevolezza rispetto ai limiti del modello tradizionale. Tuttavia, queste innovazioni si collocano spesso all'interno di una struttura ancora tradizionale e ne deriva una situazione in cui modelli nuovi e tradizionali convivono ma non sempre riescono a integrarsi pienamente.

Si può parlare quindi di una fase di transizione, più che di un rinnovamento compiuto: da un lato emergono nuove esigenze educative come quella di dare più spazio agli studenti, alla relazione, al lavoro condiviso, dall'altro le regole e l'organizzazione scolastica rendono difficile applicare questi cambiamenti in modo costante. Queste pratiche restano infatti ancora sporadiche e vengono applicate solo ad alcuni argomenti o specifiche attività didattiche.

### 3.2 GLI STUDI PIÙ RECENTI A SOSTEGNO DELLE IDEE MONTESSORIANE E DEL MODELLO PLURICLASSE.

Nel percorso sviluppato fino a qui, è emerso come il modello tradizionale di scuola presenti alcuni limiti, in particolar modo se si pensa alla centralità della lezione frontale, alla scarsa partecipazione attiva degli studenti, alle difficoltà di valorizzare le differenze individuali e così via, tutti aspetti che possono

interferire con il percorso di crescita e apprendimento del bambino. Allo stesso tempo è stato messo in evidenza come le pluriclassi, contesti spesso guardati con diffidenza, possano invece rappresentare un ambiente educativo ricco di potenzialità che meriterebbe di essere valorizzato molto di più, anche in una prospettiva futura.

Tutto questo è stato messo in luce principalmente attraverso il confronto con il pensiero di Maria Montessori che, già all'inizio del Novecento, aveva proposto un modello educativo molto diverso, fondato invece sulla centralità del bambino, sulla sua autonomia, sulle sue caratteristiche specifiche, sull'importanza dell'ambiente che lo circonda.

Il riferimento alla sola pedagogia Montessoriana potrebbe apparire, a prima vista, non sufficiente per sostenere una critica al modello tradizionale. Si potrebbe obiettare che si tratta di una prospettiva elaborata molto tempo fa, in un contesto storico molto diverso da quello attuale e, quindi, non del tutto adeguato a interpretare le nuove esigenze della scuola di oggi.

A questa obiezione si può però rispondere, analizzando il contributo degli studi più recenti in ambito educativo e neuroscientifico che hanno confermato diverse intuizioni Montessoriane. Quello che Maria Montessori aveva intuito attraverso l'osservazione diretta dei bambini, oggi è dimostrato dagli studi sul funzionamento del cervello e dei meccanismi che entrano in gioco durante l'apprendimento.

### 3.2.1 PLASTICITÀ CEREBRALE

Partiamo analizzando il concetto di plasticità cerebrale, che rappresenta una delle basi fondamentali per comprendere come l'esperienza vada ad influenzare l'apprendimento che, anche secondo le ricerche neuroscientifiche degli ultimi anni, non è più visto semplicemente come un processo di ricezione e memorizzazione delle informazioni.

Quando si parla di plasticità cerebrale, ci si riferisce alla capacità del cervello di modificarsi continuamente in relazione alle esperienze vissute e agli stimoli esterni o interni. Il cervello non è infatti una struttura fissa ma un sistema dinamico. Geake (2017, p. 163) afferma infatti che per capire quali processi consentono l'apprendimento «il punto chiave, nel ricercare una

risposta, è nella plasticità adattiva, ovvero la capacità del cervello di modificarsi a livello neurofisiologico in risposta ai cambiamenti nell'ambiente cognitivo»; quando si parla di *ambiente cognitivo* ci si riferisce all'insieme delle esperienze, delle attività, degli stimoli, dei contesti, delle relazioni che circondano il soggetto influenzando il suo apprendimento. Il nostro cervello è formato dai neuroni, «quei miliardi di cellule interconnesse deputate all'elaborazione delle informazioni» (Geake, 2017, p.167) che comunicano tra loro attraverso connessioni dette *sinapsi*; l'insieme di queste connessioni (definite *reti neurali*), permette al cervello di elaborare informazioni, memorizzare e apprendere. Quando facciamo un'esperienza o apprendiamo qualcosa di nuovo, alcune di queste connessioni si attivano e, se vengono utilizzate frequentemente, piano piano si rafforzano: questo significa che quando le informazioni vengono riprese e rielaborate più volte nel tempo diventano più stabili, più facili da ricordare, da comprendere e da utilizzare anche in contesti diversi.

Questo ci fa capire che l'apprendimento non consiste nell'accumulare informazioni in modo passivo ma richiede che vi sia un coinvolgimento diretto e attivo del soggetto, in questo caso del bambino. Per fare in modo che queste connessioni di rafforzino davvero, non è sufficiente che il bambino si limiti ad ascoltare e osservare, è necessario che partecipi, agisca spontaneamente e attivamente e faccia esperienze dirette. È proprio quando il cervello del bambino è impegnato in attività che lo coinvolgono, in cui deve concentrarsi e dare il proprio contributo, che l'apprendimento è maggiore: quando il bambino sperimenta, prova, commette errori, si confronta con gli altri, prova a esprimersi e a ragionare in modo autonomo, interiorizza le informazioni in modo più profondo e in questo modo si collegano meglio alle informazioni già acquisite.

L'apprendimento che nasce da un'esperienza concreta risulta essere più stabile e più significativo. Al contrario, quando lasciamo che il bambino rimanga passivo, chiedendogli di ascoltare in silenzio per poi in un secondo momento ripetere solo ciò che gli è stato detto, le informazioni vengono interiorizzate in modo più superficiale e di conseguenza aumenta il rischio che vengano dimenticate. In questo caso inoltre, gli risulterà difficile

trasferire ed utilizzare le informazioni nuove in contesti diversi da quelli in cui le hanno apprese.

È proprio per questo che si può affermare che l'impostazione della scuola tradizionale, centrata prevalentemente sulla trasmissione di nozioni e contenuti, rappresenta in molti casi un limite: all'interno di questo contesto, le attività sono spesso più uniformi e guidate dall'insegnante con modalità simili per tutti; questo può portare a un utilizzo più ripetitivo delle stesse connessioni neurali, che comunque si rafforzano ma in modo meno flessibile rispetto a situazioni in cui le conoscenze vengono applicate in contesti diversi.

Questo concetto sembra riprendere e confermare quanto sostenuto da Montessori molti anni prima: aveva infatti osservato che il bambino, soprattutto nei primi anni di vita, non apprende in modo passivo né attraverso una trasmissione di informazioni da parte dell'adulto ma attraverso il contatto continuo con l'ambiente, per descrivere questo processo aveva utilizzato il concetto di *mente assorbente*, riferendosi alla capacità del bambino di interiorizzare spontaneamente tutto ciò che lo circonda, senza nessuno sforzo. «La mente assorbente è il cervello plastico. La mente assorbente non assomiglia al cervello plastico, è il cervello plastico delle neuroscienze attuali» (Fogassi, Regni, 2024, p.45).

Le neuroscienze spiegano che questo accade perché il cervello del bambino è molto plastico, ovvero in grado di modificarsi continuamente in base alle esperienze che vive; in questo modo l'apprendimento diventa un processo strettamente legato all'interazione con l'ambiente.

La verità scoperta dalle neuroscienze è che il cervello plastico viene plasmato dall'esperienza, da tutte le esperienze soprattutto infantili, da quelle motorie a quelle cognitive, da quelle emotive a quelle sociali, da quelle culturali a quelle spirituali. È sotto l'influsso dell'esperienza strettamente individuale che l'efficacia sinaptica aumenta o diminuisce. Il cervello alla nascita non è del tutto compiuto, l'educazione, l'esperienza e la pratica fanno di ogni cervello un'opera unica (Fogassi, Regni, 2024, p.49)

È importante sottolineare, come già affermato nel capitolo precedente, che la mente assorbente non si limita ai primissimi anni di vita ma indica un

modo di apprendere attraverso l'ambiente che, pur cambiando con la crescita, continua anche nelle fasi successive dello sviluppo. Tra i tre e i sei anni, infatti, questo modo di apprendere si trasforma: il bambino non assorbe più tutto in modo inconscio ma inizia a imparare in modo più consapevole attraverso l'azione, l'esperienza diretta e rielaborando ciò che vive. La plasticità cerebrale ci spiega infatti che il cervello continua a modificarsi in base alle esperienze anche durante la scuola primaria, permettendo al bambino di apprendere attraverso l'interazione con l'ambiente e con gli altri anche se in modo più strutturato e intenzionale rispetto a quando era un neonato.

L'apprendimento quindi non è determinato dalla quantità di informazioni che spesso ci si impegna a trasmettere al bambino ma dalla qualità dell'ambiente in cui vive e dalle esperienze che fa. Quindi anche se il bambino cresce e la sua mente inizia ad assorbire e apprendere il modo conscio e intenzionale, diventando più stabile, il ruolo dell'ambiente e delle esperienze non cambia ma continua ad essere centrale. L'apprendimento non dipende più solo dalla semplice esposizione agli stimoli ma dalla possibilità di utilizzarli in modo concreto: il bambino impara e assorbe davvero quando ha la possibilità di sperimentare, confrontarsi con gli altri e mettere in pratica in contesti e situazioni diverse ciò che impara.

Nella scuola primaria, anche in quelle organizzate per pluriclassi, il bambino non si trova in una condizione di completa autonomia come accade nella prima fase della mente assorbente o nelle scuole dell'infanzia dove l'ambiente è strutturato in modo da offrire molti stimoli tra cui scegliere liberamente; le attività sono comunque guidate e orientate dall'insegnante, tuttavia, rispetto all'organizzazione tradizionale, in cui molto spesso le lezioni sono condotte in gran parte da esso, in questa tipologia di classi i bambini hanno uno spazio di autonomia maggiore quando svolgono le attività che gli permette di essere più attivo: è portato a organizzare il proprio lavoro, a gestire i tempi, a scegliere la strategia migliore, a cercare soluzioni autonomamente o in collaborazione con gli altri, senza che tutto sia prestabilito dall'adulto. Questo non significa che i bambini vengono lasciati senza una guida ma entra in gioco una modalità di accompagnamento diversa in cui l'insegnante supporta ma lascia che sia il bambino l'artefice del suo

apprendimento. L'autonomia in questo modo non è solo organizzativa ma anche cognitiva perché il bambino è spinto a riflettere, confrontarsi e rielaborare le varie informazioni.

In una pluriclasse infatti il bambino non sarà mai un ascoltatore passivo perché è inserito in un contesto dinamico in cui non solo ha la possibilità di agire ma è costantemente coinvolto in attività che richiedono partecipazione attiva, interazione e responsabilità nel proprio percorso di apprendimento. Come abbiamo visto (cfr. p.51) nelle pluriclassi, l'alunno è portato progressivamente a diventare autonomo nel suo lavoro perché non può fare affidamento in modo continuo sull'insegnante che deve necessariamente suddividere la propria attenzione a gruppi diversi. In un contesto di questo tipo, in cui il bambino viene coinvolto in attività diverse e ha a disposizione stimoli diversi il cervello è più stimolato perché è chiamato a utilizzare le sue conoscenze in modo flessibile e in situazioni spesso nuove e, come sappiamo, quando il bambino affronta un compito, si attivano connessioni neurali che, quando poi vengono richiamate o riutilizzate in contesti differenti si rafforzano e diventano più stabili permettendogli di apprendere meglio.

Tutto questo risulta coerente sia con il principio della mente assorbente intesa come modalità di apprendimento che nasce dall'interazione continua con l'ambiente e dall'esperienza diretta, sia con la plasticità cerebrale, che spiega come il cervello si modifichi e si rafforzi proprio in relazione alle esperienze vissute e alla loro rielaborazione attiva. Regni (2024, p.51) ci dice infatti che «il cervello diventa quello che fa».

### 3.2.2 ESPERIENZA DI FLUSSO O FLOW.

Così come Maria Montessori sosteneva che il contesto educativo dovesse essere pensato e progettato con cura perché rappresenta uno strumento educativo vero e proprio, anche le neuroscienze sembrano confermarlo: infatti, se è vero che il cervello del bambino si struttura e prende forma attraverso l'esperienza, progettare l'ambiente significa, allora, organizzare le condizioni adeguate per sostenere il bambino nel suo processo di apprendimento.

Montessori sosteneva che in un ambiente adeguato, si sviluppa un fenomeno che lei definisce «polarizzazione dell'attenzione» (De Stefano, 2020, p.116), ovvero una condizione in cui il bambino riesce a concentrarsi profondamente su un'attività che lo interessa, arrivando quasi ad escludere tutto il resto che lo circonda. È proprio quando il bambino entra in questo stato che il suo apprendimento risulta più efficace e duraturo. Afferma infatti che «sente che nei bambini sono nascoste enormi capacità di attenzione, che emergono non appena li si mette in un ambiente pensato per loro e non per gli adulti [...] I bambini messi in un ambiente adatto, posti davanti al materiale giusto, in poco tempo smettono di essere agitati e rumorosi e si trasformano in creature tranquille, calme, felici di lavorare» (De Stefano, 2020, p.116).

