*Medical Humanities & Medicina Narrativa*
ISBN 979-12-218-2756-9
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218275693
pp. 25-38 (giugno 2026)

# La crisi dello spirito scientifico montessoriano[1]

# The Crisis of Montessori's Scientific Spirit

Furio Pesci, Simona Finetti*

Riassunto: Maria Montessori è stata sempre annoverata tra le figure che hanno trasformato l'educazione e la scuola nel secolo scorso all'insegna di una visione pedagogica scientificamente fondata. Se questo è un dato di fatto, tuttavia, devono essere considerate attentamente, anche sul piano storiografico, le critiche mosse al riguardo della perdita progressiva di un autentico spirito scientifico, alla scarsa apertura a idee e pratiche di altri, nonché al "culto della persona" invalsi tra i suoi seguaci.

Parole–chiave: Montessori; Pedagogia scientifica; Educazione nuova; Metodo scientifico (Montessori).

Abstract: Maria Montessori has always been considered among the figures who transformed education and schooling in the last century, embracing a scientifically grounded pedagogical vision. While this is a fact, the criticisms made of her progressive loss of an authentic scientific spirit, the lack of openness to other ideas and practices, and the "cult of personality" that prevailed among her followers must also be carefully considered from a historiographical perspective.

Key–words: Montessori; Scientific Education; New Education; Scientific (Montessori) Method.

1 Il testo che segue è frutto di un lavoro congiuntamente condotto dagli Autori; Furio Pesci ha scritto il par. 1 e Simona Finetti il par. 2. Le traduzioni delle fonti in lingua inglese sono state effettuate dagli Autori.

* Sapienza Università di Roma.

## 1. L'attitudine scientifica della pedagogia montessoriana alla prova di alcune interpretazioni critiche

L'ampia antologia, corredata di minuziose introduzioni e commenti ai testi, curata da R. Fornaca e R.S. Di Pol sulla pedagogia scientifica del secolo scorso costituisce uno dei più ragguardevoli contributi di una stagione intera di studi condotti in Italia sul filone della pedagogia e dell'educazione contemporanee. L'apporto di Maria Montessori all'istanza di una pedagogia scientifica, avanzata all'inizio del Novecento anche da altri studiosi, psicologi e educatori, consiste, secondo Fornaca e Di Pol (1981), nell'aver tentato «la costruzione di una pedagogia attenta a dati, fenomeni, osservazioni, sperimentazioni e alla costruzione di ambienti, metodi, materiali, tecniche» dotati di "una struttura scientifica" e applicabili a «molteplici situazioni e modelli educativi» (p. 17).

Fornaca e Di Pol non mancarono di sottolineare anche i limiti della prospettiva scientifica montessoriana, in un certo senso velleitaria e, in un altro, troppo condizionata dal meccanicismo che Montessori aveva ereditato dai suoi maestri positivisti. Ulteriori rilievi riguardarono l'incapacità di evitare concessioni eccessive a posizioni ideologiche o utopiche, non senza mantenere, nell'esporre le proprie vedute pedagogiche, l'uso di espressioni retoriche o comunque enfatiche, specialmente quando si tratta di sottolineare la spontaneità, la creatività del bambino e poi, negli ultimi anni, la prospettiva religiosa cosmica, molto influenzata dalle nuove conoscenze orientali, specialmente indiane, che si erano saldate con la teosofia, conosciuta da Montessori già negli anni giovanili (Fornaca, Di Pol, 1981, p. 17).

Tra l'ultimo decennio del secolo scorso e il primo del nostro, attorno all'Opera Nazionale Montessori si è sviluppato un ricco filone di ricerche storico-pedagogiche su Maria Montessori, che ha portato a distinguere, anche in chiave critica, la "pedagogia" di Maria Montessori dal suo, pur celebre, metodo, rilevando che il senso più duraturo dell'opera montessoriana sta nella sua visione del bambino, della crescita e dell'educazione, piuttosto che nell'insieme dei "materiali di sviluppo" e delle indicazioni pratiche al riguardo del loro uso presenti nelle opere di Montessori (Cives, 2001).

