

Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori

The home education area as an instrument of freedom and peace: from the family environment to the Casa dei Bambini nursery school created by Maria Montessori

Mirca Benetton

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mirca.benetton@unipd.it

abstract

The problems of bringing up increasingly 'difficult' children are self-evident today, as is families' and educational/school settings' disinclination to take on the role of educator in its broadest sense. Early childhood seems to be stifled by the 'adult' social demands of today's world; young children's need for stable points of reference, provided by the availability of spaces and times consistent with the process of their self-fulfilment, is effectively passed over. This article seeks to reflect on the desirability of identifying, in particular, the pedagogical values of the 'home area', which is seen as a family education environment and a place of learning and instruction that can become a genuine asset in the sphere of early childhood education. The home provides an opportunity for the child to find their voice and pursue fulfilment. And here, it would seem that the ideas of Maria Montessori have much to offer, seeing the 'home environment' as an 'instrument of civil progress' and characterizing the Casa dei Bambini as a place of liberating and peace-centric education. This is a message reiterated today not as some didactic technical contrivance, but as an educational model based on respect for the rights of the child and on the responsibility of adults.

Keywords: early childhood education, Montessori pedagogy, educational environment, peace education, self-fulfilment

È palese l'odierna difficoltà di crescere i bambini, che si dimostrano sempre più 'difficili', così come è evidente l'abdicazione ad assumere lo stesso ruolo educativo, inteso nel suo senso più ampio, da parte delle famiglie e del contesto educativo-scolastico. L'infanzia appare sopraffatta in maniera violenta dalle esigenze sociali 'adulte' del mondo odierno, scavalcata nei suoi bisogni di disporre di riferimenti stabili dati dalla presenza di spazi e tempi consoni al suo processo di autorealizzazione. Il contributo intende riflettere sull'opportunità di individuare, in particolare, le valenze pedagogiche dello "spazio della casa", vista come contesto di educazione familiare e come luogo di apprendimento-

educazione nel divenire un servizio educativo per l'infanzia. La casa rappresenta una possibilità di dar voce al bambino e di realizzarsi. Ma quale casa? Il tal senso, apporti importanti sembrano provenire dal pensiero di Maria Montessori, che individua la tipologia di "ambiente casa" come "strumento di progresso civile" e caratterizza la Casa dei bambini come luogo di educazione liberatrice e pacifica. Si tratta di un messaggio da riproporre oggi non come tecnicismo didattico, ma come modello educativo fondato sul rispetto dei diritti del bambino e sulla responsabilità da parte degli adulti.

Parole chiave: educazione dell'infanzia, pedagogia montessoriana, ambiente educativo, educazione alla pace, autorealizzazione

Introduzione

Il bambino ha una grande missione che lo spinge, quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalle possibilità di interpretarli, si sono creati attorno al bambino nella nostra vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Rimuovere per quanto è possibile queste circostanze, studiando più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi col nostro aiuto, vuol dire *liberare* il bambino. Questo concetto implica da parte dell'adulto maggiori cure e più fini osservazioni dei veri bisogni infantili: e, come primo atto pratico, conduce a *creare l'ambiente* adatto dove il bambino possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività (Montessori, 1970c, pp. 67-68).

Sembra particolarmente complicato "essere bambini oggi" (Longo Carminati, Costantino, 1992), probabilmente perché trattare con l'infanzia nella società attuale appare agli adulti educatori un compito troppo gravoso rispetto agli interessi su cui oggi la persona matura sembra concentrarsi in una visione adulto-centrica. Si pone perciò sull'infanzia uno sguardo attento, ma la si coglie con l'occhio adulto che conduce a leggere, identificare e indurre nei bambini dei bisogni che in realtà sono quelli individuati dagli adulti e dal mondo che questi hanno contribuito a costruire. Montessori evidenziava che "sì, certamente noi amiamo il bambino, l'amiamo moltissimo, ma non lo vediamo nella sua vera luce. [...] Ignoriamo ciò che dovremmo fare per lui, il posto che egli dovrebbe avere nella società" (Montessori, 1970a, p. 69).

E infatti, ancora oggi ci troviamo in un mondo in cui mancano spazi

e tempi reali, consoni al processo libero e pacifico di autorealizzazione dell'infanzia, del bambino che si fa uomo insieme agli altri uomini, a partire dalla *casa*, nel suo significato materiale, spirituale e educativo, come luogo in cui il bambino dovrebbe soddisfare il bisogno di affiliazione, determinante anche per il suo sviluppo successivo (Macinai, 2006).

Diviene quindi importante comprendere il significato attribuito alla casa da Maria Montessori – colei che concepisce il bambino come “una speranza e una promessa dell'umanità” (Montessori, 1970a, p. 41) – e quali caratteristiche debba avere per essere un luogo realmente educativo e promotore dei diritti dell'infanzia, di una società pacifica costruita attraverso l'identificazione e l'educazione dell'infanzia. “Occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l'educazione. [...] Il bambino è un embrione spirituale delicato, ma capace di svilupparsi e di darci la tangibile prova della possibilità di un'umanità migliore” (Montessori, 1970a, pp. 40-41).