Le neuroscienze, oggi, spiegano anche questo concetto facendo riferimento ad una condizione simile chiamata «esperienza di flusso» (De Stefano, 2020, p.116) o *flow*, elaborata da Mihaly Csikszentmihalyi, psicologo ungherese: l'autore descrive il flusso come uno stato di profondo coinvolgimento e concentrazione che si verifica quando il soggetto è impegnato in attività percepite come significative e adeguate alle proprie capacità.

Le intuizioni di Montessori sembrano anticipare questa idea: entrambi concordano sul fatto che quando il bambino è coinvolto in un'attività che risponde ai suoi bisogni e interessi, risulterà essere completamente assorbito da quello che sta facendo provando anche un senso di gratificazione e felicità.

Inoltre, entrambi sostengono che questa condizione non si verifichi in modo casuale ma nel momento in cui si crea un equilibrio tra le capacità del bambino e il grado di difficoltà del compito. Torna quindi quanto sostenuto da Montessori ovvero che le attività dovrebbero sempre essere in linea con il periodo di sviluppo in cui si trova il bambino, perché se il compito risulta troppo semplice può generare noia e disinteresse, mentre se è troppo difficile può provocare frustrazione e senso di inadeguatezza.

Se si parte da questa idea, diventa importante capire non solo quali attività proporre ma soprattutto come fare in modo che ogni bambino possa trovarsi, il più possibile, in questa condizione di equilibrio.

Il fatto che l'apprendimento sia più efficace quando il compito è adeguato alle capacità, pone un problema dal punto di vista didattico perché nella pratica scolastica non è semplice garantire questa condizione per tutti gli alunni nello stesso momento, soprattutto quando viene proposta, come nelle classi omogenee, un'unica attività per tutta la classe.

È proprio qui che le pluriclassi assumono un significato particolare. Il loro vantaggio non dipende semplicemente dalla presenza di bambini di età diverse, poiché, come sottolineato anche da Maria Montessori, bambini della stessa età possono trovarsi a livelli di sviluppo e di apprendimento differenti e anche nelle pluriclassi che organizzano piccoli gruppi per età (classe prima, classe seconda e così via, nello stesso ambiente) non si elimina la presenza di eventuali differenze individuali all'interno dello stesso gruppo: tra i bambini di prima, qualcuno può essere ad un livello di sviluppo e qualcuno ad un altro così come accade nelle classi omogenee.

Questo significa quindi che quando si propone un'attività specifica per quel gruppo, è sempre bene tenere in considerazione che qualcuno potrà trovarla più semplice e qualcuno più complessa.

Il vero vantaggio sta quindi nel fatto che la compresenza di più gruppi nello stesso ambiente porta a organizzare la didattica in modo più flessibile. Difficilmente infatti si può gestire la classe in modo uniforme proponendo la stessa attività per tutti; gli alunni sono quindi spesso coinvolti in attività parallele e in percorsi che richiedono una maggiore autonomia mentre l'insegnante tende a svolgere una funzione di guida e supervisione dei vari gruppi. Di conseguenza i bambini non sono costretti a seguire costantemente un'unica spiegazione collettiva ma possono eseguire il loro lavoro con maggiore autonomia, adattando tempi e modalità alle proprie esigenze. Questo aumenta la possibilità di mantenere la concentrazione sul compito per periodi più lunghi e la probabilità che ciascun bambino si trovi di fronte a compiti adeguati alle proprie capacità; in quel caso cresce anche la motivazione e, quindi, l'apprendimento, in linea con i concetti di *flow* e *polarizzazione dell'attenzione*.

Un altro aspetto importante è che nelle pluriclassi, il lavoro avviene molto spesso in piccoli gruppi, sia tra pari sia con i bambini più grandi; questo rappresenta un vantaggio soprattutto per chi incontra maggiori difficoltà

perché non si trova da solo di fronte al compito ma può chiedere aiuto e imparare anche attraverso l'imitazione e il confronto; in questo modo le difficoltà diventano più semplici da affrontare perché il bambino può contare sul sostegno e le competenze dei compagni. Inoltre, lavorare insieme rende spesso le attività più dinamiche e coinvolgenti e questo contribuisce a mantenere l'attenzione e la partecipazione.

Ancora una volta, vediamo come le pluriclassi, non siano da intendere come contesti migliori in assoluto ma come ambienti che hanno i loro punti di forza e che, se ben organizzate, possono favorire l'apprendimento tanto quanto le classi tradizionali, con modalità diverse ma ugualmente efficaci.

### 3.3 L'IMPORTANZA DEL LAVORO COOPERATIVO NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA

Quando si parla di cooperazione ci si riferisce ad un lavoro di squadra, in cui tutti gli individui mirano ad ottenere un obiettivo comune e lavorano insieme per fare in modo che tutti possano trarre beneficio dall'attività svolta e migliorare il proprio apprendimento grazie al supporto e al contributo personale di tutti. È diverso sia dal lavoro individuale, in cui non vi è interazione sia da quello competitivo, in cui l'obiettivo è quello di primeggiare sugli altri e quindi non entra in gioco nessuna dinamica di aiuto reciproco.

La ricerca mostra che la cooperazione a confronto dell'impostazione del lavoro competitiva e individualistica, di solito permette di ottenere questi risultati: 1. Gli studenti ottengono migliori risultati: tutti gli studenti (con alta, media e bassa capacità di apprendimento) lavorano di più e raggiungono risultati migliori, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, passano più tempo sul compito e sviluppano livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico. 2. Relazioni più positive tra gli studenti [...] 3. Maggiore benessere psicologico: l'adattamento psicologico degli studenti è migliore, così come il loro senso di autoefficacia, l'autostima e l'immagine di sé; gli studenti sviluppano competenze sociali e una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress. Il forte impatto della cooperazione su così tanti aspetti dell'esperienza

scolastica dell'alunno la distinguono positivamente dagli altri metodi di insegnamento e ne fanno uno degli strumenti didattici più importanti. (Johnson, Johnson, Holubec, 2014, p. 20)

«La collaborazione tra gli studenti non è innovazione, anzi potremmo dire addirittura che appartiene alla tradizione pedagogica, anche se è poco praticata e conosciuta» (Vezzani, 2023, p.89). È possibile infatti ritrovare nella storia della pedagogia diversi esempi che mostrano come la collaborazione tra studenti sia stata utilizzata già in passato.

Si può partire da lontano, fino all'epoca classica e alla figura di Quintiliano<sup>13</sup> (I secolo d.C), che nella sua opera più famosa, *Institutio Oratoria*<sup>14</sup>, parla di come si educano i giovani e descrive un ambiente educativo in cui gli allievi apprendono non solo attraverso l'insegnamento diretto del maestro ma anche attraverso il confronto reciproco. In particolare, Quintiliano sottolinea l'importanza dell'*emulazione*<sup>15</sup> e dell'imitazione tra compagni, evidenziando come la presenza dei coetanei possa portare ad un miglioramento individuale attraverso dinamiche di competizione, il desiderio di eccellere e la vergogna di essere superati.

In particolare, nel passo in questione, si legge che:

Audiet multa cotidie probari, multa corrigi, proderit alicuius obiurgata desidia, proderit laudata industria, excitabitur laude aemulatio, (22) turpe ducet cedere pari, pulchrum superasse maiores. Accendunt omnia haec animos, et licet ipsa vitium sit ambitio, frequenter tamen causa virtutum est. [...]

(26) Sed sicut firmiores in litteris profectus alit aemulatio, ita incipientibus atque adhuc teneris condiscipulorum quam praeceptoris iucundior hoc ipso quod facilius imitatio est. [...]

(28) Nam ut vascula oris angusti superfusam umoris copiam respuunt, sensim autem influentibus vel etiam instillatis complentur, sic animi puerorum

---

<sup>13</sup> È stato un oratore e un insegnante di retorica romano.

<sup>14</sup> Letteralmente “la formazione dell’oratore”, si tratta dell’opera principale di Quintiliano che rappresenta uno dei trattati pedagogici più importanti dell’antichità, in cui propone un percorso di formazione dell’oratore che ha inizio fin dall’infanzia.

<sup>15</sup> Si intende il desiderio di uguagliare o superare qualcuno che prendiamo come modello

quantum excipere possint videndum est: nam maiora intellectu velut parum apertos ad percipiendum animos non subibunt.

(29) Utile igitur habere quos imitari primum, mox vincere velis: ita paulatim et superiorum spes erit. [...] (Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, 2, 21-31)

Sentirà ogni giorno esser approvate molte cose, e molte esser corrette; gli gioverà il sentire biasimare la pigrizia di questo, gli gioverà il sentire lodare la diligenza di quello; (22) la lode risveglierà in lui l'emulazione, egli considererà una cosa vergognosa il cedere ad un suo pari, e una cosa gloriosa l'aver superato quelli più avanti. Tutte queste cose danno ardore agli animi e, benché l'ambizione di per sé sia un difetto, molto spesso è però un mezzo per condurli alle virtù [...]

(26) Ma come l'emulazione del maestro serve a far progredire i più avanzati nelle lettere, così a quelli che sono dei principianti, ed ancora teneri, riesce più gradevole l'imitare i loro compagni che il loro maestro, appunto perché è più facile imitare quelli [...]

(28) Infatti, come i piccoli recipienti dal collo stretto respingono una grande quantità di liquido versato dall'alto, ma si riempiono quando l'acqua entra a poco a poco o addirittura goccia a goccia, così bisogna considerare quanto gli animi dei fanciulli possano accogliere: infatti le cose che sono superiori alla loro intelligenza non entreranno nella loro mente, che non è ancora, per così dire, abbastanza aperta per riceverle.

(29) 28. È dunque utile avere dapprima qualcuno da imitare, e poi qualcuno che tu voglia superare: così a poco a poco nascerà anche la speranza di raggiungere i più bravi.

Quintiliano descrive il clima educativo della scuola come un luogo in cui gli studenti si trovano costantemente di fronte a giudizi: alcune condotte vengono approvate, altre corrette, la pigrizia viene rimproverata mentre l'impegno viene valorizzato. In questo modo si sviluppa una dinamica fondamentale, quella dell'emulazione: gli studenti hanno il desiderio di non risultare inferiore ai propri pari e possibilmente di superarli.

Questo meccanismo, secondo l'autore, è molto efficace dal punto di vista formativo: l'ambizione, anche se spesso può apparire come un qualcosa

di negativo, qui viene reinterpretata come una forza positiva che spinge l'individuo a migliorarsi sempre di più.

Parla inoltre del ruolo che riveste l'imitazione tra pari: gli studenti, tendono inizialmente a prendere come riferimento i compagni perché sono percepiti come più vicini e quindi più facilmente comprensibili. Dopo aver osservato e imitato i compagni, iniziano a confrontarsi con loro e a cercare di ottenere risultati migliori. Quindi il confronto tra pari favorisce l'apprendimento e stimola poi il miglioramento.

Introduce anche un'altra riflessione interessante, usando la metafora del recipiente: secondo lui, così come un recipiente dalla bocca stretta non può essere riempito rapidamente ma in modo graduale, allo stesso modo la mente dei fanciulli non è in grado di assorbire grandi quantità di informazioni e conoscenze tutte in una volta. È necessario un apprendimento progressivo e graduale.

Emerge, da un lato, un'idea che può essere considerata ancora attuale: l'apprendimento non è un processo esclusivamente individuale ma si sviluppa anche attraverso la relazione con gli altri. Anche oggi infatti, molte pratiche didattiche come il peer tutoring o il cooperative learning (che analizzeremo più avanti), valorizzano il confronto tra pari come strumento utile per migliorare la comprensione e la motivazione. In questo senso è possibile riconoscere una continuità con Quintiliano soprattutto nell'idea che gli studenti apprendano meglio quando si confrontano con compagni vicini per livello e linguaggio.

Dall'altro lato, emerge una differenza che riguarda il significato che viene dato a questo rapporto tra pari: in Quintiliano il confronto è fondato soprattutto sull'emulazione e quindi sulla competizione, il miglioramento nasce dal desiderio di non essere inferiori agli altri e, possibilmente, di superarli.

Nella didattica contemporanea, invece, l'obiettivo non è tanto quello di superare i compagni o sentirsi in competizione con essi, quanto quello di imparare insieme, aiutandosi nella comprensione dei contenuti e condividendo sia il lavoro che i risultati. L'imitazione, è presente ma non è orientata al superamento dell'altro, viene vista come un processo naturale di apprendimento attraverso cui lo studente osserva e interiorizza strategie e

comportamenti altrui; imitare, in questo senso, non significa competere con i compagni ma imparare grazie a loro. La stessa Montessori affermava, parlando della *mente assorbente*, che il bambino apprende spontaneamente osservando l'ambiente e le persone che lo circondano.

Quindi il gruppo è inteso piuttosto come uno spazio di cooperazione in cui anche lo studente in difficoltà può contribuire senza sentirsi “superato” dai compagni.

In questo senso, risulta forse più in linea con la prospettiva contemporanea, la visione di Maria Montessori che sosteneva un'educazione alla pace, ovvero un modello educativo fondato non sulla competizione tra gli alunni ma sulla collaborazione e il rispetto reciproco per costruire un ambiente in cui il bambino possa sviluppare le proprie capacità senza essere spinto dal confronto ma piuttosto dall'aiuto e da una convivenza pacifica con gli altri.