Giacomo Cives è stato uno dei primi pedagogisti italiani a occuparsi simpateticamente della pedagogia di Maria Montessori, ponendosi

nel solco di una prospettiva ermeneutica che era stata, prima di lui, solo di pochi altri studiosi, tra i quali si può ricordare in particolare Roberto Mazzetti; l'Opera Montessori si è avvalsa della collaborazione di Cives per molti anni, anche nelle attività di studio coordinate da Augusto Scocchera, al quale si devono lavori che sono stati decisivi, negli anni Novanta, per la crescita dell'interesse degli storici dell'educazione verso la vita e l'opera di Maria Montessori, nonché la storia del movimento che si ispira alle sue idee (cfr. Scocchera, 1990, 2005). Si può forse affermare che questo filone di ricerche non si sia ancora esaurito e che iniziative come il PRIN intitolato *Maria Montessori dal passato al presente. Accoglienza e implementazione del suo metodo educativo in Italia nel 150° anniversario della sua nascita* costituiscano il prolungamento ideale di uno sforzo d'indagine tuttora opportuno.

In anni più recenti, attraverso una letteratura pressoché sterminata, di cui alcuni strumenti bibliografici offrono oggi a lettori e studiosi di ricostruire le tendenze principali, Angeline S. Lillard ha precisato quelli che sono i principali contributi scientifici di Maria Montessori, riassumendoli in otto punti fondamentali, basati sull'evidenza (*evidence-based*), per un'educazione ottimale. Secondo questa studiosa statunitense, molte ricerche scientifiche hanno mostrato come la conoscenza e lo sviluppo cognitivo raggiungano livelli più alti attraverso la connessione tra attività personale (nell'infanzia, anzitutto corporea) e pensiero. Inoltre, si apprende meglio quando esiste interesse in ciò che si sta apprendendo, mentre, se si usano ricompense estrinseche (voti, premi e punizioni), si riduce la motivazione e il livello dei risultati cala, una volta che tali ricompense sono sospese. In sostanza, i bambini traggono giovamento dalla sensazione di essere liberi nella scelta e capaci di controllare ciò che accade attorno a loro e ciò che fanno; del resto, in generale, gli esseri umani, a ogni età, apprendono meglio quando l'apprendimento è collocato in contesti significativi. Un altro punto centrale per Lillard è, peraltro, il fatto che, specialmente dopo l'età dei sei anni, i bambini rispondono bene a situazioni di apprendimento collaborativo. Non solo l'ordine, le routine e i rituali sono utili nella crescita, ma gli atteggiamenti degli adulti che li incentivano sono anche associati con migliori esiti e risultati nell'educazione dei bambini (Lillard, 2017; per una sintesi dello studio, cfr. il sito: https://www.montessori-science.org/ e in particolare il *flyer*, contenente alcune delle formulazioni sopra riportate).

Se questo è il quadro sintetico di quelli che sono stati i principali contributi di Maria Montessori a una ricerca scientifica in campo educativo, la ricerca scientifica stessa, forse ancor più dopo la morte di Montessori, ha confermato queste intuizioni montessoriane, oggetto a loro volta di approfonditi scandagli storiografici, anche in ambito italiano.

Rita Kramer (1988), in vari punti della sua biografia, ha sviluppato aspetti e analisi di momenti della vita di Maria Montessori e considerazioni critiche complessive che meritano di essere qui menzionate.

A partire dagli anni Trenta, Maria Montessori era impegnata su più fronti e la sua produzione editoriale, così come i contatti assunti con il fascismo in Italia e con la gerarchia della Chiesa cattolica, la portarono ad assumere posizioni che, Kramer sostiene, rendono "difficile ritrovare" in una parte dell'operato e delle opere "la stessa Montessori" che, nei primi anni del secolo, aveva, attraverso i suoi discorsi e le pratiche nelle Case dei bambini, "rotto vecchi modi di pensare" e promosso processi di apprendimento attraverso cui il bambino potesse essere meglio compreso e aiutato nella crescita (Kramer, 1988, p. 329).