Si tratta, perciò, di individuare gli elementi che fanno sì che oggi la casa domestica e dei servizi educativi possa dirsi realmente dei bambini e possa indurre a un'educazione rispettosa della libertà e dell'autodeterminazione degli stessi, all'insegna della tolleranza e della pace, e non della lotta, anche se spesso inconsapevole, a cui si assiste oggi fra adulto e bambino.

2. Il divenire del bambino nella casa

Lo spazio casa da sempre costituisce un rilevante e prioritario contesto di educazione familiare rivestendo una valenza pedagogica in considerazione dello sviluppo del bambino. La casa, come primo ambiente in cui egli si relaziona con le figure di attaccamento, dovrebbe consentire al bambino di esprimersi, di individuare affettivamente la ‘base sicura’ per avviare la realizzazione di sé in uno spazio più aperto; al contempo rappresenta il luogo in cui ritrovare la propria connotazione identitaria. La casa evoca immediatamente il vissuto domestico familiare e nel corso del tempo è stata considerata simbolo di esperienze educative, di sguardi rispettosi dell'infanzia; è stata vista quale luogo di rifugio e sviluppo del bambino.

Ecco perché alla casa si è fatto riferimento anche quando si è trattato di specificare un luogo di apprendimento-educazione che si connotasse come un *servizio* educativo per l'infanzia, non ad imitazione/riproduzione dell'ambiente casa, ma con le medesime attenzioni di salvaguardia, protezione e sviluppo del bambino che la casa, come contesto familiare

di cura, dovrebbe proporre. Sono così sorti servizi educativi extrafamiliari definiti come case degli orfani, case dei bambini ecc., luoghi in cui il bambino avrebbe dovuto sentirsi accolto e riconosciuto e sperimentare un ambiente a sua misura.

Casa, infanzia, educazione sono termini correlati. Si veda come Genovesi descrive il termine casa nel lessico pedagogico:

Casa. Edificio adibito ad abitazione per una o più persone e anche per una o più famiglie. Per metonimia sta anche per *famiglia*. Il termine deriva dal latino *casa*, e dal greco *kasa*, capanna, luogo coperto, di ricovero. Intesa nella sua accezione stretta di dimora, la casa ha un ruolo decisivo nell'educazione sia per come è architettonicamente strutturata, sia per come è organizzata nell'uso degli spazi, nei tempi e nei modi di frequenza dei suoi membri, nell'arredamento e nella pulizia. D'altronde, proprio in funzione di questi aspetti, la casa è il luogo di aggregazione della famiglia, che in essa riesce a trovare la sua espressione più coerente e unificante e, al tempo stesso, la manifestazione della più gratificante emotività affettiva. Pertanto, espressione e potenziamento di quella *privacy* che ha rinforzato lo stesso concetto d'*infanzia*, la casa è tutt'altro che un semplice riparo, un ricovero per dormire, ma un luogo di ritrovo di tutti i membri della famiglia per intessere insieme rapporti affettivi e di lavoro, per rinsaldare legami, abitudini e valori comuni. Per questo la casa ha bisogno di spazi sobriamente e funzionalmente arredati per il lavoro, lo studio e lo svago, sia se deputati affinché ciascuno dei suoi membri possa fruire di momenti di raccoglimento con se stesso sia se deputati all'agire in comune, così come di regole per amministrarli e renderli fruibili sia igienicamente sia esteticamente. La mancanza di queste caratteristiche è senza dubbio un impedimento non indifferente allo svolgersi di una serena vita familiare e, di conseguenza, dello stesso processo educativo (Genovesi, 1998, p. 63).

La considerazione del luogo *casa* rimanda dunque all'attenzione che si deve riporre per l'ambiente di crescita del bambino, in particolar modo nelle prime età della vita, visto che, come insegna Montessori, il bambino "assorbe l'ambiente": "La grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini ha come mezzo l'ambiente, perché il bambino assorbe l'ambiente, prende tutto dall'ambiente e lo incarna in se stesso. Con le sue infinite possibilità egli può divenire il trasformatore dell'umanità così come ne è il creatore" (Montessori, 1970b, p. 68).

La *casa* rappresenta nel medesimo tempo un ambiente complesso e dalle numerose e talvolta contraddittorie sfaccettature. Da quando dalla metà del 1800 ci si avvia ad acquisire un nuovo sentimento filantropico e umanitario dell'infanzia, concependola come età diversa da quella dell'adulto e attribuendole gradualmente esigenze e bisogni propri, si comincia a fare riferimento alla *casa* come luogo di apprendimento-educazione, in cui l'adulto genitore è o dovrebbe essere in grado di svolgere azioni di protezione e di emancipazione del bambino. Si tratta, come diremmo oggi, di supportare e incrementare, in un clima di fiducia, le competenze interattivo-sociali del minore, senza che l'adulto monopolizzi la relazione al punto da sottrargli le possibilità di sviluppo della libera sperimentazione, della fantasia e creatività (Scabini, 1985). La stessa Montessori ribadisce che il bambino va curato fin dalla nascita e educato ad adattarsi all'ambiente, inteso però come spazio di azione, cioè "un ambiente di attività" (Montessori, 1970a, p. 74).

