

no e caratterizzano il suo insegnamento. Per contro, il bambino viene fatto centro dell'attività, libero di scegliere i suoi movimenti e le sue occupazioni, capace di agire e progredire, senza che l'insegnante possa o debba più attribuirne il merito solo a se stesso" ("Vita dell'infanzia", n.12, 1969, p. 15). Il discorso introduce a ragionare di individualizzazione didattica. L'ispettore è attento a distinguere tra insegnamento/apprendimento "individuale" e "individualizzato". Nel primo caso

- attività collettive svolte in sezione in modo individuale - pur essendoci un passo avanti rispetto alla lezione uniformemente elargita dalla maestra, tuttavia si è ancora ben lontani da un effettivo accoglimento delle istanze delle correnti pedagogiche moderne, le quali pongono il rispetto delle differenze personali come parametro fondamentale per impostare il complesso dell'attività didattica.

Il pieno rispetto del ritmo individuale di apprendimento di ciascun soggetto, in contrasto

"all'uniformità livellatrice: un'eguaglianza astratta che riporta tutte le individualità infantili verso (...) una inesistente astrazione filosofica", secondo Neri, ha trovato nelle ricerche e nelle esperienze montessoriane un'affermazione anticipatrice precisa e attuale ("Vita dell'infanzia", n.7, 1970, p. 15). L'accento della pedagoga è posto sulla "speranza" che deve avere l'educatore; non si tratta di attendere fideisticamente la riuscita dell'azione educativa, ma di credere fermamente nelle poten-



zialità di ciascun bambino, nessuno escluso, di rivelarsi attraverso il lavoro. La maestra-scienziata prende il posto della maestra-custode-madre; la scienziata deve cercare di vedere il bambino che ancora non c'è, ma che poco per volta si sta manifestando, attraverso un profondo lavoro interiore. Gli *Orientamenti* del '69 adottano per la prima volta l'insegnamento individualizzato come uno dei principi fondamentali della didattica: invece di "fare lezione", l'insegnante viene ad avere soprattutto il compito di predisporre e controllare le condizioni dell'autoeducazione.

Montessori ha parlato di attività individualizzata molto prima dell'affermarsi del modello nella cultura pedagogica e nella prassi scolastica del nostro paese: prima che si condividesse e si autorizzasse ufficialmente questa impostazione, rispettivamente nella scuola materna e dell'obbligo (con la ben nota Legge n. 517/77). Il principio della individualizzazione - ricompreso nel più ampio concetto di "personalizzazione" (9) - attualmente è stato posto al centro dell'impianto culturale della Riforma del sistema di istruzione e di formazione professionale, che prevede l'elaborazione, da parte degli insegnanti in collaborazione con le famiglie, di "piani delle attività educative" e "piani di studio personalizzati" per gli studenti frequentanti tut-

ti gli ordini e gradi di scuola, Legge n. 53/2003, art. 1, comma 1 (10).

## La collaborazione tra scuola e genitori

Anche sulla importante questione pedagogica del rapporto tra scuola - famiglia la Dottoressa ha anticipato i tempi, riconoscendo ai genitori un ruolo di *partnership* educativa che oggi il mondo scolastico finalmente condivide. Nella "Casa dei bambini" fondata nel 1907 nel quartiere romano di San Lorenzo, per la prima volta si è messa "la scuola in casa"; non solo, ma la si è messa in casa come "proprietà collettiva". I genitori sanno che è "loro proprietà e entra nelle spese della pigione. Le madri possono a tutte le ore del giorno sorvegliarla, o ammirarla, o meditarla. Essa è uno stimolo continuo a riflessioni e una fonte di benessere evidente e di miglioramento proprio e dei figli" (11). Citando le sue parole, a modello di una scuola dell'infanzia concretamente inserita nel tessuto sociale, Neri esorta il corpo docente ad aprire le porte delle istituzioni scolastiche allo sguardo e all'impegno dei genitori, coinvolgendoli continuamente nell'attività svolta, senza timore di essere "giudicati" o "sorvegliati" ("Vita dell'infanzia", n. 5-6, 1970, pp. 17-18). La continuità educativa tra scuola e famiglia rimane ai giorni nostri un'istanza prioritaria anche perché, per effetto

dell'irrefrenabile evoluzione socio-economica, si restringe sempre più il periodo di tempo che la famiglia può trascorrere con i figli; di conseguenza, la scuola viene ad essere caricata di significati e responsabilità crescenti. A questo incalzante fabbisogno educativo da parte dei genitori, il mondo scolastico risponde riconoscendolo tra i suoi principi fondamentali (Legge n. 53/2003, art. 1, comma 1). In particolare, la scuola dell'infanzia "si propone come luogo di incontro, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie, come spazio di impegno educativo per la comunità" (12); a questo scopo, si impegna a condividere con la famiglia la elaborazione dei *piani personalizzati delle attività educative* e del *portfolio delle competenze individuali* (13).