L'approccio politico e valoriale di Montessori appare, agli occhi di Kramer, divenire sempre più "semplicistico", inducendola a sottovalutare la complessità che caratterizza l'intento più autentico della ricerca, sempre più preoccupata della pratica, del metodo, della conservazione e dello sviluppo del movimento a cui aveva dato il nome. Maria Montessori "non era più un'innovatrice": "il suo senso della missione aveva preso il sopravvento sulla sua creatività". Si era gradualmente trasformata da "ricercatrice radicale" in una «conservatrice che giudicava le condizioni sociali e le istituzioni politiche primariamente sulla base del criterio dell'apparente ospitalità e accoglienza verso la pratica del suo metodo» e delle potenziali speranze di sviluppo del movimento che, Montessori stessa «era fermamente convinta, avrebbero, alla fine, trasformato sia i singoli bambini che l'intera società» (Kramer, 1988, p. 329).

Se questa critica compare nella biografia di Kramer a proposito delle vicende dei primi anni Trenta e, in particolare, dei contatti di Montessori con il fascismo, senza dimenticare peraltro l'avversione totale del nazismo in quegli stessi anni – tanto che la chiusura delle Case dei bambini in Germania e la persecuzione del personale avvennero già nel Trentatre (Kramer, 1988, p. 324-330) – le riserve principali della Kramer si manifestano nelle pagine conclusive della sua ampia ricostruzione, allorché l'autrice

cerca di fare un bilancio della posizione scientifica di Maria Montessori rispetto alle correnti del pensiero psicologico, sociologico e politico del suo tempo (Kramer, 1988, pp. 373-379). Per illustrare questo suo resoconto critico della pedagogia scientifica e l'intento montessoriano di costruire una vera e propria scienza dell'educazione, Kramer sostiene che ciò che colpisce di più nella situazione storica del movimento Montessori non è tanto la scienza pedagogica montessoriana, quanto la sua intuizione, che portò a escogitare nuovi metodi e materiali per sviluppare l'apprendimento nei bambini. Secondo la biografa, sfortunatamente, è stata talvolta la specificità dei metodi e dei materiali, piuttosto che l'ampio insight pedagogico di Montessori a essere enfatizzata dai seguaci più entusiasti per i quali il metodo in sé è divenuto sacrosanto e i materiali oggetti addirittura analoghi a quelli impiegati nei riti religiosi; questa critica, che ricorre spesso con fondatezza, ad avviso degli autori, anche nella letteratura più informata sulla pedagogia Montessori, si accosta in Kramer a un confronto con la psicoanalisi.

> Come il suo più anziano contemporaneo Freud, anche Maria Montessori fu infatti un medico: cominciò come dottoressa e applicò il metodo clinico di osservazione a singoli individui, i bambini, costruendo una teoria e un metodo tratti dalle sue osservazioni del comportamento infantile, piuttosto che da premesse teoriche e dal tentativo di adeguare l'analisi del comportamento e apprendimento infantili a idee preconcette astratte. Come Freud, Montessori cominciò dallo studio del patologico, nel suo caso i cosiddetti ritardi psichici, e utilizzò questo bagaglio di conoscenze come punto di partenza per la comprensione del normale sviluppo psichico del bambino (Kramer 1988 p. 373).

Un'altra analogia è colta da Kramer tra Freud e Montessori, da un lato, e, dall'altro, con Dewey, tutti e tre spesso conosciuti meglio per le distorsioni del loro pensiero e le errate interpretazioni dei loro metodi, piuttosto che per il vero contenuto della loro opera. "Una classe caotica", osserva Kramer (1988), non fu la "conseguenza delle idee" di Maria Montessori adeguatamente interpretate, più di quanto un'espressività individuale del bambino fine a sé stessa non fosse la conseguenza delle idee deweyane sull'educazione o la perdita totale del controllo degli impulsi e la loro frustrazione non sia stata l'esito della diffusione delle idee di Freud nel senso

comune, anche se queste "caricature" del caos scolastico, dell'individualismo autoespressivo o della perdita dell'autocontrollo sono divenute "prevalenti nell'opinione pubblica" (p. 373).