E Arnold Gesell, nella prima metà del Novecento, vede a sua volta nella casa e nella famiglia lo spazio biologico e l'"ambiente culturale" e socialmente democratico fondamentali per la crescita del bambino considerato nella sua individualità:

Una civiltà democratica afferma la dignità dell'individuo. Essa esalta la famiglia come gruppo sociale, favorisce la reciprocità dei rapporti fra genitori e fanciullo, incoraggia una disciplina del fanciullo umanata mediante la sua guida e la sua comprensione. L'ideale democratico è anche profondamente legato allo spirito di libertà., La libertà è il principio vitale della democrazia, sia nella casa sia nella comunità (Gesell, 1956, p. 16).

Per Gesell ogni bambino, come l'adulto, manifesta l'impulso di libertà che va adeguatamente educato in famiglia, partendo dalla considerazione dei bambini come individui, "individui *in fieri* e per diritto di nascita. Per comprendere la loro individualità è necessario essere sensibili ai processi in atto che formano il sostrato del loro sviluppo" (Gesell, 1956, p. 17).

La casa diviene allora dispensatrice delle migliori opportunità di crescita nel momento in cui al suo interno il bambino può esprimere le proprie capacità specifiche di essere, agire e scegliere, il "diritto di negoziazione". Perciò la casa non lo dovrebbe privare della sua infanzia ma attribuirgli il tempo e lo spazio consoni a compiere le personali esperienze di crescita, che non sono assimilabili a quelle dell'adulto, ma non per questo sono di minor rilievo.

Nella casa il bambino dovrebbe sentirsi nel medesimo tempo libero di divenire, protetto e rispettato dalle figure di attaccamento; dovrebbe cioè potersi avvertire come soggetto attivo, non dipendente e in balia degli adulti, ma capace di agire anche contando sul loro sostegno. Potrà in tal modo avvenire il suo sviluppo individuale e al contempo sociale: “Appena il bambino comincia a svilupparsi in un ambiente preparato per lui, e riesce ad agire da solo, indipendentemente dall’adulto, sviluppa subito un’armonia non solo tra sé e l’ambiente, ma anche tra sé e l’adulto” (Montessori, 1970a, p. 80).

Ma la *casa* non può semplicemente essere genericamente intesa come insieme di spazi e di relazioni costruttive ed educative, in quanto ciò avviene solo a patto che si assuma una determinata visione antropologica dell’infanzia e quindi si coltivi in ambito domestico la dedizione per il bambino e il suo sviluppo. Sempre Maria Montessori, nello studiare l’influenza dell’ambiente sulla crescita dell’infanzia, esprime infatti la necessità che si chiarisca a quale *casa* fare riferimento:

Se pensiamo all’idea dogmatica e poetica che ci siamo fatti della casa, elevata fino al significato quasi sacro della ‘home’ inglese, il tempio chiuso dell’intimità inaccessibile a chi non è caro; ove fra mura adorne fioriscono per la pace delle anime i più dolci sentimenti; e se riflettiamo al gran contrasto, e alla crudeltà d’infondere come sentimento educativo questo della casa, in tutti – mentre tanti non hanno casa ma soltanto mura luride, ove gli atti fisiologici della vita e le turpitudini sono esposti alla berlina, ove non è intimità mai, né gentilezza e spesso non vi è luce, né aria, né acqua –, dobbiamo allora concludere che non possiamo parlare in astratto, di casa, e farne motivo generico di educazione delle masse, e parlarne come del fondamento che dà, con la famiglia, saldezza alla compagine sociale (Montessori, 1970c, p. 363).

La casa quindi ha rappresentato e rappresenta il luogo delle relazioni costruttive in cui le figure di accudimento offrono al bambino la possibilità di sviluppare le proprie dimensioni emotive, relazionali, motorie e sociali, nell’acquisizione del senso del tempo – e dell’attesa del figlio “scandito dall’avvicinarsi e dall’allontanarsi della madre” (Ammaniti, 2018, p. 28) – e della libertà dello spazio d’azione nel rispetto di quello altrui – i rapporti di convivenza familiare nella gratuità del proteggersi reciprocamente –. Ma è stata ed è anche teatro di violenze e sopraffazioni. In forme diverse, nel corso dello svolgersi del tempo si è assistito ad una sorta di

profanazione di tale vissuto educativo; in taluni luoghi-casa la responsabilità educativa viene meno e ai bambini non è riconosciuta e quindi data la possibilità di sviluppare una libera crescita armonica (Becchi, 1979).