## L'educazione dei bambini disabili

Medico di formazione e pedagogista per vocazione naturale e professionale, la Montessori ha avuto sempre interesse per l'educazione dei bambini abbandonati negli istituti o nei manicomi e dei disabili. Raccolgendo le istanze provenienti dai "maestri" precursori della pedagogia speciale (Itard e in particolare Séguin) e dalle scienze emergenti (psicologia, psicoanalisi, antropologia, ecc.), ha creduto fermamente nella possibilità di educare i soggetti in difficoltà e vi si è impegnata in prima persona,

attraverso l'individualizzazione dell'insegnamento e il ricorso a materiali strutturati per l'educazione sensoriale, da lei appositamente ideati (adattando quelli costruiti dai medici francesi). In qualità di coordinatore dell'Osservatorio Nazionale per l'handicap presso il Ministero dell'Istruzione, Neri prende spunto da questa centrale, ben nota sensibilità scientifica montessoriana, per condurre una articolata riflessione a tutto campo sul tema dell'integrazione scolastica dei soggetti con deficit. La relazione viene presentata a Torino, in occasione del congresso dal titolo: "Un bambino ritrovato. Maria Montessori e la nuova cultura dell'handicap", svoltosi nel novembre 1998, a commemorazione del Congresso pedagogico cui cent'anni prima partecipò nella stessa città la Dottoressa. In clima di bilancio, gli argomenti non mancano. Primo fra tutti, il problema delle certificazioni e delle diagnosi: "qui siamo all'interno di una traccia montessoriana", che esorta a "spostare l'attenzione dall'approccio medico a quello educativo", spiega Neri. In aggiunta, segnala che ai giorni nostri l'incidenza medica è forse "più pesante di quanto non fosse allora, anche per una certa vocazione degli psicologi a fare un po' i medici o anche per una strana e diffusa soggezione del mondo scolastico rispetto a questo tipo di professionalità" ("Vita dell'infanzia", n.6, 1999, p. 60). Soste-

nendo il progetto di una completa integrazione dei disabili, l'Ispettore auspica migliori rapporti tra scuola ed Enti Locali (Aziende Asl, Comuni, altri enti e istituzioni territoriali), "fino a configurare un sistema integrato" che possa offrire non tanto un servizio durante le ore di frequenza scolastica, quanto un intervento per l'intero anno, anche se posto su un piano diverso.

L'Ispettore difende l'esigenza che gli studenti con deficit possano frequentare l'istituzione scolastica di quartiere, insieme ai compagni, e che in classe gli insegnanti prediligano la didattica collaborativa, rispetto a quella frontale. Il modello montessoriano, parte in fondo da questo spostamento, e si concentra sulla qualità dell'esperienza in sezione. "Se tutte le misure di carattere generale (autonomia, dirigenza, dimensionamento, riordino dei cicli, ecc., ndr) non giungono a modificare la didattica, la pratica d'aula, corriamo il rischio di aver ridisegnato un sistema scolastico ma di aver lasciato intatto e inalterato il luogo dove avviene la formazione, là dove c'è un rapporto diretto tra bambino e adulto, fra bambini fra di loro, fra adulti fra di loro" (Ivi, p. 55).

Quanto al rapporto fra insegnanti specializzati per il sostegno e allievi disabili, il problema non si pone soltanto in termini quantitativi (anche se occorre rendere stabile la presenza a scuola di queste risor-

se, garantendo loro continuità) ma anche qualitativi: è necessario "coinvolgere tutti gli insegnanti sull'handicap; occorre uscire dal meccanismo della delega che viene data all'insegnante di sostegno che, suo malgrado, finisce con il preservare la classe 'dal contatto' con il ragazzo in situazione di handicap". Secondo Neri, la qualità dell'integrazione scolastica dei disabili necessita di insegnanti e di équipe interistituzionali dotate di quello "sguardo sottile" che sa vedere i cambiamenti ed i miglioramenti quotidiani; che sa scorgere che nulla è fermo, che tutto si muove, nella prospettiva di quella incrollabile fiducia nelle capacità umane che Maria Montessori ha insegnato ad avere.