Quinto Borghi (2019), il cui dizionario del lessico montessoriano rappresenta uno strumento molto utile per la ricostruzione dell'intelaiatura concettuale di questa pedagogia, avanza interpretazioni e valutazioni spesso convergenti con la ricostruzione di Kramer, per esempio a proposito della distinzione dei materiali dalle idee, del "metodo" dalla pedagogia montessoriani; i rimandi al suo *Montessori dalla A alla Z* in queste pagine intendono suggerire possibilità di confronto (cfr. es. Borghi, 2019, pp. 33-36).

Secondo Kramer, Maria Montessori supera la prova di verifica delle sue reali innovazioni: molte delle sue idee sono divenute parte del senso comune e del linguaggio dell'educazione contemporanea. È possibile quindi elencare principi, tecniche, oggetti familiari a chiunque nel campo dell'educazione dell'infanzia che risalgono all'opera di Maria Montessori all'inizio del secolo, che ideò lei stessa o utilizzò in forme nuove: per esempio, il concetto che i bambini apprendono attraverso il gioco (Borghi, 2019 pp. 91-94) e che oggetti e problemi educativi stimolano anche la lettura, la scrittura e l'aritmetica di base, competenze che oggi si vorrebbero programmare attraverso macchine che insegnano e una serie di materiali su misura del bambino. Kramer cita

> la classe aperta delle scuole anglosassoni, la classe senza gradi, in cui i bambini sono raggruppati per interesse e competenza piuttosto che per età e si svolge una formazione individualizzata, riconoscendo la libertà di procedere ciascuno al proprio ritmo personale e graduando il materiale a cui il bambino ha accesso senza stabilire gerarchie arbitrariamente (Kramer, 1988, p. 374).

La biografa continua enunciando l'idea della differenza del bambino dall'adulto, della necessità di concepirlo non semplicemente come un'edizione in piccolo dell'adulto (Borghi, 2019, pp. 48-49), e riporta l'osservazione montessoriana che «i bambini imparano fin dalla nascita» e che «è tardi se si comincia a pensare all'educazione del bambino dai sei anni», così come «i tre anni non sono troppo presto per cominciare un certo tipo di scolarizzazione» (Kramer, 1988, p. 374).

Il lascito di Montessori va ancora oltre. Per esempio, riguarda l'importanza dell'ambiente in cui deve avvenire lo sviluppo e l'apprendimento, l'importanza di una sollecitazione precoce per un apprendimento che duri nel tempo e le sue implicazioni per l'educazione anche scolastica dei bambini culturalmente poveri, dei deprivati (Borghi, 2019 p. 38-39). A Montessori dobbiamo l'osservazione che i bambini hanno un interesse e provano un piacere naturale nell'apprendimento volto a controllare efficacemente l'ambiente, competenza che comincia con la manipolazione degli oggetti ed è la base del senso di autoefficacia necessario per l'indipendenza personale e l'autonomia. Montessori ha diffuso e dato fondamento al giudizio secondo cui l'apprendimento autentico implica la capacità di fare qualcosa da sé, non è passiva ricezione di un insieme di conoscenze (Kramer, 1988, p. 374). Di conseguenza, ciò che si deve insegnare e i materiali di apprendimento per l'infanzia devono essere intrinsecamente attraenti, interessanti per i bambini e le bambine e autocorrettivi; devono "addestrare" i sensi nella percezione di qualcosa, specialmente della realtà nel suo complesso, e quindi sviluppare la capacità di affrontare la realtà. Se imporre l'immobilità e il silenzio limita l'apprendimento, fornire un lavoro interessante lo favorisce, senza bisogno di imposizioni, generando naturalmente l'ordine e la quiete necessari.