Il pedagogista Korczak ne aveva parlato, in termini estremamente attuali, a proposito del bambino considerato di volta in volta o un oggetto-possesto dei genitori, o l'incarnazione del modello di figlio da loro identificato, "frutto di stime" (Korczak, 2015, p. 79), o come colui che può stare in passiva attesa nella prima infanzia e solo una volta "cresciuto" potrà aver diritto ad attenzioni "Bambini e pesci non hanno voce. – Hai tempo. Aspetta di essere grande. – Oh, hai i calzoni lunghi, oh, hai già un orologio. Fa' vedere, ti spuntano i baffi'. E il bambino pensa: 'Non sono niente. Solo i grandi sono qualcosa. Sono già un po' più grande, ma sono ancora niente. Quanti anni ancora devo aspettare? Ma appena sarò cresciuto...'" (Korczak, 2015, p. 61). Vi è anche il bambino "regolamentato" ad utilità dei genitori – "il bambino tranquillo" – in una casa come luogo asettico in cui le possibilità di sviluppo si riducono all'estremo. E seguendo tali principi la casa da luogo di azione e di attenzione educativa diviene luogo di costrizione: "Le nostre stanze dei bambini con i mobili sistemati simmetricamente, i nostri giardini pubblici leccati non sono il campo dove si può manifestare l'indipendenza, né un laboratorio dove l'attiva volontà del bambino possa concretizzarsi" (Korczak, 2015, pp. 57-58).

La storia evidenzia che

per secoli la violenza si è rivolta verso gli anelli più deboli della società (poveri, subalterni) e della famiglia (donne, bambini, servi). Più che essere amati e vezzeggiati, i piccoli dell'uomo sono stati e sono ancora, in forme diverse nelle varie realtà politico-geo-economiche, vittime di sevizie e maltrattamenti, fino all'infanticidio e al figlicidio. [...]. Ancor oggi la violenza si esercita in forma meno controllata più all'interno che all'esterno della famiglia (Cambi, Ulivieri, 1988, pp. 143 e 146).

La casa può nascondere soprusi, violenze fisiche e psicologiche sui bambini, di cui oggi si prende certo maggiore coscienza rispetto al passato (Covato, Ulivieri, 2001), attivando di conseguenza nei loro confronti delle azioni di tutela e di salvaguardia del diritto ad una crescita felice. Lo spettro di violenza sui bambini oggi è diverso dal passato, rispetto cioè agli infanticidi, all'abbandono, alla denutrizione che troviamo, ad esempio, nel 1800; si sono ridotti certamente gli interventi punitivi sui bam-

bini secondo quanto evidenzia la “pedagogia nera”, che ritiene il bambino un soggetto da educare il prima possibile rendendolo docile e ubbidiente e supporta in tal modo “l’educazione con la verga” da parte dei genitori. Oggi le violazioni dell’infanzia sono presenti in forme più subdole e sofisticate. Sono quelle che mostrano, almeno nei nostri paesi occidentali, l’infanzia dei “bambini del benessere”, però solo apparente, o meglio dell’avere, che sono, di fatto, oggetti fra gli oggetti, figli del consumismo e dell’immagine, destinati ad essere soli in casa, non ascoltati in famiglia (Contini, 2016, p. 33). Si tratta di un’infanzia spettacolarizzata, adultizzata, ipercurata in senso terapeutico, ma sola con se stessa, privata del tempo e degli spazi degli affetti, delle possibilità di azione e partecipazione nel rispetto del bambino-persona. In definitiva, si tratta di un ritorno alla negazione del bambino quale persona libera e cittadino, anche se in forme diverse dal passato.

Di qui la necessità di condurre un’opera educativa sociale per far sì che la casa, come voleva Maria Montessori, possa trasformarsi in un sano ambiente educativo, che trova estensione nella “casa scuola” e sigla il patto formativo fra famiglia e scuola per il bene del bambino. Un messaggio, quello di Montessori, da riprendere oggi, con le debite rivisitazioni, in un periodo in cui, nonostante il benessere diffuso e le condizioni di vita migliorate, la casa può trasformarsi per il bambino in luogo-sistema angusto e tormentato che non favorisce alcun patto con i servizi educativi.

Non si può negare, infatti, che vi sia oggi una rinnovata difficoltà a vedere nella casa un contesto generalizzato di riconoscimento dei diritti dell’infanzia e il centro promotore della sua crescita nel sistema formativo integrato, nella continuità fra famiglia e scuola d’infanzia, spesso divenuti attori di scontri più che di incontri. Eppure “l’uomo è tale dalla nascita. [...] È evidente che, se noi ci siamo dimenticati del bambino come personalità di grande valore umano, avente i più sacri diritti sociali, siamo profondamente manchevoli nella nostra coscienza” (Montessori, 1970a, p. 68).

