

Anno IX, Numero 29
Dicembre 2019



**PRIMA INFANZIA
TRA CURA ED EDUCAZIONE**

EARLY CHILDHOOD
BETWEEN CARE AND EDUCATION

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno IX, Numero 29 – Dicembre 2019

PRIMA INFANZIA TRA CURA ED EDUCAZIONE

EARLY CHILDHOOD BETWEEN CARE AND EDUCATION

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Emanuele Brognoli, Elisa Consolandi, Emilio Conte, Maura Crepaldi, Francesca Fratangelo, Roberta Navoni

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (A. Potestio)	6
Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni <i>Childhood, families, relationships. Towards an integrated 0-6 system</i> (A. Bobbio)	9
Verso un “sistema formativo integrato” 0 - 6: un’indagine ricognitiva nel territorio pugliese <i>Towards an “integrated educational system” 0 - 6: an empirical study in Apulia</i> (A. Fanizzi)	17
La qualità dei servizi per l’infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia <i>The quality of services for children: educational continuity and school - family responsibility</i> (D. Di Carlo, E. Sidoti)	31
Per un’educazione ‘oltre la soglia’ nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici <i>For an education ‘beyond the threshold’ in early childhood: theoretical premises, perspectives and promises</i> (M. Antonietti, A. Pintus)	39
Permanenze e piccole-grandi ‘rivoluzioni’ nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé <i>Permanency and Small-to-Significant ‘Revolutions’ in Early Infancy. The Pedagogic and Psychological Insight into the Genesis of the Primary Awareness of the Self</i> (O. Rossi Cassottana)	47
La musica come cura e benessere per i bambini nel sistema educativo integrato <i>Music as Care and Well-Being for Children in the Integrated Education System</i> (R. Cera)	56
I piccolissimi dell’immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali <i>Immigrant babies. Challenges and educational dilemmas on early childhood education in multicultural societies</i> (I. Pescarmona)	65
L’educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana <i>Body-affective education at the nursery: a proposal for the formation of the human person</i> (A. Lo Piccolo)	75
Leggere nella prima infanzia, obbligo o diritto? Riflessioni pedagogiche e ricerca empirica <i>Reading in early childhood, obligation or right? Pedagogical reflection and empirical research</i> (J. Orsenigo, M. E. Scotti, L. Selmo)	85
La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche <i>Reading as formative condition in the first thousand days of life: pedagogical reflections</i> (V. La Rosa)	95

- Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?
Reading, childhood and visual impairment. A possible union?
(V. Friso, M. Vidotto) 103
- Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita
The first relationships of the baby: video-research in action to identify inter-subjective communication during the child's first year
(N. Rosati) 113
- L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia
The learning environment in early childhood in the light of the Montessorian perspective: a Sicilian survey
(M. Albanese, P. Cappuccio) 124
- Montessori e "Il bambino in famiglia": per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione
Maria Montessori and "Il bambino in famiglia": for a pedagogical approach to early childhood education as liberation
(E. Scaglia) 135
- Il bambino raccontato. Alcune riflessioni attorno all'idea e alle immagini letterarie dell'infanzia
The narrated child. Some reflections on the idea and literary images of childhood
(A. Mazzini) 144
- Gustav, il bambino romantico secondo Jean-Paul Richter, lettore di Jean-Jacques
Gustav, the romantic child according to Jean-Paul Richter, reader of Jean-Jacques
(D. Moreau) 156

ESPERIENZE E TESTIMONIANZE

- Quale idea di bambino? Quali azioni educative? Una riflessione incrociata tra Italia e Brasile
Defining our concept of child. Defining our educational action. A cross-reflection between Italy and Brazil
(A. Infantino, F. Zuccoli) 167
- Il "bambino trionfante" di Maria Montessori. Storie di bambini piccoli e comportamento adulto
Maria Montessori's "triumphant child". Small children's stories and adult behaviour
(M. Salassa) 171

RECENSIONI

- G. Honegger Fresco, *Da solo io!*
(R. Navoni) 191

M. Montessori, <i>Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino</i> (F. Conte)	194
E. Galli Della Loggia, <i>L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola</i> (R. Navoni)	195
D. Jouanna, <i>Nascere e crescere nell'Atene di Pericle</i> (A. Locatelli)	198

**Montessori e *Il bambino in famiglia*:
per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione**

**Maria Montessori and *Il bambino in famiglia*:
for a pedagogical approach to early childhood education as liberation**

EVELINA SCAGLIA

*The paper focus on a re-reading of Montessori's *Il bambino in famiglia* (1923), aimed at highlighting her contribution to early childhood education, through her fight against child's repression into the domestic environment. The original feature of this perspective can be identified in the interest of considering pedagogy as the fundamental science to study early child education in order to promote child's liberation, according to a new approach founded since the Modern Age.*

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION, FAMILY, REPRESSION, LIBERTY, MONTESSORI METHOD

Fin dalle prime esperienze educative condotte con i bambini frenastenici della Clinica Psichiatrica Universitaria di Roma e i bambini normodotati della Casa dei Bambini di via dei Marsi, la prospettiva pedagogica montessoriana si caratterizzò per la centralità riconosciuta alla liberazione del fanciullo da tutti quegli ostacoli e quei dispositivi che ne impedivano il soddisfacimento dei bisogni interiori e, più in generale, la promozione di uno sviluppo armonico *secundum naturam*. Maria Montessori ebbe già in tali occasioni la possibilità di ricercare una risposta al problema dello «scolaro inibito e compresso», scoprendo le forze latenti di carattere spirituale presenti in ogni bambino, le quali se non comprese od ostacolate comportavano la nascita di forme di difesa da cui sarebbero derivate vere e proprie deviazioni¹.