Non da ultimo, il concetto di periodi di sviluppo, che è al cuore della "psicopedagogia montessoriana", se così si può chiamare, è stato confermato dalla psicologia evolutiva (Borghi, 2019, p. 181-184), quantomeno nella forma concettuale di fasi di sviluppo appropriate per l'apprendimento di specifiche competenze motorie e cognitive, la più significativa delle quali è la prontezza alla lettura e alla scrittura; vi si correlano il diritto di ciascun bambino a sviluppare il proprio potenziale nella maniera più piena e l'idea che la scuola abbia una ragion d'essere solo come luogo privilegiato di sviluppo del potenziale umano. A tal fine, se si vuole un'educazione di successo, «la scuola deve essere parte di una comunità e coinvolgere i genitori» (Kramer, 1988, p. 374).

## 2. La critica di Rita Kramer e di John J. McDermott. Alcune convergenze italiane

Se quelle presentate nel paragrafo 1 sono le caratteristiche più peculiari della pedagogia scientifica di Maria Montessori, occorre altresì considerare

come, nella sua vicenda biografica e poi nella storia del movimento da lei fondato, sia stata rilevata un'involuzione. Kramer (1988) sostiene che, nel corso del tempo, le intuizioni di Montessori confluirono nella costruzione e strutturazione di un vero e proprio movimento pedagogico; in questo processo, i confronti e "i contrasti tra culture", insieme alle "gelosie personali" nei rapporti tra Maria Montessori e le figure più vicine a lei e alle Case dei bambini, ebbero un ruolo nel trasformare ciò che era stato profondamente innovativo in un "sistema chiuso", più «a difesa dell'ortodossia che aperto al cambiamento che tutte le idee devono subire col passare del tempo» (p. 377).

Una sorta di estraniazione o allontanamento di Montessori da tante delle sue più brillanti seguaci è stato significativo per il destino del movimento montessoriano. La fondatrice continuò ad avere un ampio seguito tra vasti gruppi di ardenti sostenitori, che riconobbero in lei una figura simbolo di una visione dell'infanzia e dell'educazione negli ultimi anni della sua vita. Numerose sue idee presero corpo (e continuano a farlo) nelle scuole di tutto il mondo, ma il movimento montessoriano propriamente detto finì per isolarsi dalle correnti più aggiornate del pensiero pedagogico in evoluzione, quelle che avrebbero influenzato gli psicologi, gli insegnanti e gli educatori "più creativi" in Europa come in America. Ne conseguirono la netta distinzione dalle forze trainanti lo sviluppo scientifico in questi campi e una sorta di confino nelle retrovie di un sistema scolastico prevalentemente privato (Kramer, 1988, p. 377).

Da un lato, Maria Montessori volle immedesimare totalmente la propria persona e la propria esistenza nell'opera educativa e nel pensiero pedagogico a cui aveva dato vita, dall'altro identificò l'opera stessa, le sue idee fondanti, la pratica e gli insegnamenti attraverso cui erano portate avanti, con il movimento che prendeva il suo nome. Secondo Kramer (1988), la sua percezione dei possibili danni, che rischiava di correre «la struttura ideale" delle sue idee attraverso il contatto con sistemi basati su differenti intuizioni, prevalse sull'immaginazione di ciò che avrebbe potuto guadagnare grazie a "una sorta di impollinazione incrociata tra idee nuove e diverse» (p. 378).

Montessori scelse, in effetti, di raccogliere i suoi seguaci attorno a sé e ne fece il nucleo di un'organizzazione che diventò "un universo a sé stante". Le frequenti esplosioni di "guerre intestine", negli Stati Uniti e in Inghilterra soprattutto, sfociarono in continui scismi e separazioni, che

aumentarono l'emarginazione di quelli che si potrebbero definire "veri fedeli". Nel suo complesso, il movimento Montessori,

> benché nominalmente dedito alla ricerca e alla discussione, si limitò a riprodurre ciò che era stato sperimentato e affermato esclusivamente al suo interno. Nulla è tanto nemico alla ricerca della verità quanto la convinzione che qualcuno l'abbia già trovata (Kramer, 1988, p. 378).