Nel corso della storia queste forme di collaborazione tra pari riemergono soprattutto tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo; un primo esempio significativo è rappresentato dalle esperienze di mutuo insegnamento di Andrew Bell e Joseph Lancaster, due educatori inglesi che svilupparono il sistema del mutuo insegnamento.

Bell si trovò a lavorare in una scuola di orfani in India con molti alunni e poche risorse disponibili e sviluppò un sistema in cui l'insegnante non segue direttamente tutti gli studenti ma forma alcuni alunni più preparati che hanno il compito di aiutare i compagni nei piccoli gruppi. Questi studenti, (tutor) dopo aver appreso i contenuti dal maestro, li ripetono e li spiegano agli altri (tutees), facilitando così la comprensione. Vezzani (2023, p.91) ci riporta che Bell «aveva notato un aumento della motivazione e risultati molto positivi nelle prestazioni di tutti. Miglioravano anche i tutor, e questo destava stupore. Presto Bell individuò la ragione nel fatto che sentirsi responsabili dell'apprendimento di un compagno consentisse a ciascuno di chiarire meglio il proprio pensiero anche a sé stessi, di rielaborare ulteriormente ed esporre a qualcuno le proprie conoscenze».

Un' esperienza simile venne sviluppata anche da Lancaster che organizzava le classi per aree disciplinari all'interno delle quali gli alunni esperti diventavano “monitori” dei più giovani e inesperti ovvero avevano

l'incarico di guidare, controllare e supportare il lavoro degli altri. Così come Bell, sosteneva che da questo rapporto ne traessero beneficio anche i monitori e infatti il suo motto era «Qui docet, discit», “Chi insegna, impara”.

Già in queste esperienze, emerge l'idea che l'apprendimento non si realizzi solo attraverso la spiegazione diretta del docente ma anche attraverso metodi alternativi, come la collaborazione tra pari, che può diventare una vera e propria strategia didattica.

Questa prospettiva viene poi ripresa e approfondita anche nel corso del Novecento, soprattutto con il movimento delle scuole attive e dell'Educazione nuova che contribuisce a spostare l'attenzione dall'insegnante al bambino, sostenendo che per raggiungere un buon livello di apprendimento esso debba essere attivo e fare esperienza in modo autonomo. Anche tra i principali esponenti di questo movimento si fa strada l'idea che la collaborazione tra studenti debba diventare parte integrante della scuola per fare in modo che diventi un ambiente attivo in cui l'alunno apprende autonomamente o attraverso il confronto con gli altri.

A questo proposito, risultano significative le idee di uno in particolare tra questi esponenti, Roger Cousinet, già citato precedentemente (cfr.p.9):

Secondo Cousinet gli studenti imparano meglio attraverso il lavoro di gruppo e le attività libere autonomamente condotte. L'insegnante doveva diventare un regista dell'ambiente scolastico, con il compito di preparare il materiale su cui gli allievi liberamente potevano lavorare in gruppo [...] riteneva che i metodi precedenti si focalizzassero sulle discipline di insegnamento, che l'insegnante offriva agli allievi già manipolate e “lavorate”. Il fatto che gli studenti apprendessero bene queste conoscenze era dovuto solo in parte all'attenzione e molto all'abilità dell'insegnante. [...] Il maestro [...] stimolava la correzione reciproca. Gli studenti avevano tuttavia compreso l'importanza del feedback dato dal maestro; perciò, la valutazione era *cercata* dagli studenti, dopo che avevano provato comunque ad autocorreggersi nei gruppi. (Vezzani, 2023, p.99)

A partire dalle scuole attive e dall'Educazione Nuova si svilupparono nel corso del Novecento diverse altre esperienze educative basate sul lavoro a gruppi in Europa e non solo. Nel panorama italiano, una di queste,

particolarmente significativa, è quella di Don Milani<sup>16</sup> e della sua scuola di Barbiana. Fondò questa piccola scuola popolare in un contesto rurale e isolato della Toscana, con l'obiettivo di offrire istruzione ai ragazzi provenienti da ambienti socialmente e culturalmente svantaggiati. Il suo obiettivo è quello di contrastare le disuguaglianze scolastiche e di rendere la scuola uno strumento di emancipazione sociale. La didattica della scuola di Barbiana si basava sulla collaborazione continua tra gli alunni, che apprendevano anche insegnando gli uni agli altri, sostenendosi a vicenda nel loro percorso di apprendimento. Non c'era la cattedra, le giornate a scuola si basavano sul dialogo e sulla condivisione di idee, domande, ragionamenti, pensieri e il maestro aveva la funzione di «coordinatore e moderatore» (Argiropoulos, 2020, p.47).

Con il passare del tempo «la scuola di Barbiana si ingrandì e trovandosi con ragazzi di diversa età e diverse esigenze, il Priore<sup>17</sup> decise di investire i ragazzi più grandi del ruolo di professori inaugurando quel sistema originale dei ragazzi più grandi che fanno scuola a quelli più piccoli» (Argiropoulos, 2020, p.9).

Questa scuola rappresenta un esempio concreto di come la cooperazione tra pari possa diventare il motore stesso dell'apprendimento e non solo una metodologia secondaria; nonostante ciò, esperienze di questo tipo non sono sempre facilmente accettate o diffuse perché richiedono modalità di lavoro meno strutturate rispetto alla didattica tradizionale e richiedono di confrontarsi con situazioni complesse e con le numerose differenze tra gli alunni.

Proprio questa difficoltà nel gestire la complessità spesso porta a privilegiare modelli più semplici e uniformi.

Argiropoulos (2020, p.15), a questo proposito, riporta queste parole:

Spesso la complessità crea confusione e stordimento negli insegnanti e negli educatori, che cercano di ridurla il più possibile, fino a negarla, spesso con approcci ideologici e egualitarismi: una generica “scuola di tutti” che, nella

---

<sup>16</sup> Don Milani (1923-1967) è stato un sacerdote, uno scrittore e un educatore italiano, impegnato principalmente nell'educazione dei bambini più poveri e bisognosi. «Don Milani è portatore di istanze egualitarie: lotta alla dispersione scolastica, valorizzazione della dimensione educativa comunitaria [...] Per questo costruisce una scuola a pieno tempo basata sulla cura e sulla responsabilità reciproca, dove nessuno è “negato per gli studi” e dove ognuno è allievo e contemporaneamente maestro» (Argiropoulos, 2020, p.28)

<sup>17</sup> Questo era il nome con cui i ragazzi della scuola chiamavano Don Milani

sua realizzazione, lascia al di fuori ogni problematicità [...] è importante saper lavorare in gruppo, sviluppare il ragionamento critico, riuscire a distinguere tra varie fonti, obiettivi e risultati. Risulta importante saper mettere in comune, apprendere corrette modalità di convivenza e, soprattutto operare perché questi obiettivi siano raggiunti da tutti gli alunni della scuola dell'obbligo.

Tuttavia, quanto detto fino ad ora sull'importanza dell'apprendimento in gruppo e tra pari, trova conferma anche nelle neuroscienze e, più nello specifico, negli studi riguardanti i cosiddetti *neuroni specchio*; è stato infatti evidenziato il loro possibile ruolo nei processi di apprendimento osservativo e imitativo.

I neuroni specchio possono essere definiti come particolari cellule del cervello che si attivano sia quando una persona compie un'azione, sia quando osserva qualcun'altro compiere la stessa. Questa scoperta è avvenuta causalmente negli anni Novanta, grazie ad un gruppo di «ricercatori di un laboratorio neuroscientifico dell'Università di Parma» (Geake, 2017, p.511) che stava studiando come il cervello controlla i movimenti, lavorando con le scimmie: l'obiettivo era quello di registrare l'attività di alcuni neuroni mentre queste afferravano oggetti, per esempio il cibo. Successe però, nel mentre, qualcosa di inaspettato. Alcuni neuroni si attivavano non solo quando la scimmia prendeva il cibo ma anche quando guardava un'altra scimmia fare la stessa azione. Era come se quei neuroni “rispecchiassero” ciò che vedevano. Questi neuroni però non si attivavano in qualsiasi momento ma solo quando l'azione aveva uno scopo ben preciso.

Un esperimento tipico consisteva nell'offrire un po' di cibo alla scimmia e osservare quali neuroni scaricassero quando l'animale si allungava per afferrarlo. Un giorno il registratore acustico, collegato agli elettrodi di una scimmia, venne dimenticato acceso, così il ricercatore restò sorpreso quando esso emise un suono mentre dava da mangiare a una scimmia vicina. Il cibo era a una certa distanza dalla prima scimmia e quindi essa non cercava affatto di raggiungerlo; sono animali troppo intelligenti per sprecare energie in azioni che letteralmente non danno frutti. Il punto è che questi neuroni «scaricavano» nel cervello di una scimmia che effettivamente non stava eseguendo un'azione motoria in quel momento, ma la stava solo osservando.

I neuroni osservati nell'esperimento vennero denominati neuroni specchio in quanto si attivavano non solo quando le scimmie eseguivano certi compiti ma anche quando osservavano un loro simile che eseguiva lo stesso compito, come cercare di afferrare una nocciolina [...] Naturalmente questa storia non rivestirebbe un particolare interesse, se non avesse inaugurato la scoperta dei neuroni specchio nel cervello umano (Geake, 2017, p.511-512-513)

I ricercatori si accorgono, causalmente, che il cervello della scimmia reagisce come se stesse compiendo un'azione quando in realtà la sta solo osservando. Questo suggerisce che il cervello non distingue in modo netto tra fare e osservare: mentre osserviamo qualcuno che svolge un'azione, nel nostro cervello si attivano gli stessi meccanismi che si attiverebbero se quell'azione la stessimo compiendo noi. È come se il cervello simulasse internamente quello che vede. Questo permette di comprendere meglio le azioni degli altri e di preparare il soggetto a riprodurle e interiorizzarle, facilitando l'apprendimento anche senza un'esperienza diretta.

Vediamo quindi che il valore dell'apprendimento e del lavoro in gruppo e tra pari diventa ancora più chiaro, andando oltre le sole teorie pedagogiche. Non è solo una scelta didattica ma è strettamente collegato al funzionamento del cervello.

I compagni, anche secondo la scienza, diventano quindi dei modelli di riferimento importanti da imitare per imparare meglio.

Il cervello umano è naturalmente predisposto a imparare dentro le relazioni con gli altri prima ancora di qualsiasi spiegazione formale quindi un ambiente scolastico in cui la collaborazione viene messa al centro favorisce in modo spontaneo l'osservazione e l'imitazione.

E, ancor di più, in un contesto come quello delle pluriclassi in cui gli alunni non solo possono osservarsi l'un l'altro e prendere esempio ma hanno la possibilità di osservare e imitare anche alunni più grandi che hanno più conoscenze e competenze. Questi ultimi diventano dei modelli particolarmente efficaci perché possono mostrare come svolgere un'attività o affrontare un compito rendendo più chiaro il ragionamento o il procedimento da seguire.

Tutte queste esperienze hanno, in qualche modo, contribuito ad orientare anche la scuola contemporanea che oggi riconosce sempre di più il valore della collaborazione tra pari nei processi educativi, soprattutto come risposta alla crescente complessità dei contesti scolastici.

Negli ultimi anni, in ambito pedagogico e didattico, si è progressivamente affermata l'idea che le metodologie cooperative rappresentino una risorsa fondamentale per l'apprendimento e l'idea che l'apprendimento non sia un processo esclusivamente individuale ma influenzato dalle interazioni sociali e dalla partecipazione attiva degli studenti.

Nelle Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2018, viene attribuita grande importanza ai contesti collaborativi, considerati come ambienti privilegiati per un apprendimento dinamico e flessibile. In particolare, all'interno della competenza personale, sociale e della capacità di imparare a imparare<sup>18</sup>, si sottolinea la necessità di imparare a «lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, [...] di collaborare in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia» (Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 2018, p.10).

Questo mostra che la collaborazione non è un elemento secondario ma una competenza fondamentale che andrebbe sviluppata a scuola.

Si sono infatti sviluppati nel corso del tempo diversi approcci e metodologie di lavoro cooperativo. L'obiettivo, in questa sede, non è quello di elencare e descrivere i vari approcci perché sono numerosi e ciascuno con caratteristiche e finalità specifiche ma si possono citare quelli più diffusi e

---

<sup>18</sup> La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo [...] Presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili (Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea del 2018, p.10)

significativi, utili a mettere in evidenza il valore che contesti come le pluriclassi possono assumere nel mondo della scuola.

Tra questi, si possono ricordare il *cooperative learning*, definito anche *Learning Together and Alone*, il mutuo insegnamento e più nello specifico il *peer tutoring*.