Con l'assillo del pedagogo, guarda al progetto presente e contemporaneamente a quello del futuro. "Si aprono due varchi su cui la scuola sta lavorando da diversi anni e su cui vale la pena di continuare a lavorare. Da un lato come un bambino handicappato divenga un soggetto attivo a tutti gli effetti dentro la scuola (...). Dall'altro (...) come si esce dalla scuola, come si crea un rapporto tra scuola e lavoro, come accompagnare la persona handicappata verso la vita adulta, verso l'adolescenza" (Ibidem). Vi è il bisogno di creare dei buoni modi di uscire dalla scuola, che si traducano in un "progetto di vita", un percorso verso una collocazione nel mondo sociale, in cui vi

sia una presa in carico della persona disabile.

## A difesa di Maria Montessori

La conoscenza esperta del complesso degli scritti montessoriani consente a Neri di illustrarne l'interpretazione autentica, ponendo la Dottoressa al riparo dalle facili e superficiali critiche mosse a taluni aspetti del suo pensiero. Riportiamo alcune di queste stimolanti *Conversazioni*.

### *Individualismo e socialità.*

Una delle obiezioni più frequenti può essere espressa dalla domanda: fino a che punto avviene lo sviluppo del senso sociale nella scuola montessoriana? Se i bambini fanno tutto da soli, dove è la vita sociale? La stessa pedagogista si è posta il problema, e nel suo ambiente educativo ha trovato la risposta: l'alto grado di concentrazione del singolo bambino produce e assicura l'elevamento del livello di concentrazione e di impegno della collettività.

Neri spiega che l'attività di concentrazione si pone come momento insostituibile di ampliamento e consolidamento delle potenzialità individuali. "Da essa il bambino ricava una risposta gratificante, il cui riflesso si diffonde nell'ambiente e coinvolge gli altri membri della comunità". In virtù dell'eterogeneità di età dei bambini, e anche grazie ai

numerosi momenti di vita pratica, che continuano l'attività generalmente definita "scolastica" della mattinata, "vi è, molto evidente, il fiducioso penetrante diffondersi di un atteggiamento comunitario e solidaristico" ("Vita dell'infanzia", n.4, 1970, pp. 14-15).

### *Libertà e disciplina.*

Il classico dilemma pedagogico tra permissivismo e autorità, secondo Neri, va ridiscusso e ridefinito ricorrendo al concetto montessoriano - per altro assai contemporaneo - di "disciplina interiore attiva".

L'ideale, ricorda, "non è dato soltanto dal bambino attivo ed occupato, ma dal bambino 'concentrato' in un'attività: bisogna che si manifesti sempre, rispetto ad una occupazione, un interesse che impegni la personalità" ("Vita dell'infanzia", n.6, 1971, p. 20). Affiora la visione di un bambino "laborioso", che rappresenta un punto di partenza, muovendo dal quale il soggetto può manifestare le capacità di cui è dotato. La disciplina nascerà quando il bambino avrà imparato a concentrare l'attenzione sugli oggetti e sull'attività liberamente scelti.

Ma come procedere per realizzare una comunità in cui sia possibile "l'espandersi delle energie sopite" dei bambini? Neri si fa ancora una volta interprete montessoriano, nel suggerire alla maestra di prendere l'iniziativa: sta a lei saper osservare attentamente

ciò che accade in sezione, per distinguere la vera natura del comportamento infantile, e farsi da guida autorevole per aiutare l'alunno a liberarsi dalla sudditanza a sensazioni superficiali, che lo costringono in balia dell'ambiente. "Sorveglianza generale e lezioni individuali, impartite con esattezza, sono due mezzi con cui l'insegnante può aiutare lo sviluppo dei bambini" ("Vita dell'infanzia", n.8-9, 1971, p. 20).

### *Gioco e giocattoli.*

La questione annosa è: quale giocattolo deve ritenersi veramente "materiale di sviluppo", in grado di sollecitare lo svolgersi della vita del bambino in direzione della "costruzione dell'uomo"? E quale ruolo assegnare al gioco e al giocattolo in un ambiente realmente educatore? Un problema rilevante, perché la Montessori è stata spesso criticata per presunti pregiudizi rispetto all'esperienza del gioco e all'uso dei giocattoli. Neri spiega che da parte della pedagogista non c'è stato alcun preconcetto sull'attività ludica: ella ha assegnato ai bambini della sua scuola dei giocattoli, aspettandosi un comportamento secondo gli schemi tradizionali, senza preventivamente supporre un loro disinteresse. Ci troviamo, "in definitiva, davanti allo scienziato che sa osservare senza interferire e che rifiuta di sovrapporre una sua visione individuale dei fatti a

ciò che i fatti stessi, nella loro obiettività, suggeriscono e indicano".