L'influenza implosiva dell'istituzionalizzazione sul pensiero è in tutti i campi una delle lezioni più chiare della storia. Secondo Kramer, laddove il movimento Montessori finì per isolarsi dalle idee e dagli ideali perseguiti in ambiti affini, come la psicologia, la pedagogia e, in alcuni casi, l'educazione scolastica, la separazione limitò la crescita culturale del movimento stesso, anche quando il suo ampliamento numerico non fu pregiudicato. Il movimento Montessori ha continuato a esercitare la sua influenza su numerosi seguaci, profondamente dediti al suo spirito, ma si può solo desiderare di capire quanto avrebbe potuto essere più incisivo se non si fosse "isolato dal meglio" che doveva venire nel pensiero e nelle pratiche grazie ad altre esperienze innovative e movimenti. «L'intento conservativo del movimento montessoriano non ha potuto fare altro che creare uno spirito conservatore, che ha continuato a caratterizzare coloro che sono rimasti al suo interno», trasformandoli spesso più in "proseliti" che in ricercatori. Nella visione di Kramer, un modo "inizialmente rivoluzionario" di guardare sia le relazioni tra il bambino e la scuola sia il processo dell'educazione "si è fermato" prima di condurre agli sviluppi che avrebbe potuto generare, se capace di "contaminarsi" con altri sguardi sulla natura dell'apprendimento e pratiche efficaci (Kramer, 1988, p. 378).

Per Kramer la prima parte della vita di Maria Montessori fu la più interessante da scrivere, e anche da leggere,

> perché è la storia di una scoperta, con tutti gli elementi del correre rischi e della suspense che una storia implica; poi, come nei suoi libri, diventa ripetitiva e in qualche modo noiosa, non coinvolge più, non comportando nuove avventure nelle idee, ma solo la salvaguardia delle precedenti. Il movimento divenne una fortezza che proteggeva coloro che stavano all'interno dai pericoli esterni (Kramer, 1988, p. 379).

Ne derivò un impoverimento di esperienze, con pochi nuovi incontri e il raro ascolto di altre voci. Il culto di una personalità corrompe, specialmente quando non è consapevole. Kramer sostiene che il "destino" di Maria Montessori sia stato quello di giungere a "fermare" la propria crescita intellettuale, ritirandosi nella "chiesa" costruita dai suoi "discepoli" "attorno a lei negli ultimi anni della sua vita". Non si confrontò mai veramente con le sfide provenienti dalla psicoanalisi, dall'antropologia e dalla linguistica. Secondo Kramer, «qualsiasi tentativo di comprendere la vita e valutare l'opera» di Maria Montessori non può ignorare questa "verità finale", che la biografa "confina", per così dire, in un postscriptum (*Afterword*), proprio perché non intende oscurare la portata delle prime intuizioni e degli effettivi risultati di Montessori (Kramer, 1988, p. 379).

Si ritiene doveroso considerare questa parte critica, perché, effettivamente, l'aspirazione a una visione scientifica dell'educazione – nel caso montessoriano e forse anche in altri che si potrebbero studiare da questo punto di vista – non è bastata a conservare lo slancio e l'apertura intellettuale iniziali. Non soltanto Kramer, ma anche altri osservatori speciali li hanno notati affievolirsi nel corso del tempo. Tra gli altri, merita segnalare il caso di John McDermott, studioso di filosofia dell'educazione che ha scritto l'introduzione alla più recente edizione del noto libro di Standing (1984). Pochi anni dopo la morte di Maria Montessori, Standing pubblicò una ricostruzione complessiva non solo della biografia della pedagogista di Chiaravalle e della storia dei suoi continuatori, come fece Kramer, ma anche del pensiero montessoriano, fissando in una forma – che si potrebbe definire canonica – l'esposizione che per molti anni ha caratterizzato tutti i manuali introduttivi al metodo Montessori, pubblicati dagli Stati Uniti all'Europa.