Il *cooperative learning*, è una delle forme più strutturate di apprendimento cooperativo; non si tratta semplicemente di lavorare in gruppo ma di organizzare l'attività in modo che la collaborazione sia efficace. Per fare in modo che questo avvenga, è necessario che gli studenti siano tra loro interdipendenti, ossia gli studenti devono dipendere gli uni dagli altri per raggiungere l'obiettivo, nessuno può avere successo se gli altri non contribuiscono al lavoro (interdipendenza positiva); ognuno deve avere un ruolo ben definito all'interno del gruppo e una responsabilità personale; è fondamentale che l'interazione tra i membri sia continua e per fare questo è importante aiutare gli studenti a sviluppare le competenze sociali come saper comunicare, ascoltare e collaborare con gli altri. Infatti, lavorando in questo modo, i bambini sono spinti a migliorare le loro relazioni, viene rafforzata la fiducia negli altri e soprattutto viene promossa l'inclusione. Tutto questo migliora anche la gestione della classe perché, piano piano, gli studenti diventano più autonomi e responsabili e cercano di aiutarsi tra loro prima ancora di rivolgersi all'insegnante.

Al termine del lavoro, essa non valuta solo il risultato finale ma anche come si è svolto il processo di lavoro collaborativo. I gruppi sono poco numerosi, per permettere a ciascuno di intervenire e partecipare ed eterogenei, in modo che gli alunni possano scambiarsi conoscenze e aiutare chi ha più difficoltà.

Se messa in relazione alle pluriclassi, questa metodologia si rivela particolarmente significativa perché molte delle sue condizioni tipiche si realizzano in modo naturale: la presenza di alunni di età e livelli diversi, li porta a confrontarsi molto più spesso tra loro, ad aiutarsi quando qualcuno è in difficoltà e sviluppano quindi molto più velocemente e naturalmente tutte quelle competenze sociali necessarie ad un lavoro di tipo cooperativo.

È anche molto più facile creare dei gruppi che siano eterogenei sotto ogni punto di vista, non solo per differenze di competenze, come succede in una classe omogenea per età ma anche per età e livelli di sviluppo.

Un altro approccio, strettamente collegato al lavoro cooperativo, è quello del mutuo insegnamento che si basa sull'idea che gli studenti non debbano essere necessariamente solo i destinatari del processo di insegnamento ma anche protagonisti attivi. Nel caso del mutuo insegnamento infatti, sono gli stessi alunni a trasmettere conoscenze e fornire spiegazioni su un argomento ai compagni. Chi ascolta trae beneficio da questa modalità perché può riuscire a comprendere meglio un concetto se spiegato da un loro pari con un linguaggio più semplice ma anche chi spiega apprende, perché deve sforzarsi di rielaborare i concetti e le conoscenze per poterle spiegare ad un pari e non all'insegnante che ne sa più di lui. Gli studenti a turno si scambiano i ruoli, a seconda dei momenti e delle necessità tutti possono aiutare tutti senza ruoli predefiniti o rigidi.

Come abbiamo visto in precedenza, riportando alcune figure significative per la storia della pedagogia, è un modello che affonda le sue radici nel pensiero educativo del passato, che già riconosceva il valore dell'apprendimento tra pari e della collaborazione.

Una forma più specifica di mutuo insegnamento è il *peer tutoring*, o *tutoraggio tra pari* che si concentra su una relazione più strutturata tra due studenti: uno studente, definito *tutor*, aiuta un compagno nell'apprendimento, definito *tutee*, supervisionato dal docente. È un intervento programmato che prevede, prima di iniziare, che i tutor vengano istruiti per svolgere il loro ruolo: imparano come spiegare, come sostenere gli altri senza sostituirsi a loro incoraggiandoli. Rispetto al mutuo insegnamento, la relazione che si crea è generalmente asimmetrica nel senso che lo studente a cui viene assegnato il ruolo di tutor è generalmente più esperto e più competente e deve affiancare un compagno con più difficoltà o con meno esperienza nello svolgimento di un compito o di un'attività. È una metodologia spesso utilizzata con gli studenti BES<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Gli studenti che rientrano nella categoria BES, Bisogni Educativi Speciali, sono studenti che hanno difficoltà di apprendimento che richiedono interventi didattici personalizzati che li aiutano a sviluppare tutte le loro potenzialità.

È abbastanza chiaro, in questo senso, quanto le pluriclassi possano rappresentare un ambiente favorevole allo sviluppo di queste dinamiche, perché la presenza contemporanea e continua di alunni di età diverse rende molto più frequenti e naturali le situazioni in cui gli studenti si confrontano, si chiariscono reciprocamente i dubbi contribuendo l'uno al processo di apprendimento dell'altro. Questo spesso può avvenire anche non intenzionalmente perché quando si crea una situazione in cui l'insegnante sta lavorando con i più grandi su un determinato contenuto, i più piccoli possono, indirettamente, apprendere ascoltando spiegazioni o osservando le loro attività. Le occasioni di apprendimento reciproco si creano quindi continuamente perché nascono dalla normale organizzazione della classe.

Il peer tutoring in un ambiente come questo acquista ancora più forza perché quando l'insegnante affronta invece un argomento con i più piccoli, può coinvolgere i più grandi, che lo hanno già studiato e approfondito, assegnando loro il ruolo di *tutor*. In questo modo, non solo si facilita la comprensione dei contenuti per chi sta apprendendo ma si offre anche ai più grandi l'occasione di consolidare le loro conoscenze; spiegando agli altri, hanno infatti la possibilità di rendersi conto se hanno realmente appreso e di riattivare, al momento opportuno, le conoscenze pregresse, usandole in contesti diversi e rendendole quindi più stabili.

Nelle scuole tradizionali tutto questo non avviene in modo naturale ma strutturato, attento e preciso anche perché, nonostante l'importanza del lavoro cooperativo sia stata ampiamente dimostrata, nella pratica scolastica, esso non è ancora utilizzato in modo sistematico: spesso viene proposto solo per svolgere alcune attività, come ho potuto osservare durante le mie esperienze personali di tirocinio e viene percepito come meno efficace rispetto alla lezione tradizionale, ormai radicata da tempo, anche perché richiede tempi più lunghi e un'organizzazione diversa del lavoro in classe; esso implica infatti un cambiamento nel ruolo dell'insegnante che non è più al centro della lezione, non è più colui che trasmette contenuti ma deve adattarsi a svolgere un ruolo di guida che accompagna gli studenti, lasciando loro tutta l'autonomia possibile e tutto il tempo di cui hanno bisogno.

Questo è dimostrato da diverse indagini internazionali promosse dall'OCSE, in particolar modo dall'indagine TALIS<sup>20</sup> che, come ci riporta Vezzani (2023, p.61), è stata condotta «per capire direttamente dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici quali fossero le loro scelte, i loro contesti di lavoro quotidiano». Quello che emerge è che meno della metà degli insegnanti utilizza regolarmente modalità di lavoro a piccoli gruppi; i risultati mostrano inoltre che la scelta di adottare metodologie cooperative non dipenda tanto dal contesto scolastico quanto dalle convinzioni personali degli insegnanti, dalla loro formazione e dall'idea di insegnamento e apprendimento che hanno maturato nel corso del tempo.

Molto spesso gli insegnanti tendono ad utilizzare modelli didattici basati sulla lezione frontale perché è la modalità su cui si sentono più sicuri; infatti, se manca una formazione specifica sulle metodologie cooperative è più difficile che queste vengano utilizzate in modo continuativo in classe. Per questo motivo risulta fondamentale investire sulla formazione degli insegnanti affinché possano acquisire le giuste competenze per progettare e gestire attività cooperative in modo efficace. Solo in questo modo sarà possibile superare l'idea della collaborazione come attività occasionale e riconoscerla come parte importante del processo di apprendimento degli alunni. I risultati mostrano infatti che «gli insegnanti che si formano costantemente e chi pratica la collaborazione con i colleghi, nei gruppi di lavoro di istituto e nelle reti di insegnanti» (Vezzani, 2023, p.63) hanno più probabilità di usare il lavoro a gruppi anche in classe.

### 3.4 PLURICLASSI, COLLABORAZIONE E SCUOLA DEL FUTURO

Come si può, a questo punto, sostenere che le pluriclassi, solo perché vengono applicate in contesti piccoli, poco numerosi e spesso rurali e svantaggiati, non siano efficaci per l'apprendimento dei bambini?

Questa idea diventa sempre meno sostenibile se si osserva come la scuola stia progressivamente cambiando direzione. Le riflessioni pedagogiche e gli studi più recenti infatti mostrano che l'apprendimento non

---

<sup>20</sup> Teaching And Learning International Survey (Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento).

può essere ridotto a un processo individuale e uniforme ma si costruisce attraverso relazioni e partecipazione attiva degli studenti. Se si considera, inoltre, la crescente complessità delle classi di oggi, caratterizzate sempre di più da eterogeneità linguistica e culturale, oltre che dalla presenza di bisogni educativi e difficoltà personali differenti, appare chiaro che proporre un unico modo di insegnare e prevedere gli stessi tempi per tutti rischia di non rispondere in modo adeguato alle esigenze degli alunni, risultando così, poco efficace.

La scuola è sempre più chiamata a trovare delle soluzioni flessibili, capaci di valorizzare le differenze e di rispondere nel modo più efficace possibile ai diversi ritmi, livelli e stili di apprendimento.

È proprio in questa direzione che assume un ruolo importante il lavoro cooperativo che favorisce modalità di apprendimento più aperte e partecipate, in cui gli studenti diventano protagonisti del proprio apprendimento. Attraverso il confronto con i pari, inoltre, chi incontra maggiori difficoltà o necessita di tempi più prolungati, può trarre beneficio dal confronto con i pari con i quali si crea un clima più informale e disteso, che li mette maggiormente a proprio agio nel mostrare le difficoltà, nel porre domande, nel chiedere chiarimenti e nell'esprimere la propria opinione senza timore.

Le pluriclassi quindi non possono che assumere un significato e una posizione rilevante perché realizzano tutto questo nel modo più naturale possibile: la personalizzazione dei percorsi, la collaborazione tra pari, la valorizzazione delle differenze, l'apprendimento attivo, il rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento personali... e così via.

Mentre nei contesti tradizionali tutto questo deve essere progettato e strutturato, nelle pluriclassi fa parte della quotidianità.

Possiamo affermare che la scuola del futuro, si configura sempre meno come luogo di trasmissione unidirezionale delle conoscenze ma sembra orientarsi sempre di più verso un ambiente di apprendimento attivo e partecipato in cui gli studenti costruiscono il proprio sapere insieme agli altri attraverso il confronto e la collaborazione.

Le pluriclassi sono già in linea con questa visione proprio perché la collaborazione non è un'attività occasionale ma una componente costante della vita di classe. Quindi, più che essere considerate una realtà marginale o

una soluzione di necessità, esse possono essere lette come un modello che anticipa e, in parte, realizza già da tempo, alcune delle caratteristiche che oggi sono sempre più riconosciute come centrali nei processi educativi e che, si auspica, possano diventare anche sempre più diffuse e consolidate nelle scuole del futuro.

## CONCLUSIONE.

Il lavoro svolto ha permesso di guardare alle pluriclassi con uno sguardo diverso, più attento e meno condizionato da quella visione riduttiva che le considera soltanto una soluzione organizzativa legata alla scarsità di alunni. In realtà, osservandole da vicino, emerge una realtà più articolata: se organizzate nel modo giusto, possono diventare ambienti di apprendimento flessibili e coerenti con ciò che oggi sappiamo sullo sviluppo dei bambini.

Il confronto tra la prospettiva Montessoriana e le ricerche neuroscientifiche, mette in luce un aspetto centrale: l'eterogeneità non è un problema da gestire, ma una risorsa da valorizzare. In un contesto in cui convivono età diverse, i bambini imparano in modo naturale gli uni dagli altri, si aiutano spontaneamente e sviluppano forme di autonomia difficili da costruire in gruppi omogenei e attraverso lezioni frontali tradizionali.

In particolare, la pedagogia di Maria Montessori permette di leggere in maniera ancora più efficace le dinamiche che entrano in gioco: l'idea di *mente assorbente* ci aiuta a capire quanto i bambini apprendano attraverso l'osservazione di ciò che li circonda e l'immersione nella vita quotidiana, i periodi sensitivi permettono di riconoscere che ogni bambino ha tempi interessi diversi che non vanno uniformati ma accolti e sostenuti. Il ruolo dell'insegnante, inteso come guida discreta, mostra come l'educazione non consista solo nel trasmettere contenuti ma nel creare le condizioni perché i processi di apprendimento possano nascere e svilupparsi anche tra pari, senza il suo costante intervento. Come si può evincere in modo particolare dal terzo capitolo, le ricerche neuroscientifiche confermano e rafforzano queste intuizioni, mostrando come l'apprendimento sia profondamente legato alla dimensione sociale e all'esperienza condivisa. In particolare, gli studi sulla plasticità cerebrale evidenziano come il cervello dei bambini sia particolarmente modificabile e si sviluppi proprio attraverso l'interazione con l'ambiente e con gli altri. Questo aspetto si collega in modo diretto al concetto montessoriano di *mente assorbente*, secondo cui il bambino, soprattutto nei primi anni di vita, apprende in modo naturale e continuo semplicemente

entrando in contatto con ciò che lo circonda. La plasticità cerebrale fornisce una base scientifica a questa intuizione, mostrando come le esperienze quotidiane, le relazioni e l'ambiente educativo contribuiscano concretamente a "modellare" il cervello, rendendo l'apprendimento un processo spontaneo, profondo e strettamente legato alla vita reale.