La critica al banco scolastico «antropometrico» come strumento di «tortura» e di «repressione», effettuata fra le pagine de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909),

può essere assunta a simbolo dell'impegno montessoriano per la promozione di un'educazione realmente su misura delle esigenze concrete dei più piccoli, a partire da un ripensamento degli spazi, degli arredi e dei materiali a loro disposizione, sulla scorta di criteri pedagogici e non solo igienici². Dietro questa presa di posizione vi era anche l'interesse epistemologico di mostrare i limiti di una «pedagogia scientifica materialistica», fondata esclusivamente su criteri di misurazione e quantificazione, incapaci di cogliere la formazione della personalità del bambino nella libertà di manifestazione dei propri bisogni di sviluppo³. Le prime Case dei bambini, per la loro funzione di «ponte» fra la famiglia e la società, abbandonarono ben presto l'iniziale intento di «case della salute» per diventare «case dell'educazione», grazie alla preminenza della finalità pedagogica su quella sociale, senza per questo rinnegare il principio di «socializzazione della funzione materna» che le aveva ispirate nel contesto

primonovecentesco di diffusione delle istanze del femminismo pratico di Ellen Key⁴.

La graduale scoperta del «bambino psichico» si accompagnò ad un avvicinamento di Maria Montessori al tema dell'azione educativa nella «prima infanzia» – la fascia d'età che i pediatri di inizio Ottocento avevano identificato con i primi tre anni di vita per distinguerla dalla «seconda infanzia» – e trovò una sua prima espressione fra le pagine de *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), in particolare nel capitolo *Uno sguardo alla vita del bambino*, in cui iniziò ad occuparsi dell'educazione neonatale. La critica ad alcune prassi tradizionalmente diffuse nell'ambito dell'allevamento dei neonati, come la fasciatura, il taglio del filetto della lingua, le cinghie per far avviare precocemente una deambulazione autonoma, rappresentò l'occasione per mostrarne i limiti rilevati dalla scienza pediatrica, dall'igiene e dalla puericultura, il cui contributo la Montessori considerò di per sé insufficiente per favorire il riconoscimento dei diritti sociali dei più piccoli – *in primis*, quello al latte materno – in quanto uomini impegnati nella costruzione di se stessi. L'igiene e le scoperte in campo medico avevano sì liberato il corpo del bambino dagli ostacoli che gli impedivano di crescere, ma non avevano realizzato un intervento pedagogico di liberazione del bambino stesso. Dietro di loro si celava una visione antropologica del fanciullo concentrata esclusivamente sulle sue sole dimensioni empiriche, quasi fosse un «piccolo fiore» da coltivare, non attenta all'integralità della sua natura profonda (= *physis*) di uomo animato da una vita interiore e, in quanto tale, soggetto di educazione (*educere*)⁵. Il benessere dei più piccoli non poteva essere ridotto alla seppur importante cura nei confronti dell'igiene fisica, ma implicava necessariamente la promozione della libertà come tendenza interiore a far funzionare liberamente la loro vita⁶.

Nella prospettiva montessoriana, suffragata dall'interdipendenza esistente fin dal primo istante di vita fra la dimensione empirica e quella meta-empirica dell'uomo, era indispensabile garantire in eguali termini il nutrimento materiale e quello spirituale dei più piccoli, perché dove non vi era salute non vi poteva essere felicità: i capricci, le cattiverie, gli sfoghi misteriosi dei piccolissimi erano «forse l'occulto grido d'infelicità che monda la loro anima incompresa»⁷, come ella stessa aveva potuto scoprire in precedenza nei suoi studi sui fanciulli frenastenici. Per la prima volta, la Montessori si trovò così

ad affrontare dal punto di vista pedagogico il tema dell'accogliere la vita, sotto un duplice piano che faceva intravedere la permanenza del piccino in un costante stato di dipendenza dovuto sia al «gigantismo» del mondo degli adulti in cui era costretto a vivere, sia alla finzione e alla innaturalità delle cose che gli adulti avevano pensato per lui, come i giocattoli⁸.

Fra scoperta psicologica del neonato e peccato originale

L'incomprensione della natura profonda dell'infante e la richiesta di riconoscerne i diritti come essere umano completo e in sé degno di attenzioni educative costituirono due istanze, che spinsero la Montessori all'inizio degli anni Venti a formulare una pedagogia della prima infanzia, capace di superare definitivamente la tradizionale concezione della *trophé* come mero allevamento.

Nel pieno dell'opera di divulgazione del suo pensiero a livello internazionale, la studiosa italiana venne chiamata nel 1921 a tenere una serie di conferenze sulla prima infanzia a genitori di Bruxelles e di Vienna, i cui testi furono raccolti nel 1923 nel volumetto *Das Kind in der Familie* (= *Il bambino in famiglia*)⁹. Il suo interesse di studio per i piccolissimi fu accresciuto dalle coeve vicende biografiche, che la videro frequentare con assiduità in terra spagnola la famiglia del figlio Mario, in particolare i due nipoti Marilena e Mario Jr., quest'ultimo neonato. Le osservazioni svolte nel ruolo di nonna in ambito familiare si intrecciarono con l'indagine scientifica, poiché la Montessori amava recarsi presso i reparti di maternità spagnoli per osservare i neonati, come testimoniato da Maria Antonietta Paolini, un'allieva che in quel periodo soggiornò spesso da lei¹⁰.