McDermott solleva dubbi analoghi a quelli di Kramer a proposito del testo di Standing, esplicitando al contempo i pregi del manuale e un avvertimento: l'autore era un discepolo entusiasta di Maria Montessori e il suo libro sembra, agli occhi di McDermott, quasi "agiografico", poiché Montessori è presentata "virtualmente senza pecche". In un tempo in cui si è diffusa una certa tendenza ipercritica nei confronti dei contemporanei, l'atteggiamento di Standing risulta "una ventata di aria fresca", dice McDermott, non senza ironia a parere di chi scrive. Maria Montessori appare "esente da qualsiasi eventuale biasimo", il suo lavoro "svetta come un monumento" per gli sforzi di chiunque tenti di comprendere e educare

i bambini. Standing ha ragione nel concentrare l'attenzione sui traguardi raggiunti da Montessori, "numerosi e importanti"; però, secondo McDermott, i lettori che si entusiasmano leggendo non dovrebbero permettere al proprio fervore di svilupparsi in una sorta di "vuoto culturale". Dovrebbero piuttosto farsi consapevoli delle intenzioni, delle caratteristiche positive e anche delle debolezze del sistema educativo montessoriano, specialmente per quanto riguarda l'America (McDermott, 1984, p. XIV).

Secondo McDermott è un errore aderire al programma montessoriano a spese di ciò che, per esempio, Dewey e altri pionieri dell'educazione hanno concepito nell'arco del secolo scorso. Una delle ragioni per cui il metodo Montessori non riuscì a "radicarsi" presto negli Stati Uniti, nonostante lo sforzo montessoriano in questo senso, fu proprio il fatto che troppo spesso fu visto come "antidoto" a pratiche e valori americani, quando, in effetti, le scuole Montessori possono essere concepite e organizzate a sostegno dei medesimi (McDermott, 1984, p. XIV).

Nell'opinione di McDermott, la differenza tra la percezione del bambino – sul piano intellettuale, psicologico e sociale – da parte di Montessori e di Dewey, nonché tra i loro rispettivi seguaci, "non è significativa". Montessori aveva, rispetto a Dewey, una più ricca conoscenza di prima mano della vita del bambino; Dewey, invece, conosceva maggiormente il contesto sociale e ambientale in cui i bambini «raggiungono la consapevolezza e lo sviluppo culturale» (McDermott, 1984, p. XIV).

In estrema sintesi, McDermott sottolinea che la visione del montessorismo – in particolare da un occhio americano – non debba essere considerata "alternativa" alle acquisizioni raggiunte per altre vie dai maggiori esponenti della pedagogia contemporanea, anche se il libro di Standing, ardente seguace di Maria Montessori, lascia intendere questa dualità in alcuni punti.

Un altro problema nell'approccio di Standing – che costituisce il centro del discorso di McDermott – è il tentativo di accettare il sistema montessoriano nella sua totalità, piuttosto che considerarlo un insieme di intuizioni germinali, tutte utilizzabili per la formulazione di una visione educativa coerente e in espansione. Certamente la pluralità degli esercizi e dei materiali della pedagogia Montessori forma un sistema profondamente connesso e coerente tra teoria e pratica; eppure la stessa fondatrice considerava quella "splendida creazione come un tentativo".

Afferma McDermott (1984): «La persona che cessa di sperimentare cessa anche di seguire l'esempio di Maria Montessori» (pp. XIV-XV). Si può pertanto dedurre che l'atmosfera culturale, che talvolta ha caratterizzato e ancora caratterizza i seguaci, eserciti una forma di violenza sui principi basilari della pedagogia Montessori. Come esempio, si rileva che i materiali montessoriani sono molto famosi e diffusi per l'insegnamento della scrittura e dell'aritmetica, anche se da taluni, come McDermott, valutati carenti dal punto di vista estetico. Non c'è ragione per cui non possano essere sviluppati attraverso nuove sperimentazioni.