3. La casa *pedagogica* di Maria Montessori

Come poter fare della casa l’ambiente educativo di avvaloramento e supporto del bambino e di un’educazione libera e rispettosa dei suoi diritti? Maria Montessori offre degli spunti di riflessione e coscientizzazione che aiutano oggi a ritrovare linee pedagogico-educative che sembrano essersi

perse nuovamente dopo le grandi conquiste della seconda metà del Novecento, siglate dalla stessa *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989. Montessori vuole fare infatti dell'“ambiente casa” uno “strumento di progresso civile” e intende caratterizzare la stessa *Casa dei bambini* come luogo di educazione liberatrice e pacifica. Il tutto rivalutando la considerazione del bambino come persona che, per svilupparsi, deve trovare soddisfatto il bisogno di agire e di fare in maniera indipendente, senza coercizioni da parte dell'adulto. La possibilità di agire e di fare esperienze permette la liberazione di sé e la sua realizzazione, sia nella casa familiare che nei servizi educativi offerti dalla *Casa dei bambini*.

Non vi può essere progresso né speranza di pace se non attraverso un'azione rapida ed energica in seno all'umanità stessa. Ora, rivolgersi all'umanità vuol dire, innanzi tutto, rivolgersi al bambino: questo ‘cittadino dimenticato’ dev'essere valorizzato, i suoi diritti di uomo costruttore di uomini divengono sacri, e le segrete leggi del suo sviluppo psichico normale devono illuminare il cammino della civiltà (Montessori, 1970a, p. 49).

All'adulto spetta il compito di predisporre un ambiente a misura di bambino, che non lo limiti, ma sia proporzionato e ordinato rispetto alle sue esigenze.

Solo prendendo consapevolezza dell'esistenza del bambino persona e cittadino è possibile, e anzi naturale conseguenza, pensare alla casa a misura di tutti, come spazio da vivere insieme, nella partecipazione comune, ma anche come luogo del poter “stare soli essendo insieme”. La casa diviene allora una dimora protetta, che si dilata però all'esterno nella scuola e in altri luoghi naturali e sociali. “La casa non basta; bisogna uscire dal chiuso, esplorare il mondo. Occorre una società più estesa” (Montessori, 1970a, p. 102). La casa rappresenta un ambiente a misura di bambino nel momento in cui è capace di crescere e adattarsi con lui, perché lui stesso è fatto oggetto di osservazione e dedizione (Honneger Fresco, Honneger Chiari, 2000).

Montessori, però, rileva al tempo stesso come nella società in cui vive sembra essersi persa la ragione e, anziché agire per il riscatto di tutti gli uomini e per la costruzione di una società pacifica a partire dall'avvaloramento dell'infanzia, si ingaggia invece un conflitto tra adulto e bambino, cioè tra forte e debole, in cui il primo deve vincere il secondo, plasmandolo a suo piacimento, impedendogli il sano sviluppo, cioè “l'incarnazio-

ne dell'individualità" (Montessori, 1970a, p. 16). Ecco allora che "l'uomo, costruendo un ambiente sempre più lontano dalla natura, e perciò sempre più inadatto al bambino, ha accresciuto il potere e, con ciò, anche il suo dominio sul fanciullo" (Montessori, 1970a, p. 16). Se la lotta fra il forte e il debole si realizza anche in famiglia e a scuola, sarà alquanto difficile far emergere i caratteri innovatori espressi dall'intelligenza e creatività infantili (Pignatari, 1970, p. 155). Si opera difatti per una loro repressione quando il potere dell'adulto non riconosce al bambino la possibilità di fare da solo, di trovare un ordine interiore, di sperimentare la giustizia reale, ben diversa dalla sottomissione, dalla disciplina e dalla punizione imposta dall'adulto a colui che ritiene un essere inferiore, manchevole e incapace (Di Pol, 2017, pp. 14-19).

Montessori ritiene perciò che i genitori vadano "preparati" – oggi diremmo formati alla genitorialità – perché nella casa i figli possano ricevere cure materiali ma anche spirituali e possano aprirsi la strada della loro realizzazione, in quanto vengono rispettati e assecondati i moti del loro animo (Montessori, 2000, p. 100). La pedagogista marchigiana enumera infatti dei principi, in particolar modo rivolgendosi alla madre, che consentono di organizzare la casa come luogo di crescita del bambino, secondo un percorso che non ritiene ancora attuato visto che "il fanciullo non ha un ambiente che gli si confaccia, perché vive nel mondo degli adulti" (Montessori, 2000, p. 82). I principi proposti, liberali e pacifici, riguardano proprio "il rispettare tutte le forme di attività ragionevole del bambino e cercare di intenderle; [...] l'assecondare quanto più è possibile il desiderio di attività del bambino; non servirlo, ma educarlo all'indipendenza". Inoltre, "poiché il bambino è assai sensibile, più di quanto si creda, alle influenze esteriori, dobbiamo essere molto guardinghi nei nostri rapporti con lui" (Montessori, 2000, pp. 102, 106, 109). Essi rimandano ad un percorso di emancipazione e di autodeterminazione che coinvolge al medesimo tempo adulti e bambini nell'organizzazione accorta della casa quale contesto domestico, ma successivamente anche scolastico.