La scoperta psicologica del neonato fece da sfondo alla ricerca di una proposta compiutamente pedagogica, in cui la sperimentazione scientifica si intrecciava con la promozione di un'educazione liberatrice dei più piccoli, che erano anche i più «dimenticati». Tale pedagogia avrebbe dovuto cogliere la sfida di far luce sulla «macchia cieca nel fondo della vita» e la «pagina bianca» della prima infanzia, affermando l'imprescindibilità di concepire il bambino come soggetto attivo di una processualità educativa avviata dai primi istanti di vita. La Montessori era animata da una visione antropologica incentrata sul concetto di *physis*, che nulla aveva a che

vedere con lo spontaneismo ottimistico di certe derive dell'educazione nuova, in quanto ispirata da un'idea positiva della personalità del bambino come centro di relazioni affettive e protagonista del suo libero processo di auto-costruzione, definito «crescenza».

Nella maturazione del pensiero montessoriano, la centralità assunta in quel periodo dal legame fra lo studio della natura umana e il principio di liberazione nel rapporto adulto-bambino era testimoniata anche da quanto discusso in una conferenza tenuta nel 1921 a Londra, presso il Convento dell'Assunzione, da poco riportata alla luce in prima edizione mondiale da Fulvio De Giorgi.

Ella partì dal presupposto che:

«la libertà del bambino richiede cure e conoscenze che rappresentano una vera costruzione educativa. – Nel mio metodo si lascia libero il bambino in un ambiente dove tutto è preparato e misurato per servire di mezzo alla sua educazione. Non c'è è vero, la oppressione di ogni minuto da parte di una persona adulta che lo dirige»¹¹.

Se con tali argomentazioni rispose prioritariamente sia alle critiche provenienti da ambienti conservatori cattolici, sia alle critiche fondate su un'interpretazione riduttiva della libertà come “lasciar fare”, la Montessori fece intravedere anche l'interesse ad analizzare l'agire infantile alla luce del peccato originale. A suo dire, le azioni del bambino non dovevano essere giudicate sul piano della moralità adottando come modello gli adulti, con i quali viveva un dissidio insanabile, ma andavano considerate secondo il disegno divino che lo vedeva creato ad immagine e somiglianza di Dio, come dichiarato nel seguente passaggio:

«Io voglio alludere a un grande malinteso che esiste tra l'adulto e il bambino. [...] Nella Creazione la Bibbia dice che l'uomo fu fatto a immagine e somiglianza di Dio; e il peccato originale ha scomposto questo divino disegno? Noi però dobbiamo coll'educazione assecondare la grazia redentrice dovuta al Cristo, per cercare di ricondurre l'uomo nei limiti del primitivo disegno cioè all'immagine di Dio. Questo però non vuol dire che dobbiamo fare il bambino a immagine nostra e dare a lui noi stessi come esempio di perfezione. Tra noi e il fanciullo battezzato esiste tutta una distanza fatta dai nostri peccati: e quindi il fanciullo è migliore di noi. [...] Questo errore di superbia da parte nostra è il più fatale dei malintesi nell'interpretazione dell'anima infantile. Bisognerebbe che noi ci rivestissimo di umiltà, ricordando di noi medesimi che da lungo tempo ci siamo allontanati con le nostre azioni. Da quella

espressione di vita umana tanto più pura di noi, che è il bambino»¹².

Il più grande atto di carità nei confronti di un piccino consisteva nel mettere a disposizione un ambiente adatto allo sviluppo della sua anima, nella consapevolezza che anche lui come tutti gli uomini adulti era colpito dalla «labe originaria». Il riconoscimento della fragilità infantile, dovuta anche al peccato originale, giustificava l'assunzione di atteggiamenti e modalità educative rispondenti ai bisogni di sviluppo, in nome di un principio di «perfezionamento cristiano delle attitudini e delle azioni di maestri» che doveva evitare in alcun modo il ricorso a punizioni o castighi, per «raddrizzare» le eventuali storture della sua anima.

La lotta alla repressione nell'ambiente domestico

La medesima esigenza di comprendere maggiormente e con più profondità l'anima infantile fu sostenuta, negli interventi raccolti ne *Il bambino in famiglia*, dallo sforzo di trasferire e verificare l'esperienza educativa montessoriana – fino a quel momento condotta nelle Case dei bambini e nelle allora scuole elementari – all'interno dell'ambiente domestico, cogliendo «la piena analogia, continuità, affinità di bisogni ed esigenze educative di queste istituzioni, dove conta allo stesso modo che il bambino non sia mortificato, spezzato nelle sue potenzialità da non sciupare, bloccato nelle sue *chance*»¹³. Purtroppo anche in casa, come a scuola, il bambino si trovava a dover lottare ogni giorno con ostacoli e forme di condizionamento frutto di sopraffazione ed abuso fisico (da «pedagogia nera»), ma anche con forme più sibilline di mortificazione psicologica perpetrate da genitori convinti di fare il bene dei propri figli (da «pedagogia bianca») ¹⁴. Particolarmente efficace fu un'esemplificazione riportata dalla Montessori:

«Chi non sa rispettare le manifestazioni dei piccoli, fin dai primi pasti, dopo l'allattamento, cacerà loro brutalmente in bocca il cucchiaino della pappa. Invece, se si farà sedere il bambino al suo tavolino lasciandogli il tempo necessario per mangiare, si vedrà subito la sua manina afferrare il cucchiaino e portarlo alla bocca.