Allo stesso modo, il concetto di *flow* o *esperienza di flusso* ha permesso di comprendere come i bambini quando si trovano in condizioni di coinvolgimento profondo, concentrazione e partecipazione attiva, riescano ad apprendere in modo più efficace e duraturo. Questo accade soprattutto quando l'attività proposta è adeguata al loro livello di sviluppo e ai loro interessi del momento. Il collegamento con i periodi sensitivi è particolarmente significativo: così come Montessori descrive questi momenti come fasi in cui il bambino è naturalmente più predisposto ad apprendere determinati contenuti o abilità, anche il *flow* si manifesta quando c'è una corrispondenza tra sfida proposta e capacità del bambino. Quando queste condizioni si incontrano, l'apprendimento diventa più spontaneo, intenso e motivante, perché il bambino è pienamente immerso nell'attività e non la vive come un compito imposto dall'esterno.

Un altro elemento che è emerso con forza è il valore della collaborazione. Nel corso del tempo, si è compreso sempre di più che si impara anche, e soprattutto, insieme agli altri. Nelle pluriclassi questa dimensione non è costruita artificialmente, ma nasce in modo spontaneo dalla struttura stessa del gruppo. I bambini più grandi rafforzano ciò che sanno aiutando i più piccoli, mentre questi ultimi apprendono osservando, imitando e partecipando. Non si tratta di un'attività imposta dall'insegnante, ma di una dinamica naturale che rende l'apprendimento più significativo e vicino ai bisogni reali.

Appare chiaro quindi che le pluriclassi non sono un modello secondario come spesso si pensa ma possono rappresentare un ambiente educativo capace di valorizzare le differenze e sostenere uno sviluppo completo del bambino, sul piano cognitivo, emotivo e relazionale.

È altrettanto evidente, però, che si tratta di un modello che nasce soprattutto in contesti piccoli, dove è possibile riunire più età in un'unica classe. Per questo motivo non è facilmente trasferibile in qualsiasi situazione,

in particolare nelle scuole molto numerose. La pluriclasse, nella sua forma tradizionale, funziona infatti solo quando i numeri sono contenuti, perché solo così si possono mantenere le condizioni che la rendono efficace, come l'attenzione ai singoli, il lavoro in piccoli gruppi e la possibilità di un'interazione continua tra alunni e insegnante.

Questo però non significa che la sua logica educativa debba essere limitata a questi contesti. Il punto centrale, infatti, non è semplicemente quello di mettere insieme bambini di età diverse, ma il principio che sta alla base di questa organizzazione: la possibilità di mescolare livelli diversi, favorire l'aiuto reciproco, creare gruppi flessibili e non rigidamente separati per età o classe. Sono questi elementi a rendere l'esperienza della pluriclasse particolarmente significativa.

Proprio perché si tratta di principi educativi, essi possono essere ripresi anche in contesti scolastici più ampi, adattandoli alle diverse realtà.

Si pensi ad esempio alla modalità delle "classi aperte": una modalità organizzativa della scuola in cui la classe tradizionale non resta un gruppo fisso e chiuso, ma si apre a momenti di lavoro condiviso tra alunni diversi. Nella pratica scolastica attuale, le classi aperte vengono utilizzate per attività specifiche e possono essere organizzate in modi differenti: a volte coinvolgono alunni di classi parallele della stessa età, altre volte mettono insieme studenti di età diverse, oppure li suddividono in gruppi sulla base di livelli di competenza o di bisogni didattici.

Si tratta quindi di una forma di flessibilità che permette di superare, almeno in parte, la rigidità della classe tradizionale, anche se spesso i gruppi restano comunque definiti da criteri abbastanza strutturati, come l'età o il livello di abilità.

Se il valore principale delle classi aperte è quello di rendere più flessibile l'organizzazione scolastica e di favorire l'incontro tra alunni diversi, allora questo principio può essere avvicinato ancora di più alla logica delle pluriclassi, privilegiando il più possibile la formazione di gruppi eterogenei, anche per età. È proprio la presenza di gruppi misti per età a permettere un'esperienza più vicina a quella della pluriclasse, perché rende più naturale la collaborazione tra pari, il tutoraggio e la possibilità di avere dei modelli da

seguire oltre alla figura dell'insegnante che, come abbiamo visto, risultano essere molto importanti per i bambini.

Seguendo questa logica, i principi educativi delle pluriclassi, possono essere in qualche modo adattati anche a contesti più grandi e numerosi.

Si può concludere quindi affermando che, le pluriclassi possono rappresentare un valido spunto per ripensare la scuola in modo più aperto e attento alla complessità. Ci mostrano che l'apprendimento può essere un processo condiviso, fatto di relazioni e crescita reciproca. Accogliere questa complessità, invece di evitarla, significa avvicinarsi di più a ciò che davvero serve ai bambini per crescere.

## BIBLIOGRAFIA.

Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi. Un valore educativo intatto nel tempo*. Roma: Armando Editore.

Argiropoulos, D. (2020). *Lettera a una professoressa*. Parma: Athenaeum.

Ascenzi, A. (2012). *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata.

Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Roma: Armando Editore.

Catarsi, E. (1999). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.

Calvani, A., Damiani, P., Ventriglia, L. (2023). *Imparare efficacemente a leggere e scrivere*. Roma: Carocci Editore.

Caravita, S., Milani, L., Traficante, D. (a cura di) (2018). *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

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

Covato, C. (2012). *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*. Storia delle Donne.

D'Aprile, G., Tomarchio, M. (2008). *Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del XX secolo, tra clichés interpretativi e nuove frontiere della ricerca*. Annali della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, 7.

De Fort, E. (1996). *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino.

De Stefano, C. (2020). *Il bambino è il maestro. Vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.

Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.

Fogassi, L., Regni, R. (2024). *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello-mente-educazione*. Roma: Fefè Editore.

Fondazione Montessori Italia (2018). *MOMO. Mondo Montessori, 16, Numero monografico: Il materiale di sviluppo: fare significato*.

Geake, J. G. (2017). *Il cervello a scuola*. Trento: Erickson.

Goussot, A. (2014). *L'educazione nuova per una scuola inclusiva. Adolphe Ferrière, Édouard Claparède, Roger Cousinet e gli altri*. Foggia: Edizioni del Rosone.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (2019). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Lombardi, F. V. (1985). *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*. Milano: Vita e Pensiero.

Milani, L. (a cura di) (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Montessori, M. (2023). *Il metodo*. Milano: Garzanti.

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

- Montessori, M. (2022). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2024). *Educazione e pace*. Voce in capitolo.
- Montessori, M. (2022). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montecchi, L. (2015). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM – Edizioni Università di Macerata.
- Nicodemo, M., Gomez Paloma, F. (2014). *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 9(3).
- Petti, L. (2023). *Insegnare e apprendere nelle pluriclassi*. Milano: Ledizioni.
- Piseri, M. (2017). *La scuola primaria nel Regno Italico: 1796–1814*. Milano: FrancoAngeli.
- Pizzigoni, F. D. (2022). *In-service training for multi-class teachers: the case of the 1958 National Conference*. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 272-278.
- Pruneri, F. (2018). *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 34(2).
- Zoppoli, G. (a cura di) (2024). *Pluriclasse per scelta*. Impresa sociale Con i bambini S.r.l.
- Ricerche di Pedagogia e Didattica (2021). *Epistemological intersections between human and natural sciences in the thought and works of Maria Montessori*.
- Consiglio dell'UE (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 22 maggio 2018, 2018/C 189/01.

Rivista di Storia dell'Educazione (2021). *Journal of History of Education*.  
Firenze: Firenze University Press.

Rivista mensile dell'opera Montessori (1983). *Vita dell'infanzia*. Roma,  
Numero monografico: Educazione alla pace.

Topping, K. (2001). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*.  
Trento: Erickson.

Vezzani, A. (2023). *Lavorare a coppie nella comprensione del testo*. Parma:  
Edizioni Junior-Bambini.

Vygotskij, L. (2010). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

SITOGRAFIA.

<https://rpd.unibo.it/article/view/12193/13322>

<https://doi.org/10.4000/diacronie.8062>

[Montessori Maria — Scienza a due voci](#)

[L'INTER-DISCIPLINARITA' COME PARADIGMA DELLA CRISI](#)

**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

A.A 2025/2026

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Sara Piastri

Matricola:182633

E-mail: [324818@studenti.unimore.it](mailto:324818@studenti.unimore.it)

Tutor Universitario:

PIERINA GIOVANNA BERTOGLIO



## INDICE.

1. BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO .....	116
1.1 Tirocinio del secondo anno .....	116
1.2 Tirocinio del terzo anno .....	118
1.3 Tirocinio del quarto anno .....	121
1.4 Tirocinio del quinto anno .....	124
2. PRESENTAZIONE DI UNA ESPERIENZA DI TIROCINIO NEL IV O V ANNO .....	126
2.1 Il contesto .....	127
2.2 La mia esperienza di tirocinio .....	127
3. Le mie prospettive future .....	132
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto .....	132
3.2 L'insegnante competente.....	134
BIBLIOGRAFIA .....	136

## BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

### TIROCINIO DEL SECONDO ANNO

La mia esperienza è iniziata con lo svolgimento contemporaneo dei tirocini previsti per il secondo e il terzo anno, essendo stata ammessa al terzo anno del corso di Scienze della Formazione Primaria con delibera, avendo già un percorso di studio precedente in Scienze dell'educazione e dei Processi formativi presso l'Università di Parma.

Il tirocinio del secondo anno prevedeva un totale di settantacinque ore, di cui trentasei di tirocinio diretto nelle scuole (più precisamente diciotto ore in una scuola dell'infanzia e diciotto ore in una scuola primaria). Lo scopo del tirocinio del secondo anno era quello di promuovere la conoscenza graduale e guidata della scuola d'infanzia e primaria infatti sono stati affrontati i principali riferimenti pedagogici, didattici e normativi relativi alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, un'attenzione particolare è stata dedicata allo studio delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, per capirne il significato e l'importanza nella progettazione educativa. Sono stati approfonditi anche il funzionamento della scuola, la sua organizzazione e gli strumenti utili per analizzare il contesto scolastico. Inoltre, sono stati presentati strumenti per osservare le attività didattiche nella scuola primaria e per analizzare gli spazi e gli ambienti nella scuola dell'infanzia, che aiutano a cogliere momenti significativi della vita scolastica e a riflettere su ciò che accade in classe alla luce delle conoscenze teoriche.

Per quanto riguarda il tirocinio diretto, si è articolato in due momenti: una prima esperienza in una scuola dell'infanzia paritaria di Parma, all'interno di una sezione mista con bambini dai tre ai cinque anni e successivamente in una scuola primaria statale, in una classe prima. L'inserimento nella scuola dell'infanzia ha rappresentato il mio primo vero contatto con il mondo scolastico e un'occasione preziosa per osservare da vicino le dinamiche relazionali ed educative. Ho partecipato alle routine quotidiane come accoglienza, pranzo e riposo pomeridiano, scoprendo quanto questi momenti offrano stabilità e sicurezza ai bambini. Mi ha colpita la cura

con cui venivano proposte, ad esempio l'appello attraverso filastrocche o le canzoncine del mattino, che contribuivano a creare un ambiente stabile e rassicurante. Questo tipo di organizzazione riflette l'idea di scuola come

“ambiente protettivo, capace di accogliere le diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini, che fra i tre e i sei anni esprimono una grande ricchezza di bisogni ed emozioni” (MIUR, Indicazioni Nazionali 2012, p. 17). Ho anche osservato quanto le variazioni nella routine potessero disorientare i più piccoli, confermando l'importanza di un'organizzazione flessibile ma rassicurante, come approfondito anche nelle attività di tirocinio indiretto.

Particolarmente significativi sono stati l'uso quotidiano degli spazi esterni per attività di gioco o esperienze didattiche e l'attenzione alla lettura, sia attraverso angoli morbidi con libri accessibili, sia con una biblioteca scolastica ben fornita (cartacea e digitale). Questi elementi hanno richiamato diversi spunti emersi nella formazione teorica, come l'educazione all'aperto e l'importanza dell'organizzazione degli spazi per sostenere l'apprendimento e la partecipazione. Nelle Indicazioni

Nazionali del 2012 si legge infatti che la scuola deve promuovere “lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti [...] e la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica”, (MIUR, Indicazioni Nazionali 2012, p. 17).

Essendo una classe molto eterogenea dal punto di vista linguistico, culturale e delle origini, ma anche per la presenza di alcuni bambini con bisogni educativi speciali e livelli di competenza differenti, ho potuto osservare una grande attenzione all'inclusione. Ho avuto modo di approcciare strumenti come il PEI e il PDP, che sono stati oggetto di approfondimento durante uno degli incontri di tirocinio indiretto. Nelle Indicazioni Nazionali si legge, a questo proposito, che

“l'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro

interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere” (MIUR, Indicazioni Nazionali 2012, p. 6).

Inoltre lo strumento di analisi del contesto si è rivelato utile per osservare l’ambiente scolastico in modo più consapevole, riflettendo sull’organizzazione generale e sulle scelte educative esplicitate nel PTOF.