Tuttavia, i bambini delle "Case" montessoriane dimostrano disinteresse per i giocattoli tradizionali che l'industria produce in serie ("modellini" o "macchinette a batteria"), perché non vi è realtà in essi; preferiscono piuttosto occupare il loro tempo nell'esecuzione di attività ed esercizi a carattere finalizzato. "L'artificialismo ludico viene subitaneamente abbandonato dal bambino non appena gli sia offerta la possibilità di vivere realmente un'esperienza". Senza dimenticare che i giocattoli industriali - aggiunge lucidamente l'Ispettore - in realtà sono prodotti in base ad un'idea astratta e di comodo dell'infanzia; artatamente sono miniaturizzati, per contenere entro spazi limitati il bisogno naturale di espansione attiva del bambino, in sintonia con la miniaturizzazione delle abitazioni e quindi degli spazi fisici a disposizione ("Vita dell'infanzia", n. 1, 1971, pp. 19-20). Adottando la terminologia montessoriana, Neri propone alle insegnanti di sostituire al termine "giocattoli" quello di "materiali ludici": non è una questione nominalistica, ma sostanziale. I materiali ludici sono oggetti veri e reali che sollecitano l'emergere della personalità infantile; si tratta di "materiali, strutturalmente plastici, che diventano 'giocattoli' solo in forza di un atteggiamento aperto al gioco del bambino, cioè sulla spinta dello spirito d'iniziativa e di inventiva di chi li adopera, in un clima permeato di libertà, di indipendenza, di autonomia, di attività e di ricerca". Nelle sezioni montessoriane, l'ambiente è il vero materiale ludico, che consente al bambino esperienze diversificate: di essere attore; di rimanere immerso nella vita reale a fare cose importanti; di instaurare rapporti comunitari che danno al gioco una dimensione sociale. Specie con i bambini più piccoli, l'ambiente fornisce dati per la diagnosi di alcuni disturbi socio-affettivi, e favorisce l'espandersi di attività nella direzione di un'efficace terapia di riadattamento ("Vita dell'infanzia", n. 3, 1971, pp. 21-22).

#### Note

- 1) Il testo delle *Indicazioni* è contenuto nel Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 - Allegato A, pubblicato in G.U. n. 51 del 2 marzo, 2004, Suppl. Ord. n. 31.
- 2) *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, parte II, "Dimensioni di sviluppo", in *Annali dell'istruzione*, XLVIII, anno 2001 (n. 5/6) e 2002 (n. 1), p. 78.
- 3) H. Gardner, *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987 e dello stesso autore, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- 4) *Indicazioni*, cit., "La Scuola dell'Infanzia".
- 5) *Raccomandazioni...*, parte III, "Strutture di professionalità", in *Annali dell'istruzione*, cit., p. 110.
- 6) M. Montessori (1946). *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1970, p. 17.

7) Per un approfondimento si veda, ad esempio: A. Calvani, *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000, pp. 45-58.

8) *Raccomandazioni...*, in *Annali dell'Istruzione*, cit., pp. 112-113.

9) Per un approfondimento, si vedano: M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola, 2004 e M. Pavone, *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola, 2004.

10) Legge 28 marzo 2003, n. 53, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale", in G.U. n. 77 del 2 aprile 2003.

11) M. Montessori, *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una 'Casa dei bambini' nel 1907*, in M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1970, pp. 361-372.

12) *Indicazioni...*, cit. "La Scuola dell'infanzia".

13) Ivi, "Obiettivi formativi e Piani Personalizzati delle Attività Educative" e "Il portfolio delle competenze individuali".

#### Bibliografia essenziale

- Annali dell'istruzione*, XLVIII, anno 2001 (n. 5/6) e 2002 (n. 1), p. 78.
- Calvani A., *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000.
- Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 1987 e dello stesso autore, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Montessori M., (1946), *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1970.
- Montessori M., *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una 'Casa dei bambini' nel 1907*, in M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1970, pp. 361-372.
- Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Pavone M., *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Trabalzini P., *Maria Montessori. Da "Il Metodo" a "La scoperta del bambino"*, Roma, Aracne, 2003.