Questo è certo un grande compito per una madre e ci vuole molta pazienza e molto amore; e la madre deve nutrire contemporaneamente il corpo e lo spirito, ma lo spirito deve avere la precedenza. Occorre che essa lasci da parte

momentaneamente i suoi concetti – certo lodevolissimi – riguardo alla pulizia, poiché in questo caso essi hanno un valore del tutto secondario. Il bambino che comincia a mangiare da solo non sa certo farlo bene e per conseguenza si insudicia molto. Ebbene, si sacrifichi la pulizia al suo giustificato impulso di attività. Nel corso del suo sviluppo, il bambino perfezionerà i movimenti e imparerà a mangiare senza insudiciarsi. La pulizia, quando è conquistata così, rappresenta un vero progresso, un trionfo per lo spirito infantile»¹⁵.

Il malessere vissuto dal bambino in famiglia era conseguenza di «antichi errori commessi inconsciamente verso la parte più delicata dell'umanità», scaturiti dal «dissidio» che separava il bambino dagli adulti. La ricostruzione della genealogia di tale fenomeno a partire dalla nascita – vissuta dal bambino come un «dramma», dovuto al distacco dal corpo della madre – le consentì di scoprire gli effetti negativi provocati nella vita neonatale dal mancato «ambientamento», cioè da un'accoglienza del nuovo nato in un ambiente non pensato per rispondere alle esigenze della sua natura profonda, finendo così per farlo vivere in uno «stato di oppressione, tanto più pericolosa, quanto più è inconscia».

«Il bambino è represso da un adulto più forte di lui, che di lui dispone e lo costringe ad adattarsi al suo ambiente, con la riflessione troppo ingenua che un giorno dovrà viverci come personalità sociale. Quasi tutta l'azione cosiddetta educativa è pervasa dal concetto di provocare un adattamento diretto e perciò violento, del bambino al mondo adulto: adattamento basato sopra una sottomissione indiscutibile ed una obbedienza illimitata, e che conduce alla negazione della personalità infantile. Negazione per cui il bambino diviene oggetto di giudizi ingiusti, di ingiurie, di castighi che l'adulto non si permetterebbe mai con l'adulto, anche se si trattasse di persona a lui sottoposta»¹⁶.

Non deve meravigliare l'utilizzo da parte della Montessori del termine «repressione», con cui fece riferimento a tutte quelle pratiche di educazione repressiva, fondata sulla punizione e sul disciplinamento esteriore, che contrastavano con la sua idea di bambino «a più dimensioni», già presente nelle sue prime esperienze educative di inizio Novecento¹⁷. Diversi autori hanno richiamato, a tal proposito, un confronto con la psicoanalisi freudiana, che pure, va ricordato, era lontana sul piano antropologico dal riconoscimento della centralità della *physis* affermato dalla Montessori. Un primo dato biografico riguarda la stesura della sua tesi di laurea in

Medicina, discussa nel 1896 presso la Regia Università di Roma con Ezio Sciamanna, nella quale si era fatta guidare da Sante De Sanctis, studioso in stretto contatto con Sigmund Freud¹⁸. Quest'ultimo ebbe durante la prima guerra mondiale un rapporto epistolare diretto con la Montessori, con molta probabilità per sostenere la proposta umanitaria di istituire una «Croce bianca» per i bambini¹⁹; inoltre, nel corso degli anni Venti la montessoriana Lili Roubiczeck lavorò a favore di un possibile incontro fra la comunità psicoanalitica viennese (*in primis*, Anna Freud) e la Montessori, di fatto mai avvenuto²⁰. Lo studio della prospettiva psicoanalitica, sia ortodossa freudiana sia adleriana, contribuì ad arricchire la teoria montessoriana dello sviluppo, poiché «la scoperta dell'inconscio permise la rivelazione di una cultura infantile fino ad allora inesistente, legata alla scoperta della dimensione mentale propria del bambino, riscoperto, così, quale soggetto epistemico a pieno titolo e portatore di una «cultura inconscia», capace di specificarlo altro dall'adulto»²¹.

Come sottolineato da Paola Trabalzi, fra la prospettiva montessoriana e quella freudiana vi erano punti di contatto riconducibili ad una concezione del «bambino psichico» come matrice dell'uomo adulto e all'interesse a far affiorare il rapporto fra bambino e adulto attraverso un'opera di scavo e di liberazione. La loro idea del rapporto fra bambino e adulto, ma anche fra bambino e ambiente, era però diametralmente opposta. Come precisato da Augusto Scocchera, il fanciullo della Montessori «non portava tracce dell'incestuosità scoperta da Freud»²², non provava un precoce istinto sessuale nei confronti dei genitori, ma sentiva per loro un profondo amore inteso come venerazione, adorazione e autentico affetto, che nulla aveva a che vedere con il rapporto edipico studiato da Freud²³. Questo primo aspetto di divergenza era strettamente correlato ad un secondo, concernente la presa di distanza montessoriana dall'«adultomorfismo» della psicoanalisi e dalla sua centratura sulla patologia e sulla cura, a favore invece di una prospettiva compiutamente pedagogica, finalizzata a risolvere la repressione e tutte le altre eventuali forme di deviazione psichica insorte nel rapporto fra bambino e adulto e bambino e ambiente, attraverso la promozione di un'educazione come «aiuto alla vita psichica del bambino»²⁴.