La seconda parte del tirocinio si è svolta in una scuola primaria statale di Parma, in una classe prima con 20 alunni. Per me, che non avevo mai avuto esperienze di insegnamento, è stata un’occasione significativa per osservare come si avviano i primi apprendimenti scolastici, in particolare la letto-scrittura. Ho seguito il lavoro sulle sillabe svolto con l’insegnante di italiano, che è stata anche la mia tutor. Anche in questo caso, lo strumento per l’analisi del contesto mi ha aiutata a orientarmi e a riflettere su ciò che stavo osservando. Ho notato la presenza di routine quotidiane, più flessibili rispetto alla scuola dell’infanzia ma comunque funzionali: al momento dell’ingresso in aula, ad esempio, un alunno (diverso ogni giorno) veniva incaricato di gestire l’appello: la docente leggeva i nomi dal registro, i presenti alzavano la mano e il compagno alla cattedra comunicava alla maestra le presenze e le assenze. Subito dopo, la classe aggiornava insieme il calendario, indicando il giorno della settimana, il mese e la stagione. Queste attività aiutavano ad iniziare la giornata con una certa regolarità, coinvolgendo tutti e creando un clima sereno e collaborativo.

#### TIROCINIO DEL TERZO ANNO

“L’osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l’originalità, l’unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione” (MIUR, Indicazioni Nazionali, 2012, p.18).

Il tirocinio del terzo anno ha avuto come obiettivo principale proprio lo sviluppo della capacità di osservare in modo strutturato e consapevole la realtà scolastica, anche grazie agli strumenti proposti nel tirocinio indiretto

(come lo “Strumento di osservazione degli spazi scolastici/ambienti di apprendimento” utile per soffermarsi più attentamente sulle caratteristiche del contesto e la “Griglia di descrizione di un’attività didattica” che ci ha guidati nell’esperienza alla scuola primaria); abbiamo affrontato tematiche centrali come la didattica inclusiva, la normativa relativa ai Bisogni Educativi Speciali (con particolare riferimento alla legge 170/2010) soffermandoci su alcuni aspetti come le misure compensative e dispensative, che permettono di supportare efficacemente gli alunni con difficoltà.

Durante gli incontri ci si è spesso soffermati sul tema dell’osservazione. Abbiamo visto che osservare non è solo guardare ma è un’azione fatta con attenzione, con uno scopo preciso. “Osservare può diventare da un lato un’impresa titanica, se ha per obiettivo la puntuale e didascalica registrazione di ciascun elemento presente, oppure un banale elenco degli eventi più evidenti e appariscenti privo di significato. L’osservazione, per un educatore professionale, è una funzione imprescindibile del proprio agire, una funzione che fonda e dà costantemente significato alle scelte operative.” (Maida, Molteni,

Nuzzo 2009 [2020], p.11).

A differenza del vedere o del guardare, osservare vuol dire concentrarsi su qualcosa di importante per capirlo meglio. “Osservare è in estrema sintesi un movimento verso qualcuno o qualcosa che ci interessa e di cui desideriamo capire di più, al di là delle facili apparenze o degli schemi: per osservare è perciò necessario custodire in sé e mantenere accesa la fiamma della curiosità.” (Maida, Molteni,

Nuzzo 2009 [2020], p.11-12).

L’osservazione è una pratica fondamentale che si fa ogni giorno a scuola, se viene organizzata bene, può diventare uno strumento per raccogliere informazioni utili e poi analizzarle. Per fare un’osservazione serve una buona pianificazione: bisogna sapere perché si osserva, cosa si osserva, dove e quando, per quanto tempo, e con quali strumenti si registrano i dati. Si decide cosa guardare in base a un obiettivo. Abbiamo visto che l’osservazione può essere occasionale o sistematica (quando è intenzionale e progettata). Osservare serve per conoscere meglio gli alunni, per migliorare

l'insegnamento e per riflettere su quello che si fa in classe.

Per quanto riguarda la parte di tirocinio diretto, l'ho svolto negli stessi due contesti scolastici del tirocinio del secondo anno: una scuola dell'infanzia paritaria e una scuola primaria statale. Nella scuola dell'infanzia sono stata inserita in una sezione eterogenea (due-cinque anni). Nella scuola dell'infanzia ho trovato un ambiente ricco di stimoli, in cui ogni spazio era pensato per promuovere l'autonomia dei bambini e favorire il gioco come modalità privilegiata di apprendimento. Fin dal primo giorno ho notato l'attenzione delle insegnanti nel creare una routine rassicurante, attraverso gesti ripetuti e linguaggi condivisi. Le attività proposte, anche se semplici, erano sempre significative e costruite sulla base degli interessi dei bambini. Mi ha colpito in particolare la cura con cui venivano accolte le loro emozioni, ad esempio attraverso momenti di ascolto collettivo o l'uso del disegno come strumento espressivo. Infatti è sempre bene tener presente che "il focus dell'azione educativa è rappresentato dal benessere del bambino" (Franceschini, Borin 2014, p.128). L'esperienza nella scuola primaria è stata per me particolarmente ricca dal punto di vista didattico e professionale. Ho potuto osservare da vicino l'organizzazione delle attività, la gestione della classe e la differenziazione delle proposte educative in funzione dei diversi bisogni degli alunni. In classe erano presenti bambini con stili di apprendimento molto eterogenei, alcuni dei quali con disturbi certificati o difficoltà specifiche. Le insegnanti facevano uso di tutti quegli strumenti che abbiamo analizzato durante il tirocinio indiretto (misure compensative come mappe concettuali oppure tempi personalizzati, modalità valutative flessibili).

In questo contesto ho potuto riflettere concretamente sul significato della didattica inclusiva ;

"l'allievo con disabilità o con altre difficoltà non è un ospite nella scuola e nella classe, ma parte integrante della stessa" (Cottini 2013 [2017], p.16). Questo significa riconoscere il valore e il ruolo di ogni bambino all'interno del gruppo, senza mai escludere nessuno dalla partecipazione attiva alla vita scolastica.

In entrambe le esperienze, l'osservazione si è rivelata uno strumento prezioso. Nei primi giorni mi sono concentrata proprio su questo aspetto per

cogliere dinamiche relazionali, strategie didattiche e peculiarità dei bambini e ho compreso quanto sia importante osservare in modo intenzionale, non solo per raccogliere dati, ma per costruire una relazione educativa fondata sulla conoscenza reale degli alunni.

L'esperienza ha suscitato in me anche alcune domande che porto ancora con me: come costruire percorsi davvero accessibili per tutti? Come coniugare la personalizzazione con le esigenze del gruppo? Sono domande che ritengo fondamentali perché vorrei riuscire, un domani, ad essere un'insegnante attenta ai bisogni di ciascuno.

#### TIROCINIO DEL QUARTO ANNO

Durante le ultime annualità di tirocinio ho svolto due moduli distinti di tirocinio diretto: uno a progetto e uno libero, ciascuno dei quali prevedeva la progettazione e realizzazione di un'attività didattica, supportata da una griglia di progettazione. Durante il tirocinio indiretto ci siamo soffermati molto su cosa significa, a livello teorico, progettare: progettare non vuol dire solo organizzare delle attività, ma dare un senso preciso e coerente a quello che si fa a scuola. Significa partire da obiettivi chiari e pensare a tutto il percorso in base alla classe con cui si lavora, scegliendo strategie, strumenti e modi per verificare se l'apprendimento è avvenuto. A questo proposito, Antonio Calvani pone al centro della progettazione la definizione chiara e operativa degli obiettivi.

Egli afferma che “la cosa più importante tra tutte, raramente messa a fuoco come sarebbe auspicabile, è la chiarezza circa l'obiettivo che si vuole raggiungere” (Calvani 2014 [2022], p.65) , sottolineando come un obiettivo formulato in modo ambiguo comprometta l'intera efficacia dell'insegnamento: “una sua ambigua determinazione [...] è tra i fattori che più incidono negativamente sull'efficacia della didattica” (Calvani 2014 [2022], p.65-66). Secondo Calvani, non è sufficiente indicare il tema della lezione: l'obiettivo deve essere specifico, osservabile e verificabile, per poter davvero orientare la didattica. Inoltre, è fondamentale che anche gli studenti conoscano l'obiettivo fin dall'inizio, perché “è sperimentalmente provato che l'alunno apprende di più se è messo sin dall'inizio in condizione di conoscere

che cosa dovrà apprendere e se gli si mostra con chiarezza la strada da percorrere” (Calvani 2014 [2022], p.66-67). In questa prospettiva, la progettazione non è solo uno strumento organizzativo, ma una vera e propria guida per l’intervento didattico. Come sintetizza lo stesso autore, “l’intervento didattico sarà tanto più efficace quanto più l’insegnante riuscirà a: definire nella propria mente l’obiettivo da far conseguire; operationalizzare l’obiettivo traducendolo in prove concrete[...]; rendere chiaro l’obiettivo agli alunni[...]; rendere visibili agli occhi degli allievi i loro avanzamenti verso l’obiettivo prestabilito attraverso un feedback progressivo” (Calvani 2014 [2022], p.67). Questo approccio mette in luce quanto la progettazione sia strettamente connessa all’apprendimento reale degli studenti, e non solo all’organizzazione delle attività.

La progettazione è come un piano di lavoro flessibile: serve a guidare l’insegnamento, ma può cambiare strada facendo, in base a come reagiscono gli alunni. È molto importante che ogni scelta fatta deve avere un legame con gli scopi educativi e che progettare significa anche prendersi la responsabilità di aiutare ogni alunno ad apprendere. Per progettare le nostre attività ci è stata fornita una griglia di progettazione, con lo scopo di guidarci durante l’intero processo. Questo strumento si è rivelato molto utile, soprattutto perché mi ha aiutato a definire con chiarezza gli obiettivi, individuare i traguardi di competenza, e capire cosa volessi osservare durante la realizzazione dell’attività. La griglia mi ha accompagnata in ogni fase del percorso, aiutandomi a non perdere mai di vista il punto di arrivo, ovvero ciò che si intendeva realmente far apprendere agli alunni. In questo processo ha avuto un ruolo fondamentale anche la mia tutor accogliente. Essendo la mia prima vera esperienza di progettazione, il suo supporto è stato prezioso: mi ha aiutata a definire con precisione gli obiettivi in modo realistico e coerente, tenendo conto delle esigenze, delle caratteristiche e delle preconoscenze della classe. È stato proprio grazie a questo accompagnamento che ho compreso quanto sia importante partire da una visione chiara e condivisa dell’obiettivo per poter progettare in modo efficace e significativo.

Il modulo a progetto si è svolto in una scuola primaria statale, in una classe quinta composta da 22 alunni. Il progetto proposto era centrato sull’utilizzo del gioco da tavolo come strumento educativo per promuovere

l'apprendimento e osservare le dinamiche relazionali del gruppo. I giochi da tavolo richiedono collaborazione, rispetto delle regole, gestione della frustrazione, e mettono in luce caratteristiche e peculiarità dei bambini che spesso non emergono nelle attività quotidiane.

È emerso come, oggi, molti bambini siano meno abituati a questo tipo di esperienza perché spesso sono più legati a giochi digitali che non richiedono lo stesso livello di attenzione alle regole o di interazione diretta. Durante il tirocinio indiretto abbiamo approfondito i concetti di Game Based Learning e Gamification, riflettendo sulle potenzialità educative del gioco e sulle modalità per integrarlo in modo efficace nella didattica. Il ruolo dell'insegnante, in questo contesto, è quello di osservatore attento e non intrusivo, in grado di cogliere le dinamiche senza intervenire direttamente. La mia UDA è nata proprio da osservazioni sul clima relazionale della classe, caratterizzato da frequenti conflitti e forte competitività. Ho quindi scelto di lavorare sulla collaborazione, proponendo un'attività che si ricollegava al mito di Teseo e il Minotauro attraverso l'uso del gioco "Labyrinth", da svolgere a coppie. La prima giornata ha evidenziato criticità nella gestione delle relazioni, mentre nella seconda, dopo una riorganizzazione dei gruppi, è emerso un miglioramento generale. Il confronto finale e le schede di autovalutazione hanno mostrato entusiasmo e consapevolezza: molti bambini hanno riconosciuto che riuscire a collaborare rendeva l'esperienza di gioco più piacevole ed efficace, quindi il titolo del progetto, "Giocare e stare bene insieme", è stato pienamente coerente con gli obiettivi raggiunti.

Il modulo libero si è svolto in una scuola dell'infanzia paritaria, dove ho progettato e condotto un'UDA intitolata "Viaggio tra i colori della primavera", rivolta a bambini di quattro anni. L'attività si inseriva nel progetto annuale ispirato al metodo di Bruno Munari e aveva come obiettivo quello di far esplorare i colori primaverili attraverso esperienze sensoriali e manipolative. Dopo un'uscita in giardino per osservare la natura e raccogliere materiali, i bambini hanno sperimentato in atelier la creazione di colori con ingredienti naturali (frutta, foglie, fili d'erba, terriccio ecc...), realizzando poi un disegno personale della primavera. I prodotti finali sono stati esposti all'ingresso della scuola come restituzione dell'esperienza.

La riflessione finale a grande gruppo ha permesso di ascoltare le impressioni dei bambini in merito all'attività che ha suscitato grande entusiasmo.