Montessori, rivolgendosi alle madri, ai genitori, insiste sul far cogliere l'influenza che l'ambiente determina sulla crescita del bambino per sollecitarli a costruirne uno adatto a lui. Accade infatti che il bambino che vive in casa spesso abbia a che fare con un ambiente che non gli è idoneo, a partire dai mobili che lo impacciano, lo rendono passivo, annoiato e dipendente dagli adulti. "Ma se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un

grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente” (Montessori, 2000, p. 83). Allo stesso modo “una ‘casa dei bambini’ o, se vogliamo, una scuola, se la esaminiamo da questo punto di vista, deve avere mobili e arredi fatti sulla misura dei bambini, adattati alle loro forze fisiche [...] Il bambino deve essere in grado di usare tutto ciò che gli occorre per l’ordine della casa, e deve poter fare tutti i lavori della vita giornaliera” (Montessori, 2000, p. 83).

Le “soluzioni” montessoriane pratico-organizzative relative alla casa non rappresentano certo semplici artifici gestionali, ma intendono rappresentare elementi pedagogici basilari a supporto dello sviluppo integrale del bambino, del nucleo familiare e del loro riscatto sociale. Così, ad esempio, l’opportunità di gestire una casa che sia pulita risponde ad una esigenza non soltanto igienico-salutare del tempo ma si aggancia ad un soddisfacimento del bisogno di ordine, di ricerca del bene del minore, si integra con lo sviluppo pieno, ecologico, consapevole, personale e comunitario della persona stessa e diventa infine una questione sociale (Trabalzini, 2003, pp. 70-71):

Si trasformarono le case con criteri di modernità, sia sotto l’aspetto edilizio, sia igienico e morale. La trasformazione degli edifici, e in particolare quella dei grandi in piccoli appartamenti, compie un’opera sociale isolando in alloggi separati le singole famiglie. Ma il progetto andando oltre ha inteso dare non solo una casa libera, ben soleggiata ed aerata, bensì anche linda, intatta, quasi lucente di purezza e di verginità. Tanto benessere non è tuttavia senza peso per chi ne gode: occorre pagare una tassa attiva di cure, di *buona volontà*. [...] L’edificio dove noi ci troviamo e dove oggi s’inaugura la seconda ‘Casa dei bambini’ è da due anni sotto la protezione unica e sotto l’opera esclusiva di manutenzione degli inquilini. Ebbene, poche case dell’alta borghesia potrebbero competere per pulizia e per freschezza con queste abitazioni di poveri. L’effetto è quindi sperimentato e il popolo acquista così, insieme con il sentimento della casa, quello della pulizia, che fa parte del sentimento estetico, educato anche dagli ornamenti naturali: piante numerose, rampicanti, vasi di fiori nei cortili. Ecco sorgere un orgoglio nuovo nel quartiere: l’orgoglio collettivo di avere il casamento meglio conservato, di aver cioè acquistato un grado più elevato di civiltà. Non solo si abita una casa, ma la si *sa abitare e rispettare*. È una prima spinta nel bene; dalla casa verrà la persona. Non si può tollerare il mobile sudicio nella casa pulita e nella casa pulita nasce

il desiderio della pulizia personale (Montessori, 1970c, pp. 365-366).

4. La casa nella sua dimensione sociale e emancipativa

Al rinnovamento dell'ambiente casa Montessori vede strettamente collegato quello dell'ambiente sociale, entrambi finalizzati a produrre un miglioramento generale del corso della vita, in particolar modo delle classi più povere. La pedagogista sembra anche far convergere in tale disegno sociale la costituzione di ciò che molti anni dopo verrà definito come “patto formativo” o “rete educativa” fra famiglia e scuola, senza peraltro nascondere la difficoltà del compito:

Ciò che importa rilevare qui sono i progressi pedagogici che la ‘Casa dei bambini’ raggiunge come istituzione. Chi ha pratica della scuola e dei principali problemi pedagogici che la riguardano sa come venga considerato un grande principio – principio reale e quasi irrealizzabile – l’armonia degli intenti educativi tra la famiglia e la scuola. Ma la famiglia è qualche cosa di sempre lontano e di quasi ribelle; una specie di fantasma irraggiungibile per la scuola. La casa è chiusa, non solo ai progressi pedagogici, ma spesso anche ai progressi dell’ambiente sociale. È la prima volta, dunque, che si vede la possibilità pratica di realizzare il tanto celebrato principio pedagogico. Si mette *la scuola in casa*: non solo, ma si mette in casa *come proprietà collettiva*; e si lascia sotto gli occhi dei parenti tutta intera la vita della maestra, nel compimento della sua alta missione (Montessori, 1970c, p. 368).