L'educazione come aiuto alla vita: per una relazione educativa non autoritaria

L'educazione dei più piccoli, concepita come aiuto alla vita, aveva fra le sue principali finalità la maturazione della capacità di ordinamento, cioè di autodisciplina, garante di uno sviluppo naturale ed equilibrato, e in sé non identificabile con quelle forme di disciplinamento fisico e psicologico diffuse in campo educativo in età moderna. L'autodisciplina si manifestava fin dai primi giorni di vita come forma di autoregolazione naturale dei ritmi di sonno, veglia e suzione, se il neonato era stato accolto nelle migliori condizioni per favorire il suo ambientamento e rivelare, in questo modo, la sua vera natura. Nei mesi successivi essa sarebbe stata ulteriormente incentivata dalla possibilità di muoversi, esplorare, vivere esperienze significative in un ambiente pronto a rispondere al bisogno del bambino di vedere le cose sempre nello stesso posto e nell'uso cui erano destinate, per costruire il suo ordine mentale²⁵.

Se per i risvolti sociali ed educativi di questo cambio di paradigma educativo è plausibile identificare nella Montessori de *Il bambino in famiglia* la protagonista di una battaglia anti-autoritaria a favore di un'istanza emancipatrice del bambino a partire dal diritto ad una nascita "non violenta"²⁶, occorre però ribadire che dietro questa sua presa di posizione vi fu un costante interesse epistemologico, perché per lei una rinnovata scienza dei problemi educativi avrebbe dovuto fare i conti con una revisione del ruolo educativo dell'adulto, non più concepito come "plasmatore" della «cera molle» dell'infante. Da qui sarebbero scaturiti lo studio e la proposta di soluzioni concrete alle conseguenze provocate dalla repressione dei più piccoli, sia in termini di formulazione di un pensiero pedagogico "su misura", sia in termini di formazione dei genitori e degli educatori. Si può, pertanto, sostenere che nella Montessori una pedagogia della prima infanzia capace di pensarsi profondamente come *páis-agogé* non potesse fare a meno di occuparsi di quel «colossale errore inconscio», di cui era responsabile l'adulto, ogni adulto, a livello universale.

«È l'adulto che provoca nel bambino le sue incapacità, le sue confusioni, le sue ribellioni; è l'adulto che spezza il carattere del bambino e ne reprime gli impulsi vitali. E poi l'adulto stesso si affanna a correggere gli errori, le deviazioni psichiche, i rilassamenti del carattere che egli stesso ha prodotto nel bambino. Così si trova in un labirinto senza uscita, in un

insuccesso senza speranza. Fino a che l'adulto non si faccia conscio del suo errore inavvertito e non si corregga, l'educazione sarà per lui una selva di problemi insolubili. E i suoi bambini, diventando a loro volta uomini, saranno vittime dello stesso errore, che si trasmette di generazione in generazione»²⁷.

La soluzione prospettata dalla Montessori nelle conferenze del 1921, poi perfezionata successivamente ne *Il segreto dell'infanzia* (1935) e nell'*Educazione per un mondo nuovo* (1946), consistette nel riconoscere il primato del principio dell'«aiutami a fare da solo», per "pacificare" il dissidio esistente fra bambino e adulto²⁸. L'esperienza avrebbe rappresentato la guida migliore nel segnalare, di volta in volta, al genitore o all'educatore la «soglia di intervento» da rispettare per non fungere da ostacolo allo sviluppo infantile. In questo modo, il "bambino nuovo" avrebbe potuto manifestare nelle diverse circostanze della vita i segni della sua natura autentica e, nel contempo, sarebbe diventato oggetto di un cambio di paradigma, erede come vedremo di una tradizione pedagogica che almeno dall'età moderna aveva iniziato ad occuparsi non più solamente del *puer*, ma anche dell'*infans*, cioè della vita del bambino prima dell'acquisizione delle cosiddette "autonomie" (controllo sfinterico, deambulazione autonoma, alimentazione autonoma, linguaggio).

«È infatti chiaro che se noi eravamo abituati a considerare come fatti psicologici utilizzabili nell'educazione soltanto quelli della coscienza e quelli espressi dal linguaggio, doveva venire trascurato completamente nell'educazione il bambino piccolissimo. E la convinzione che nulla ci fosse da fare per lui oltre alle cure igieniche, ha nascosto fatti di prima importanza. Ma una preparazione dell'adulto ad accogliere le manifestazioni psichiche anziché a soffocarle, ha reso chiaro che la vita psichica dei bambini è molto più intensa e precoce di quanto si era supposto. Ciò ha fatto rilevare con indubbia chiarezza che la vita psichica del bambino piccolissimo e i suoi sforzi di prendere rapporto con l'ambiente esterno precedono di molto lo sviluppo motore, cosicché si ha uno spirito vivo e bisognoso perciò di aiuti e di cure psichiche, quando ancora il grande sistema motore non funziona ed il linguaggio non è sviluppato. [...] Per questo l'uomo costruisce se stesso: al fine di possedersi e di dirigersi. Così vediamo il bambino muoversi continuamente; egli infatti deve costruire l'azione in rapporto allo spirito a passo a passo. Mentre l'adulto agisce spinto dal pensiero, il bambino si muove per costruire in una unità pensiero e azione. Questa è la chiave della personalità nel suo sviluppo»²⁹.

Con queste considerazioni, la Montessori mostrò di mantenere quell'atteggiamento di ascolto nei confronti delle molteplici manifestazioni della natura umana, non accontentandosi di scoprire, rilevare, constatare, ma proponendosi anche di modificare e trasformare, al fine di «normalizzare» il rapporto fra bambino e adulto³⁰.