#### TIROCINIO DEL QUINTO ANNO

Anche il tirocinio del quinto anno prevedeva due moduli, uno libero e uno a progetto. Aspetto fondamentale del tirocinio del quinto anno è la valutazione formativa, intesa come un processo continuo che accompagna l'insegnamento e l'apprendimento, con l'obiettivo di migliorarli. Non serve solo a "dare un voto", ma aiuta l'insegnante a capire come sta andando il percorso, quali difficoltà stanno incontrando gli alunni e come intervenire per aiutarli a progredire. Attraverso l'osservazione, la documentazione e soprattutto il feedback, l'insegnante può restituire agli alunni indicazioni chiare e personalizzate sui loro punti di forza, sugli errori commessi e su cosa fare per migliorare. Come afferma Calvani, "un buon feedback deve riuscire a mettere il soggetto in condizione di rispondere a queste tre domande: 'Dove sto andando? Come sto procedendo? Quale deve essere il mio prossimo passo?'" (Calvani 2014 [2022], p.127). Il feedback può essere individuale o rivolto all'intera classe, ma deve essere sempre chiaro, tempestivo e utile, "un feedback che contiene troppe informazioni o che viene dato a distanza di tempo non è efficace" (Calvani 2014 [2022], p.127).

La valutazione formativa si differenzia dalla valutazione sommativa in quanto quest'ultima serve a verificare ciò che è stato appreso alla fine di un percorso, spesso attraverso prove strutturate, e restituisce un risultato, un giudizio o un livello raggiunto. Al contrario, quella formativa è una valutazione di processo, che si svolge durante le attività per accompagnare e migliorare l'apprendimento in corso. Come spiega sempre Calvani, "dal concetto di feedback è stata mutuata una delle nozioni di maggior valore per la teoria dell'istruzione, quella di valutazione formativa, contrapposta alla più tradizionale valutazione sommativa, cioè statica e classificatoria". (Calvani 2014 [2022], p.127). Fondamentale è anche la circolarità tra progettazione e valutazione: prima si definiscono gli obiettivi di apprendimento, poi si costruiscono le attività coerenti con essi, e infine si scelgono gli strumenti per valutare. I dati raccolti durante il percorso, attraverso osservazioni, prodotti

degli alunni, autovalutazioni e feedback, permettono all'insegnante di riflettere su ciò che sta funzionando e su cosa va cambiato. In questo modo, progettazione e valutazione non sono momenti separati, ma fanno parte di un unico processo che ha al centro il miglioramento degli apprendimenti. In merito invece all'esperienza diretta nelle scuole, in questo caso ho svolto il modulo a progetto in una scuola dell'infanzia statale e quello libero in una scuola primaria statale (facente parte del solito istituto comprensivo). Il modulo a progetto è stato dedicato al "Tinkering", un approccio educativo basato sull'apprendimento attraverso il fare, che valorizza la creatività, il pensiero critico e la collaborazione. Ho lavorato con una sezione composta da bambini di tre, quattro e cinque anni, molti dei quali con background migratorio o bisogni educativi speciali. Il gruppo si è mostrato da subito molto interessato al tema degli animali, che abbiamo scelto come filo conduttore dell'unità didattica. Dopo momenti introduttivi di visione di video, canzoni e letture, abbiamo svolto un'uscita in giardino per osservare e fotografare insetti e piccoli animali. Successivamente, in piccoli gruppi, i bambini hanno realizzato con materiali di recupero "l'animale che vorrebbero essere". L'attività ha stimolato autonomia e collaborazione, permettendo a ciascuno di partecipare secondo le proprie possibilità. Ogni gruppo ha poi presentato il proprio animale al grande gruppo, dando un nome e descrivendone le caratteristiche; i lavori sono stati esposti all'entrata come documentazione per le famiglie. Ho potuto constatare quanto questo approccio sia inclusivo e ricco di potenzialità, soprattutto in contesti eterogenei, poiché consente a tutti i bambini di sentirsi coinvolti, senza la paura di sbagliare.

Nel modulo libero, svolto in una classe quinta della scuola primaria, ho progettato e realizzato un'unità sui verbi che si poneva in continuità con il lavoro grammaticale già avviato. Anche in questo caso, la classe era composta da alunni con background culturali differenti e alcuni con bisogni educativi speciali. Ho scelto un approccio ispirato alla pedagogia montessoriana, già familiare ai bambini grazie al lavoro svolto con l'insegnante di italiano. In particolare, ho fatto riferimento ad alcuni principi fondamentali del metodo Montessori, come l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta, che permette al bambino di comprendere attraverso il fare; l'autonomia, promossa offrendo attività che i bambini possono svolgere in modo indipendente,

rispettando i propri tempi; il movimento come parte integrante dell'apprendimento, che rende la conoscenza più duratura e significativa; l'ambiente strutturato, in cui ogni materiale ha uno scopo preciso e favorisce la concentrazione e l'autoregolazione; e la valorizzazione della cooperazione tra pari, che aiuta i bambini a imparare insieme e a migliorare anche le relazioni con gli altri.

L'attività si è sviluppata in quattro fasi distinte. Nella prima, ho proposto un momento di ripasso collettivo e guidato sui verbi, coinvolgendo attivamente i bambini. Nella seconda fase, ho introdotto un'attività pratica e ludica: i bambini, a turno, estraevano da alcune "buste montessoriane" dei comandi scritti all'imperativo e dopo aver eseguito il comando svolgevano l'analisi logica o costruivano una frase seguendo le regole studiate. Nella terza fase, ho introdotto il tutoraggio tra pari: gli alunni lavoravano in coppie, alternandosi nei ruoli di chi dà il comando e di chi lo esegue, correggendosi e aiutandosi a vicenda. Questo momento ha rafforzato sia le competenze grammaticali sia quelle relazionali. L'ultima fase è stata dedicata all'autovalutazione, durante la quale i bambini, insieme all'insegnante, hanno riflettuto sui propri progressi e sulle difficoltà incontrate. Questo percorso mi ha permesso di sperimentare una didattica realmente attiva e centrata sul bambino, capace di rendere l'apprendimento dinamico e partecipato.

## **PRESENTAZIONE DI UNA ESPERIENZA DI TIROCINIO NEL IV O V ANNO**

Tra le diverse esperienze di tirocinio vissute durante il mio percorso, ho scelto di raccontare quella realizzata durante il modulo libero al quinto anno nella scuola primaria, perché ha rappresentato per me un momento particolarmente significativo: l'attività che ho progettato e condotto si è ispirata alla pedagogia montessoriana, un approccio che sento molto vicino e che ho avuto la possibilità di approfondire e mettere in pratica grazie alla guida di un'insegnante di italiano esperta nel metodo. Ciò che mi ha sempre colpito di questo approccio è l'attenzione ai bisogni individuali dei bambini, il rispetto dei loro tempi e il valore attribuito all'esperienza diretta. Come afferma la

Montessori, “il bambino non è un vaso vuoto da riempire con la nostra conoscenza, ma la conoscenza viene piuttosto dal bambino stesso” (<https://www.montessori4you.it/rispetto-per-il-bambino-e-fiducia-nel-suo-maestro-interiore/> 2018).

Poter progettare e realizzare un’attività ispirata a questi principi mi ha permesso di avvicinarmi a una modalità didattica diversa da quella tradizionale, in cui il gioco, il corpo e la relazione diventano strumenti centrali anche nell’insegnamento di contenuti più strutturati come la grammatica. Osservare il coinvolgimento degli alunni, la loro partecipazione e la voglia di mettersi in gioco mi ha confermato l’efficacia di una didattica aperta e flessibile.

## IL CONTESTO

Il percorso si è svolto in una classe terza di una scuola primaria statale di Parma, un ambiente scolastico piuttosto eterogeneo: la classe era composta da 21 alunni, di età compresa fra gli otto e i nove anni, la maggior parte dei quali provenienti da famiglie con background migratorio.

Questa varietà culturale si rifletteva nelle dinamiche quotidiane, rendendo necessaria una didattica attenta ai diversi livelli linguistici e ai bisogni individuali. Il contesto territoriale in cui si inserisce la scuola è caratterizzato da una popolazione eterogenea dal punto di vista socioeconomico e culturale, con una presenza significativa di famiglie in situazione di fragilità. Queste condizioni influiscono inevitabilmente anche sull’ambiente scolastico, che si configura come luogo non solo di istruzione, ma anche di inclusione e supporto. Il clima relazionale era sereno e accogliente: le insegnanti hanno saputo creare un ambiente basato sulla fiducia, sull’ascolto e sulla valorizzazione di ogni bambino.

## LA MIA ESPERIENZA DI TIROCINIO

Ho scelto di progettare un’unità didattica centrata sul tema dei verbi, un argomento che si poneva in continuità con ciò che stavano svolgendo in quel periodo dell’anno ma con un’impostazione diversa: ho deciso di ispirarmi alla pedagogia montessoriana, cercando di proporre attività che fossero sia

efficaci dal punto di vista didattico ma anche coinvolgenti. La progettazione è nata da un confronto continuo con l'insegnante di italiano, mia tutor accogliente, che mi ha supportata sia nella definizione degli obiettivi, sia nella costruzione delle attività essendo esperta nel metodo Montessori e avendolo già messo in pratica in diverse occasioni con i bambini. È stata una guida preziosa, soprattutto per aiutarmi a mettere in pratica i principi montessoriani in un contesto scolastico tradizionale. Ho potuto contare anche sul supporto della mia tutor universitaria, che mi ha suggerito alcune modalità più partecipative per la fase di ripasso che si sono rivelate molto efficaci per rendere attivo e motivante l'apprendimento. Un altro grande supporto è stata indubbiamente la griglia di progettazione che mi ha aiutato ad avere sempre ben chiari gli obiettivi da raggiungere così da orientare in modo consapevole e coerente ogni decisione o eventuale cambiamento. Ho fatto poi riferimento a diverse fonti teoriche che hanno guidato le mie scelte. In particolare, le Indicazioni Nazionali sono state un punto di partenza fondamentale per definire gli obiettivi di apprendimento, i traguardi e impostare quindi al meglio l'attività; un'altra risorsa che mi ha guidata è stata l'opera di Calvani "Come fare una lezione efficace" che trovo sempre particolarmente utile perché offre indicazioni pratiche su come organizzare al meglio le lezioni; un altro punto di riferimento è stato il testo di Maria Montessori "La scoperta del bambino" che mi ha aiutato a farmi un'idea più approfondita sui principi fondamentali del suo metodo, in particolare sull'importanza dell'autonomia, dell'apprendimento attraverso l'esperienza concreta e della centralità del bambino nel processo educativo. Molto interessanti, infine, sono stati i materiali forniti dalla mia tutor accogliente, tratti dal suo corso montessoriano, da cui ho preso spunto per strutturare le attività in modo coerente con l'approccio.

La progettazione si è articolata in quattro momenti distinti. Fin da subito è stato evidente quanto fosse importante partire da un ripasso condiviso: come prima cosa ho condotto quindi una lezione partecipata per attivare le conoscenze pregresse sui verbi, il tutto reso più stimolante grazie all'uso quiz digitali che ha aiutato a coinvolgere anche i bambini più timidi o meno sicuri.

Il giorno seguente è iniziata l'attività vera e propria, organizzata con le "buste montessoriane" contenenti comandi all'imperativo, di difficoltà crescente (una busta conteneva i comandi ad una sola azione, un'altra i comandi a due azioni e l'ultima i comandi a tre azioni). I bambini potevano pescare un foglietto da una delle tre buste a loro scelta e decidere se leggerla da soli o farlo fare all'insegnante, poi eseguivano l'azione e, a seconda della busta scelta, costruivano o analizzavano una frase. Nella terza attività, il lavoro a coppie ha reso il tutto ancora più coinvolgente: un bambino dava l'ordine, l'altro lo eseguiva e lo analizzava, con la possibilità di essere corretto dal compagno. Questo ha favorito il ragionamento autonomo, il confronto e la responsabilità reciproca. Infine, nell'ultima giornata, abbiamo distribuito una scheda di autovalutazione ai bambini e compilato anche noi insegnanti la nostra griglia di osservazione, seguita da un momento di confronto collettivo.

Un elemento che ha inciso positivamente sullo svolgimento del progetto è stato il contesto classe già predisposto all'utilizzo del metodo Montessori. I bambini, infatti, erano abituati da tempo a lavorare attraverso materiali, che l'insegnante di italiano utilizzava regolarmente per introdurre e approfondire diverse tematiche grammaticali. Un'ulteriore risorsa significativa è stata la presenza della LIM e l'utilizzo della piattaforma Wordwall: i giochi interattivi hanno permesso di ripassare concetti chiave in modo divertente e attivo, aumentando l'interesse anche per un argomento, come i verbi, che inizialmente risultava difficile per molti.

Tra le metodologie adottate, tre si sono rivelate particolarmente efficaci. La prima è stata naturalmente l'uso del metodo Montessori: durante il periodo di osservazione ho notato, appunto, che l'argomento dei verbi risultava faticoso e poco motivante per diversi bambini. Per questo ho pensato di proporlo in modo più giocoso e concreto, seguendo i principi montessoriani.