Tuttavia, alcuni seguaci di Maria Montessori li considerano intoccabili e "sacrosanti", mettendo in luce, forse, con questo lemma, che è stato perso l'originale riferimento montessoriano alla ricerca scientifica. La devozione rigida ai dettagli del metodo può forse permettere alle scuole Montessori di prosperare, ma soltanto come una sorta di sistema parallelo ed "estraneo", che non penetra nel cuore della scena contemporanea. McDermott ritiene che, per i lettori delle opere di Maria Montessori e di libri come quello di Standing, sarebbe più saggio stare alla larga da un atteggiamento di chiusura e difendere invece gli elementi essenziali della visione montessoriana del bambino, che possono sostenere la prova del tempo e, soprattutto, la natura fluida e in fermento della società contemporanea (McDermott, 1984, p. XV).

È difficile, nei limiti di questo breve contributo, giungere a una vera e propria conclusione; vale la pena, piuttosto, di evidenziare come le parole di McDermott richiamino scritti di Cives appartenenti all'ultima fase della sua lunga attività di studioso (cfr. almeno Cives, 2009; sugli studi riguardanti Maria Montessori ispirati da Cives, cfr. Trabalzini, 2003 e D'Arcangeli, Pesci, Trabalzini, 2022). Cives ha suggerito, infatti, di rintracciare la "scientificità" della pedagogia Montessori nell'aver indicato come fine dell'educazione la "dilatazione" dell'esperienza del bambino, attraverso la sua partecipazione attiva al "mondo dei simboli" (dalla scrittura alla matematica, dalle scienze alla storia).

Questo fine, posto come cardine, ha consentito a Maria Montessori di stabilire fondamenta per la convergenza fruttuosa di "scienza, spiritualità e azione sociale" (Cives, Trabalzini, 2017). Su questo riferimento può attestarsi anche la breve panoramica qui presentata, che vorrebbe segnalare, in sostanza, l'opportunità di nuove ricerche, non solo sulla pedagogia "scientifica" di stampo montessoriano. Sarebbe auspicabile indagare anche in una

prospettiva più ampia – che abbracci il vasto movimento d'idee ed esperienze dell'educazione "nuova" nella prima metà del Novecento – e sulla storia del movimento montessoriano dopo la morte della fondatrice, sia in Italia sia in ambito internazionale. Fino a oggi le ricerche si sono interessate principalmente al periodo dello sviluppo delle Case dei bambini e della pedagogia Montessori (grosso modo, fino agli anni Venti, seguendo, in fondo, la valutazione di Kramer e di altri); in una prospettiva storiografica, lo studio del periodo successivo potrebbe fornire validi elementi per una ricostruzione più comprensiva e obiettiva del "fenomeno" montessoriano.

## Riferimenti bibliografici


Borghi Q., *Montessori dalla A alla Z. Lessico della pedagogia di Maria Montessori*, Erickson, Trento 2019.

Cives G., *Maria Montessori pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001.

——, *L'"educazione dilatatrice" di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2009.

Cives G., Trabalzini P., *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma 2017.

D'Arcangeli M., Pesci F., Trabalzini P. (a cura di), *Giacomo Cives. Mediazione pedagogica e educazione attiva*, Studium, Roma 2022.

De Giorgi F., Grandi W., Trabalzini P., *Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa* [editoriale dell'omonimo numero monografico], «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 8, 2, CIRSE-Firenze University Press 2021, pp. 3-8.

Fornaca R., Di Pol R.S. (a cura di), *La pedagogia scientifica del Novecento*, Principato, Milano 1981.

Kramer R., *Maria Montessori. A Biography*, Addison-Wesley, Reading (MA) 1988 (ed. or. 1976).

Lillard A.S., *Montessori. The Science Behind the Genius*, Oxford University Press, Oxford 2017[3].

McDermott J.J., *Introduction*, in Standing E.M., *Maria Montessori. Her Life and Work*, Plume, New York 1984.

Scocchera A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

——, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2005 (ed. or. 1997).

Standing E.M., *Maria Montessori. Her Life and Work*, Plume, New York 1984 (ed. or. 1957).

Trabalzini P., *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma 2003.