Montessori propone così “la scuola in casa” in una formazione anche genitoriale, che rende coscienti e consapevoli i genitori della loro responsabilità educativa e quindi in grado di agire in un’ottica emancipativa. Lo spazio della casa/famiglia e quello della casa/servizio per Montessori sono strettamente collegati: la casa con la famiglia, appunto, all’insegna di un’analisi pedagogica scientifica. Sempre nel discorso inaugurale in occasione dell’apertura di una “Casa dei Bambini” nel 1907, afferma che

un altro progresso raggiunto dall’istituzione della ‘Casa dei bambini’ riguarda la pedagogia scientifica. Essa, basandosi sullo studio antropologico dell’allievo da educare, toccava solo una parte della

questione positiva che tende a trasformarla. Poiché l'uomo non è solo un prodotto biologico, ma anche un prodotto sociale, e l'ambiente sociale degli individui in via d'educazione è la casa con la famiglia. Ora, invano cercherà la pedagogia scientifica di migliorare le nuove generazioni se non giunge ad influire anche sull'ambiente ove le nuove generazioni sorgono e crescono. Tutte le applicazioni d'igiene pedagogica sarebbero vano tentativo se la casa dovesse rimanere chiusa a ogni progresso. Io credo dunque che aver inteso la casa come strumento di essenziale progresso civile, cioè aver risolto il problema di poter direttamente modificare l'*ambiente* delle nuove generazioni, sia stato rendere possibile l'attuazione pratica dei principi fondamentali della pedagogia scientifica (Montessori, 1970c, p. 369).

Il riscatto, la liberazione e l'indipendenza del bambino avvengono dunque a partire da una determinata struttura e organizzazione della *casa*, che va elaborata, costruita e approntata sin dall'ingresso in essa del bambino alla sua nascita. L'ambiente svolge il compito di "rivelatore di attitudini" che fino a quel momento non si erano potute sviluppare, in quanto il bambino viveva come un soggetto represso incapace di liberare le sue effettive potenzialità, le "manifestazioni attive della sua libertà". Permettere che il bambino si sviluppi "per attività propria", riconoscendo il suo *embrione spirituale* quale cellula di sviluppo di una nuova società, più democratica, tollerante e pacifica, non vuole dire però lasciare il bambino a se stesso. Significa che l'adulto, genitore o insegnante, non pone il bambino in posizione di difesa ergendosi contro di lui con il suo potere, ma lo aiuta a liberare i suoi caratteri creativi. E lo fa dandogli i mezzi, l'ambiente consono alla sua azione. "Il bambino si sviluppa nel suo ambiente per attività propria, è vero, ma ha bisogno di mezzi materiali, di direttive e di cognizioni indispensabili: ora è l'adulto che deve provvedere a queste necessità inerenti allo sviluppo" (Montessori, 2000, p. 133).

Quando la Montessori parla di direzione dell'esperienza si riferisce proprio alla necessità di non rendere il bambino conseguenza dell'ambiente limitato in cui ha vissuto, la casa domestica, e nemmeno fare della scuola, *Casa dei bambini*, la riproduttrice di tali diseguaglianze.

Se un uomo di origine sociale bassa viene portato dalle circostanze a prendere parte ad una vita superiore, egli porta in sé le stigmate della sua origine. [...] Nessuna educazione ulteriore può cancellare ciò che fu incarnato nelle epoche costruttive dell'infanzia. Si

può comprendere perciò l'importanza sociale dell'educazione in questa età. In essa esiste ancora la possibilità di correggere i difetti procurati da ostacoli che vennero a deviare la costruzione della psiche infantile fatta durante i primi tre anni di vita: perché questo è un periodo naturale di perfezionamento. Al tempo stesso, conducendo l'educazione con criteri scientifici, si possono veramente attenuare e perciò condurre verso una maggiore armonia le differenze che dividono gli uomini in società e razze (Montessori, 1970b, pp. 179-180).

Pertanto il monito di Montessori relativo alla necessità di riconoscimento del diritto del bambino alla sua libertà, al suo potere di realizzarsi nei diversi contesti e considerando i luoghi consoni alla sua crescita, diviene un'opportunità per ritrovare l'infanzia e cambiare la società. Il suo *metodo* intende infatti condurre alla *scoperta del bambino, alla sua liberazione e alla salvaguardia dei suoi diritti*. L'opera dell'adulto per l'emancipazione del bambino richiede l'equilibrio che rifugge dal lasciarlo ad una azione spontaneistica o sregolata, cioè in balia di se stesso, o dal condurre un'azione di adultizzazione precoce, come sta avvenendo anche oggi. Perciò

quando diciamo che dobbiamo rendere completa la libertà del bambino, che la sua indipendenza e il suo normale funzionamento devono essere assicurati dalla società, non parliamo di un vago ideale, ma ci riferiamo a osservazioni dirette sulla vita, sulla natura, rivelatrici di questa verità. Soltanto per mezzo della libertà e delle esperienze sull'ambiente l'uomo può svilupparsi. Parlando di indipendenza e libertà del bambino non trasferiamo in questo campo le idee di indipendenza e di libertà che riteniamo ideali nel mondo degli adulti [...] Essi hanno un'idea ben misera di ciò che è la libertà. Essi non hanno l'ampiezza dell'infinito orizzonte della natura. Solo il bambino offre in se stesso l'immagine della maestà della natura, la quale dà la vita dando libertà e indipendenza: e la dà seguendo determinate leggi riguardo al tempo e ai bisogni dell'essere; essa fa della libertà una legge di vita: essere liberi o morire. Credo che la natura ci offra un aiuto e un appoggio per l'interpretazione della vita sociale (Montessori, 1970b, pp. 92-93).