Nella scia di una tradizione? Alcune considerazioni critiche di fondo

La lettura de *Il bambino in famiglia* pone il lettore di fronte all'osservazione che la pedagogia della prima infanzia, ivi delineata, costituì una sorta di *summa* dei pilastri teleologici, antropologici e metodologici del pensiero montessoriano elaborato fino a quel momento, riconducibili alla scoperta della personalità del bambino fin dalla nascita, al puerocentrismo declinato sul piano concreto nella pratica di un'educazione indiretta, alla preparazione di un ambiente domestico su "misura" in cui i piccini potessero cimentarsi in tutta sicurezza – sulla falsariga di quanto accadeva nelle Case dei bambini – in attività di vita pratica proposte come azioni di vita reale con oggetti reali, fino alla promozione di una coscienza educativa nei genitori, che nella relazione con il bambino "nuovo" vestissero i panni dell'«adulto umile e servo della vita».

Queste considerazioni consentono di mettere a fuoco come proprio negli anni delle conferenze ai genitori di Vienna e Bruxelles la studiosa italiana si mosse lungo il crinale che la vide passare dalla messa a punto del suo metodo, attraverso un'operatività sociale ed educativa, verso la formulazione di una teorizzazione di carattere universale, dai risvolti utopici e spirituali. Il contesto difficile del dopoguerra fece da spartiacque fra le due fasi della sua opera, tanto da far scrivere di una Montessori «una e bina», secondo un'interpretazione offerta da Alessandro Leonarduzzi e ripresa da Franco Cambi³¹. Non si può, però, trarre la facile conclusione che il contributo pedagogico de *Il bambino in famiglia* consistette esclusivamente nell'aver trasferito nella fascia 0-3 anni il portato di un pensiero elaborato per le età successive. La prima consapevolezza che dovrebbe frenare dall'elaborare una lettura "riduzionista" di questo genere risiede nel non sottovalutare il valore della riflessione montessoriana sull'educazione familiare, che in termini teorico-pratici partì dalla constatazione del difficile equilibrio fra l'autorità dell'adulto e la libertà del bambino, per giungere

alla conferma dell'«azione pedagogica e didattica di "normalizzazione" da realizzare nella famiglia, nella Casa dei bambini, nella scuola, dando occasioni di libera attività risanatrice»³². La Montessori operò, innanzitutto, un "allargamento di orizzonti" dell'analisi pedagogica dell'intervento educativo indiretto da parte dei genitori: già nel Regolamento della prima Casa dei bambini³³ fu previsto il coinvolgimento diretto della famiglia, in particolare della madre, nel costruire quell'indispensabile continuità educativa fra ambiente extrafamiliare ed ambiente familiare che sola avrebbe potuto garantire un'educazione individualizzata per ciascun piccino, colto nell'unitarietà della sua personalità psichica in costruzione. L'attenzione riservata ne *Il bambino in famiglia* alla dimensione pedagogica del neonato, definito come un «embrione spirituale», era pertanto legata a doppio filo al coinvolgimento diretto della famiglia, intesa sia come luogo di una relazione di coeducazione fra genitori e figli corroborata dal sostegno indiretto dell'adulto al manifestarsi della *physis* del bambino, sia come ambiente domestico da adattare alle esigenze dei più piccoli³⁴. Questo avvenne perché il concetto stesso di embrione spirituale richiamava l'atteggiamento metodologico della Montessori, interessata non tanto al raggiungimento di posizioni rigorose «filosoficamente e scientificamente determinabili in formule precise», quanto ad offrire «indicazioni suggestive» per far maturare nel genitore/educatore quell'indispensabile consapevolezza della psicologia del bambino e incentivare, in questo modo, l'«azione amorosa» nei suoi confronti³⁵. Inoltre, il fatto che diverse riflessioni proposte ne *Il bambino in famiglia* furono successivamente riprese nelle opere della maturità, come *Il segreto dell'infanzia* (1935) e *La mente del bambino* (1949), dovrebbe far cogliere quanto una buona educazione della prima infanzia costituisse per la Montessori un messaggio pedagogico di portata universale. Essa rappresentava, infatti, la *conditio sine qua non* per la formazione di una nuova umanità, affidata ad adulti-genitori in grado di assumersi l'onere di tale responsabilità e capaci di vedere la propria azione in continuità con quella degli altri soggetti che sarebbero intervenuti in futuro nei processi educativi dei loro figli. A queste prime argomentazioni se ne potrebbero aggiungere altre, a partire da una rilettura del contributo pedagogico montessoriano all'interno del graduale processo di formalizzazione di un pensiero pedagogico rivolto specificamente agli *infantes*, e non solo ai *pueri*, le