La seconda metodologia efficace è stato il lavoro a coppie, con attività di tutoraggio tra pari che ha rinforzato la collaborazione: i bambini si aiutavano tra loro, si correggevano l'un l'altro e ragionavano insieme. In questo modo si è creato un clima di fiducia, dove sbagliare non faceva più paura. Infine l'impostazione partecipativa, soprattutto durante il ripasso, si è rivelata molto efficace: invece di una lezione frontale, abbiamo impostato

l'attività in modo che tutti potessero intervenire. Questo ha favorito una maggiore attenzione e coinvolgimento perché i bambini, anche i più restii solitamente ad intervenire, erano entusiasti di svolgere i quiz alla LIM. Quando si lavora in gruppo “accade un po' quello che si verifica in un canto corale: il gruppo smorzerà e coprirà gli errori del singolo e ne assumerà, in tal modo, il peso su di sé; per contro, ogni membro del coro prenderà per sé il piacere del successo e di una perfetta integrazione e collaborazione” (Franceschini, Borin 2014, p.130). In questo modo, anche le differenze sono diventate una risorsa, perché ciascuno ha potuto contribuire secondo le proprie possibilità e i propri tempi, ricevendo supporto e stimolo dal gruppo. Creare un ambiente flessibile, accogliente e ricco di proposte diverse ha permesso ad ogni alunno di sentirsi valorizzato e protagonista dell'apprendimento.

La strategia più efficace nella gestione del gruppo classe è stata proprio la proposta di un'attività diversa dal solito. Pur essendo una classe spesso rumorosa e difficile da tenere concentrata, i bambini si sono mostrati da subito molto più attenti e coinvolti. Anche alunni solitamente più distratti hanno partecipato con interesse, seguendo le consegne senza bisogno di continui richiami. Fin da subito, ad esempio, anche se non conoscevano ancora la dinamica delle buste, i bambini hanno memorizzato le regole dell'attività senza bisogno che venissero ripetute più volte, cosa che invece accade spesso nelle lezioni quotidiane o, ad esempio, durante le attività motorie in palestra. Questo risultato mi ha resa molto soddisfatta perché spesso la gestione della classe può risultare difficile soprattutto per un'insegnante o un tirocinante che ancora non conosce perfettamente i bambini.

Infine, per quanto riguarda la valutazione, si è scelto di non proporre prove scritte; il raggiungimento degli obiettivi è stato valutato attraverso annotazioni carta e matita durante il ripasso e l'attività delle buste e anche attraverso la griglia di valutazione.

Molto utile si è rivelata anche la scheda di autovalutazione finale, che ha restituito un quadro chiaro delle emozioni e della consapevolezza dei bambini rispetto al lavoro svolto.

Ho documentato il percorso didattico principalmente attraverso fotografie, (nel rispetto della privacy), scattate nei momenti più significativi delle attività: sia durante il gioco delle buste montessoriane, sia mentre i bambini svolgevano i quiz grammaticali alla LIM. Le insegnanti erano solite raccogliere le fotografie delle attività più significative svolte durante l'anno e utilizzarle per allestire un angolo dedicato in classe e anche per la mia attività abbiamo deciso di fare lo stesso. Accanto alla documentazione fotografica, anche le osservazioni carta e matita annotate durante le attività, così come le schede di autovalutazione compilate dagli alunni, sono state conservate. Le insegnanti mi hanno chiesto di tenere con sé tutto il materiale prodotto come parte integrante della documentazione del percorso di classe. Questo è stato per me molto significativo perché ha dato valore al mio impegno e al percorso che ho cercato di costruire con passione e attenzione.

Ho partecipato a un paio di incontri di programmazione interna che si svolgono, generalmente, una volta a settimana, durante i quali le insegnanti della classe si confrontano per pianificare le attività didattiche e decidere come adattare alle diverse esigenze degli studenti. Mi hanno sempre coinvolta attivamente, motivando sempre le loro scelte e decisioni e spiegandomi come intendessero adattare o diversificarle a seconda delle diverse necessità della classe. In particolare, ho trovato molto utile il primo incontro durante il quale, essendosi svolto a pochi giorni dall'inizio del mio tirocinio, le insegnanti hanno dedicato un momento per descrivermi la classe, cosa che mi ha permesso poi di svolgere un'osservazione più critica. Questo confronto continuo con loro mi ha permesso di capire quanto sia importante costruire insieme, condividere osservazioni e punti di vista per raggiungere obiettivi comuni e coerenti con i bisogni della classe. Ho imparato che il lavoro dell'insegnante non è mai isolato perché “la sostanza della scuola è il fare le cose insieme, un fare che predisponga e richieda le condizioni perché ci si aiuti l'un l'altro, perché ci si aspetti, perché ci si guardi e ci si ascolti” (Franceschini, Borin 2014, p.130).

## LE MIE PROSPETTIVE FUTURE

### RIFLESSIONI CONCLUSIVE SUL TIROCINIO INDIRETTO E DIRETTO

Guardando indietro al percorso universitario di questi anni, mi rendo conto di quanto il tirocinio, in tutte le sue forme, abbia avuto un ruolo importante nella mia crescita personale e professionale. Credo che sia davvero fondamentale soprattutto per chi ancora non ha mai lavorato nel mondo della scuola. Le esperienze fatte nel corso degli anni, sia nei tirocini indiretti che in quelli diretti, mi hanno permesso di vedere con i miei occhi cosa significhi davvero fare l'insegnante e mi hanno aiutata a dare concretezza a tutto quello che ho studiato. Il tirocinio indiretto mi ha permesso di riflettere su numerosi aspetti della professione docente; le osservazioni guidate, lo studio dei documenti scolastici, gli strumenti che ci venivano forniti, come griglie e schede, insieme ai momenti di confronto con le tutor universitarie, mi hanno aiutata a osservare con più attenzione, a pormi domande, a pensare a cosa fosse davvero utile per i bambini. Sicuramente mi hanno aiutata a sentirmi più sicura nel leggere il contesto classe e nel progettare attività che avessero senso e rispondessero ai bisogni reali dei bambini.

Il tirocinio diretto è stato però il momento in cui tutto questo ha preso vita. Stare in classe, conoscere i bambini, parlare con le insegnanti, provare a gestire attività vere, ha dato un significato profondo a tutto il mio percorso. Ho incontrato insegnanti che mi hanno fatta sentire accolta, ascoltata, mi hanno fatta sentire parte della classe e credo che per un tirocinante questo sia sicuramente un aspetto importante.

Una delle parti che più mi ha colpita dei vari incontri di tirocinio indiretto di questi anni e di cui spero di fare tesoro, è stata la formazione dedicata al tema del gioco durante il progetto del quarto anno “Giocare e stare bene insieme”; mi ha fatto riflettere sul potere educativo del gioco, mi ha insegnato che attraverso il gioco è possibile lavorare su aspetti delicati come la gestione della competitività, il rispetto dei turni, l’ascolto e la collaborazione. Questo incontro mi ha confermato quanto sia importante progettare esperienze che aiutino i bambini a imparare a relazionarsi: il gioco crea uno spazio “protetto” in cui si può sperimentare, sbagliare, trovare

soluzioni insieme. Mi ha colpito anche perché rispecchia il mio modo di vedere la scuola: mi piace l'idea di insegnare in modo alternativo, coinvolgente, in cui i bambini siano protagonisti attivi del loro apprendimento. Credo che più i bambini si sentono coinvolti, più apprendono facilmente, perché quando qualcosa ti appassiona ti rimane dentro. Questa è stata anche la mia esperienza come studentessa: ho sempre imparato meglio quando ero incuriosita, quando mi divertivo, quando mi sentivo parte di quello che stavo facendo. Non a caso mi sono appassionata alla pedagogia montessoriana, che valorizza proprio questo tipo di apprendimento attivo, libero e coinvolgente. Questo metodo si basa sull'idea che i bambini imparano meglio quando fanno esperienza diretta e concreta. Come dice Maria Montessori, "la mente assorbe ciò che il corpo fa": il movimento, il gioco e l'esplorazione sono parte importante dell'apprendimento.

Un altro punto importante è l'autonomia, che non significa stare da soli, ma poter scegliere, provare e anche sbagliare, in un ambiente che aiuta senza forzare. In questo modo, l'adulto non è chi insegna solo a parole, ma una guida attenta e rispettosa. "Il lavoro della nuova maestra è quello di una guida. Essa guida cioè a utilizzare il materiale, a ricercare parole esatte, a facilitare e chiarire ogni lavoro; a impedire perdite di energia, a raddrizzare lo squilibrio eventuale" (Montessori 1970 [2022], p.179); rappresenta una "vera guida sulla via della vita, essa non spinge né trascina, soddisfatta del suo compito, quando ha garantito a quel prezioso viaggiatore, che è il fanciullo, la giustezza del cammino. Per essere una guida sicura e pratica la maestra ha bisogno di molto esercizio."(Montessori 1970 [2022], p.179). Lo spazio dove si impara è pensato per aiutare l'indipendenza: ogni materiale serve a qualcosa di preciso e si può usare liberamente, così il bambino può concentrarsi e imparare a gestirsi da solo.

Infine, è molto importante anche lavorare insieme con gli altri bambini, perché si impara osservando, aiutando e correggendo i compagni. In questo modo si sviluppano non solo le capacità di pensare, ma anche quelle sociali ed emotive, che sono fondamentali per crescere come persona. Anche i laboratori hanno avuto un ruolo importante in questo percorso: spesso le attività svolte e gli spunti ricevuti mi hanno aiutata a costruire progettazioni

più consapevoli. In generale, tutti i laboratori sono stati una parte fondamentale del mio percorso, perché mi hanno permesso di arrivare al tirocinio indiretto con un primo, grande bagaglio già sulle spalle; ritrovare nella pratica quello che avevamo studiato nella teoria mi ha aiutata a dare un senso vero a quello che stavo imparando, rendendolo più chiaro e quindi più utile.

Questo cammino non è stato semplice ma sicuramente prezioso e mi ha fatto capire che essere insegnante non significa avere sempre tutte le risposte, ma saper creare degli spazi in cui i bambini possano cercarle insieme a te.

## L'INSEGNANTE COMPETENTE

Quando penso al tipo di insegnante che vorrei diventare, mi viene subito in mente il metodo Montessori che ho avuto modo di conoscere e osservare da vicino durante il tirocinio.

“La pedagogia montessoriana è innanzitutto un’attitudine di rispetto nei confronti del bambino, visto come persona impegnata nel compito più importante della vita: creare un individuo unico, pronto a trovare il proprio posto nel mondo” (<https://www.montessori4you.it/rispetto-per-il-bambino-e-fiducia-nel-suo-maestro-interiore/> 2018).

Questo approccio mi ha sempre colpita perché mette davvero al centro il bambino, rispettando i suoi tempi, le sue emozioni e il suo modo personale di imparare. Mi ha fatto riflettere su quanto sia importante credere nelle potenzialità di ognuno di loro e sostenerli con rispetto, fiducia e delicatezza. Quello che mi piacerebbe fare, nel mio futuro lavoro, è creare un ambiente accogliente, dove ogni bambino possa sentirsi libero di essere sé stesso, di sbagliare senza paura, di sperimentare, di scoprire. Vorrei che la mia classe fosse un luogo in cui i bambini si sentano ascoltati, capiti, incoraggiati a collaborare e a crescere insieme. Durante il tirocinio ho iniziato a sviluppare competenze che considero fondamentali, come l’osservazione attenta, l’ascolto attivo e un atteggiamento empatico nei confronti di ogni bambino.

Credo che la figura dell’insegnante, oggi più che mai, debba essere capace di affiancare il bambino con sensibilità, “sostenerlo nelle sue scelte, senza avere la pretesa di offrirgli un percorso definito, indicare e non

costringere, accogliere e costruire l'abitudine al confronto". (Franceschini, Borin 2014, p.127). Questa visione educativa mi guida, perché sento che l'insegnante non deve imporre, ma accompagnare con rispetto lasciando spazio all'individualità e alla libertà di ciascuno.

Inoltre, sono consapevole che la professionalità dell'insegnante non è qualcosa di statico, ma che cresce nel tempo attraverso l'esperienza e il contatto con i bambini. Per questo condivido pienamente l'idea che "un insegnante esperto è un insegnante che evolve nel tempo in complementarità ai mutamenti delle caratteristiche cognitive e sociali dei bambini" (Franceschini, Borin 2014, p.125). Voglio essere una maestra capace di mettersi in discussione.

Penso che il mio ruolo non sarà solo quello di insegnare, ma soprattutto quello di guidare, stimolare e incoraggiare. Vorrei aiutare i bambini a scoprire il mondo con i loro occhi, rispettando i loro tempi e i loro modi di apprendere.

So che la strada per diventare un'insegnante competente è lunga, ma sento di avere una buona base da cui partire.

Concludo con una celebre citazione di Maria Montessori: "Questo è il nostro dovere nei confronti del bambino: gettare un raggio di luce e proseguire il nostro cammino".

## BIBLIOGRAFIA.

- Borin, P., Franceschini, G. (2014). *Il curricolo nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci Editore.
- Calvani, A. (2022). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci Editore.
- Cottini, L. (2023). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*: MIUR. <https://www.montessori4you.it/rispetto-per-il-bambino-e-fiducia-nel-suo-maestro-interiore/> . (2018).
- Maida, S., Molteni, L., Nuzzo, A. (2020). *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*. Roma: Carocci Editore.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: MIUR.
- Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*: Garzanti.