cui origini come si è accennato possono essere fatte risalire almeno all'età moderna con Comenio. Dopo di lui, autori come Locke, Rousseau, Pestalozzi, Necker de Saussure, Fröbel, Lambruschini e Rosmini contribuirono a rendere sempre più articolata tale proposta, sulla scorta di una serie di riflessioni filosofiche, ma anche di osservazioni empiriche, che prepararono in un certo qual modo il terreno alle innovazioni introdotte dalla Montessori, che al contrario di loro poté avvalersi anche del recente sviluppo della psicologia sperimentale. Se Comenio era ancora attestato ad una visione dell'*infans* come *arbuscula Dei* e Locke del neonato come *tabula rasa*, con la rivoluzione pedagogica rousseauiana si giunse all'affermazione di un'educazione dell'*infans* come uomo con sue caratteristiche precipue, soggetto e non solo destinatario di un'educazione finalizzata alla promozione integrale della sua *physis*, pensata come processo individuale, indiretto, domestico e per i primi anni di vita prettamente sensoriale. La rilettura rousseauiana effettuata da Pestalozzi, che introdusse l'equivalenza fra domestico e familiare – peraltro già presente in Comenio – e la valorizzazione in chiave pedagogica del ruolo educativo materno, proseguita per certi versi anche nel froebelismo, aveva aperto le porte all'opera di Albertine Necker de Saussure e alla sua inedita interpretazione dell'educazione progressiva rousseauiana come auto-perfezionamento, poi confluita nel pensiero pedagogico di Antonio Rosmini. Entrambi questi ultimi autori, rispettivamente ne *L'éducation progressive, ou Étude du course de la vie* (= *L'educazione progressiva, o studio sul corso della vita*) (1828-1838) e *Del Principio Supremo della Metodica, e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione* (1857), si occuparono di educazione della prima infanzia come terreno di educazione familiare all'interno di una più ampia operazione culturale volta alla definizione delle fondamenta di una «scienza o filosofia della pedagogia», in grado di identificare il principio metodologico con il quale guidare il processo di apprendimento del fanciullo dalla nascita «per gradi proporzionati alle sue forze». Nel suo più ampio disegno di un'educazione progressiva per tutta la vita come forma di auto-perfezionamento individuale, la Necker de Saussure si avvale di un'analisi «romantica» delle osservazioni infantili svolte come madre per impostare un discorso pedagogico in cui accanto alla cosiddetta «educazione accidentale» trovasse spazio un'«educazione premeditata»³⁶, cioè un intervento educativo volto intenzionalmente a promuovere il

processo di ordinamento interiore del piccino. Antonio Rosmini, che pur apprezzò la prospettiva pedagogica integrale della Necker de Saussure e più in generale del pestalozzismo, si spinse oltre, andando a ricercare l'esistenza di uno stretto legame fra la graduazione naturale delle operazioni mentali prodotte dal bambino e le graduazioni degli oggetti sottoposti alla sua attenzione per favorirne l'apprendimento. Il principale strumento di questa sua indagine fu, al pari della Necker de Saussure, la pratica sistematica dell'osservazione infantile, che gli consentì non solo di trovare conferma dell'intuizione unitaria dell'essere che i più piccoli avevano ben chiara – come già peraltro individuato da Comenio – ma anche di elaborare una vera e propria metodologia educativa per la promozione delle facoltà intellettive nella prima infanzia. Lo studio sistematico del bambino come assiduo osservatore e il riconoscimento del ruolo esercitato dalla manualità nel progredire dello sviluppo intellettuale lo posero di fronte all'importanza di dare una risposta pedagogica ai bisogni dei più piccoli, attraverso un'educazione sensoriale finalizzata a dirigere «sommamente, costantemente, sagacemente» la loro attenzione, conducendoli grazie all'intervento indiretto della madre/educatrice a costruire un ordine «buono» nel disordine originario delle loro percezioni e agendo con sapienza nel porre regolarità nella loro vita, per esempio con l'utilizzo di oggetti da vedere, toccare, sentire, adoperare per piccoli esperimenti. «Per trastullarsi dategli solidi regolari, alle cui forme e misure proporzionate avvezino l'occhio e la mano e che lo colpiscono nella immaginazione»³⁷. L'ordine e la gradualità di presentazione di tali elementi, in quanto oggetti semplici, regolari e ordinati secondo la gradazione dei 7 colori della luce, o la gradazione dei 7 suoni, avrebbero favorito l'acquisizione di percezioni sempre più ordinate e, da qui, di operazioni intellettive altrettanto ordinate, grazie all'adozione di un metodo educativo rispettoso della natura del bambino.

Se la Montessori, come trapela da queste brevi considerazioni, non fu la prima ad occuparsi del ruolo educativo dell'ambiente nei primi anni di vita e dello sviluppo psichico del neonato, mostrando uno spiccato interesse anche a tesaurizzare le scoperte e le innovazioni introdotte dalla psicologia, dalla medicina, dalla psicoanalisi, ella continuò a riporre fiducia nel carattere imprescindibile e insostituibile della pedagogia come scienza in grado di studiare e promuovere un'educazione

dalla nascita come forma di autoeducazione, grazie all'intervento indiretto di adulti pronti a riconoscere l'umanità che veniva alla luce nel neonato grazie ad un processo di crescita autodiretta. Questo cambio di prospettiva avrebbe garantito lo svolgimento di un'azione educativa in grado non solo di far comprendere meglio il piccolissimo, ma anche di operare a sua difesa e favorire

l'affermazione dei suoi diritti³⁸, passando attraverso la «valorizzazione spirituale di ogni suo gesto, come espressione di una dimensione interiore ed universale dell'uomo»³⁹.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ Il tema è stato trattato in due momenti diversi da: R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Armando, Roma 1963, pp. 136-138; P. Trabalzini, *Maria Montessori prima delle Case dei bambini. La questione dei frenastenici tra antropologia e pedagogia*, in L. De Santis (a cura di), *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori: esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 ad oggi*, Fefé editore, Roma 2013, pp. 47-59.

² M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), edizione critica, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, pp. 188-189; il discorso fu ripreso e ampliato nella riedizione del 1950, pubblicata con il titolo *La scoperta del bambino*, nella quale il banco venne criticato quale esempio degli errori della «primitiva pedagogia scientifica materialistica» e del principio di «repressione estesa fino quasi alla schiavitù», in opposizione allo sviluppo armonico, organico e spirituale dei più piccoli (cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1950), Garzanti, Milano 2008, pp. 10-13). Si veda, inoltre, anche quanto discusso in: M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica* (1914), trad.it., Giunti-Bemporad-Marzocco, Firenze 1970, pp. 21-43.

³ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, Giunti Lisciani Editore, Castellalto (TE) 1993, p. 28.

⁴ Sulla concezione di «maternità sociale» in Maria Montessori: T. Pironi, *La Casa dei Bambini di Maria Montessori*, in Id., *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Carocci, Roma 2014, pp. 64-87.

⁵ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), Garzanti, Milano 2016, p. 17.

⁶ Sul tema dell'educazione igienica in Maria Montessori, si rimanda a: P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma 2003, pp. 42-44. Sul rapporto fra igiene fisica ed igiene psichica, si veda: R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, cit., pp. 29-31.

⁷ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, cit., p. 22. Nel IV capitolo del medesimo volume fu posto l'accento, in riferimento alla preparazione delle maestre, sul valore formativo della conoscenza del bambino fin dalla nascita.

⁸ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, cit., p. 47.

⁹ Come ricostruito da Grazia Honegger Fresco, il testo delle conferenze fu pubblicato per la prima volta in lingua francese nella rivista «La Femme Belge» di Lovanio nel 1922. L'anno successivo, la Montessori-schule di Vienna lo raccolse all'interno di un volumetto intitolato *Das Kind in der Familie und andere Vorträge*, pubblicato in Italia quasi in sordina nel 1936 per opera della Tipografia Tuderte di Todi, si ritiene per intermediazione diretta della montessoriana di origini umbre Adele Costa Gnocchi.

¹⁰ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori: una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze* (2007), III ediz. riveduta e ampliata, Il Leone Verde, Torino 2018, p. 223. Mario Jr., soprannominato affettuosamente Mariuchino, avrebbe poi rievocato la figura della nonna nel contributo: M. Montessori Jr., *Maria Montessori, mia nonna*, in «Il Quaderno Montessori», n. 19, a. V, 1988, pp. 52-62.

¹¹ M. Montessori, *Il peccato originale*, I ediz. mondiale a cura di F. De Giorgi, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019, p. 47.

¹² *Ivi*, pp. 77-79.

¹³ G. Cives, *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008, p. 29.

¹⁴ Sui concetti di «pedagogia nera» e di «pedagogia bianca» si rimanda, rispettivamente, alle opere di: K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (1977), ediz. it. a cura di P. Peticari, Mimesis, Milano 2015, pp. 173-232; A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza* (1980), trad.it., II ediz., Bollati Boringhieri, Torino 2008, pp. 5-89.

¹⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia* (1923), trad.it., Garzanti, Milano 2017, pp. 107-108.

¹⁶ *Ivi*, p. 9.

¹⁷ «In quanto al castigo», scrisse la Montessori nel 1909, «– l'anima dell'uomo normale si perfeziona espandendosi, e il castigo comunemente inteso è sempre una repressione» (cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, cit., p. 104).

¹⁸ P. Trabalzini, *Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 25, a. XXV, 2018, pp. 148-150.

- ¹⁹ Id., *Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino*, cit., p. 94.
- ²⁰ R. Kramer, *Maria Montessori. A biography* (1976), Da Capo Press, Canada 1988, pp. 320-321.
- ²¹ E. Patrino, *La complessità di un "semplice Aladino". Temi psicodinamici nel pensiero di Maria Montessori*, in Centro di Studi Montessoriani, *Annuario 2003: Attualità di Maria Montessori*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 102.
- ²² A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, cit., p. 22.
- ²³ P. Trabalzini, *Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., p. 158.
- ²⁴ *Ivi*, p. 159.
- ²⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 21.
- ²⁶ G. Cives, *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, cit., p. 45.
- ²⁷ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 138.
- ²⁸ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, cit., p. 37.
- ²⁹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., pp. 135-136.
- ³⁰ G.M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1963, p. 16.
- ³¹ F. Cambi, *Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera*, in «Scuola e Città», n. 8, a. XLIII, 1992, p. 32. Di Leonarduzzi, si veda: *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Paideia, Brescia 1967.
- ³² G. Cives, *Il bambino in famiglia: libro piccolo ma di grande importanza*, in Id., *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, cit., pp. 67, 71.
- ³³ «Le madri hanno l'obbligo di mandare i loro bambini puliti e di coadiuvare all'opera educativa della direttrice» (cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, cit., p. 150).
- ³⁴ G. Cives, *Il bambino in famiglia: libro piccolo ma di grande importanza*, in Id., *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, cit., p. 74. Qui Cives richiama il parallelismo fra quanto sostenuto dalla Montessori negli anni Venti e quanto discusso da Bruno Bettelheim alla fine degli anni Ottanta nell'opera *Un genitore quasi perfetto* (1987).
- ³⁵ G.M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, cit., p. 17.
- ³⁶ A. Necker de Saussure, *Introduzione (a cura dell'autrice)*, in Id., *Educazione progressiva (1828-1838)*, trad.it. di E. Ederle, intr. a cura di M. Casotti, La Scuola, Brescia 1940, p. 61.
- ³⁷ A. Rosmini, *Del Principio Supremo della Metodica, e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, Società Editrice di Libri di Filosofia, Torino 1857, pp. 91, 94.
- ³⁸ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 7.
- ³⁹ G. Tognon, *Giustizia «educativa» e bambino «universale» nella pedagogia montessoriana*, in P. Trabalzini (a cura di), *Maria Montessori: giustizia e bisogni speciali*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2018, p. 26.