Il bambino conquista l'indipendenza e la libertà con uno sforzo continuo, con un'azione incessante; gli sono quindi necessari stimoli adeguati che lo sollecitino verso la crescita, nella casa familiare, così come nella

Casa dei bambini, che “non è un ricovero passivo dei fanciulli”. Nell’educazione cosmica Montessori vede la possibilità di convivenza intergenerazionale, di co-costruzione di un processo di crescita comune in cui campeggia l’obiettivo di restituire libertà ai bambini.

La libertà che Montessori prospetta si presenta difficilmente gestibile anche oggi, nel momento in cui l’adulto, troppo preso ad occuparsi di se stesso, si rivolge ai minori soprattutto per programmare il loro futuro seguendo i suoi bisogni, cioè operando, anche se in forme diverse dal passato, per fare in modo che il bambino non dia noia, fastidio e soprattutto non faccia perdere il prezioso tempo adulto. E così, o lo riempie di oggetti che lo mettano nelle condizioni di appagare la sua vitalità anche se per poco tempo, o si sostituisce a lui nella sperimentazione di azioni e nel risolvere i problemi che la vita pone. Attendere la loro soluzione ad opera del bambino comporterebbe dei tempi di attesa che distrarrebbero l’adulto dall’occuparsi del raggiungimento di altre mete “adulte”, ritenute prioritarie.

E ciò accade sia in famiglia che a scuola. Scrive Montessori, esemplificando rispetto ai vissuti quotidiani familiari:

Crediamo che i bimbi siano simili a fantocci inanimati; li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che il bambino il quale *non fa*, non *sa fare*, ma dovrà poi fare e da natura ha tutti i mezzi per imparare a fare; il nostro dovere verso di lui è senza eccezione quello di *aiutarlo* alla conquista di atti utili. La madre che imbocca il bambino senza fare il minimo sforzo per insegnargli a trovare il cucchiaino e a cercare la sua bocca, o che, mangiando ella stessa, non lo invita almeno a guardare come fa, non è una buona madre. [...] Chi non comprende che ‘insegnare’ a un bambino a mangiare, a lavarsi, a vestirsi, è un lavoro ben più lungo, difficile e paziente che non imboccarlo, lavarlo e vestirlo? (Montessori, 1970c, p. 62).

O ancora:

Se il bambino cerca di pettinarsi, l’adulto invece di provare una specie di beatitudine per questo tentativo meraviglioso, si sente assalito nelle sue leggi costitutive: vede che il bambino nel pettinarsi non fa né bene né presto e non arriverà a raggiungere lo scopo, mentre egli, l’adulto, può farlo presto meglio di lui. [...] Quando nel movimento del bambino c’è lentezza, allora egli irresistibil-

mente interviene con la *sostituzione*. Così invece di aiutarlo nei suoi bisogni psichici più essenziali, l'adulto *si sostituisce* al bambino in tutte le azioni che questi vorrebbe compiere da sé, chiudendogli ogni via di attività e diventando il più possente ostacolo allo svolgimento della sua vita (Montessori, 1972, pp. 118-119).

Montessori cerca di ritrovare le corrette opportunità educative che l'ambiente casa offre anche all'interno del servizio educativo per l'infanzia, la *Casa dei bambini*, e lo fa con metodo "scientifico". Se Montessori è stata superficialmente criticata per essersi concentrata eccessivamente sul "metodo", è altrettanto palese che la pedagoga aveva invece intuito l'importanza di andar oltre lo sguardo indulgente verso il bambino e il suo possibile divenire per creare le condizioni materiali – del materialismo pedagogico, per usare la terminologia di Freinet – a supporto della sua crescita. Si tratta cioè di organizzare situazioni familiari e scolastiche che permettano l'espressione attiva, operativa e personale del bambino e non il suo travisamento.

Dunque l'ambiente, la casa, va costruito per essere a misura di bambino, deve servire a fargli incontrare oggetti e permettergli di fare esperienze rispettando le peculiarità personali, e quindi di convergere verso un percorso di acquisizione di libertà che è anche di socializzazione.

Infatti, nella classe della *Casa dei bambini* "ogni cosa è accuratamente preparata e installata. Tutto è costruito nei minimi dettagli, struttura, colori, forme, posto per gli oggetti, allo scopo di stimolare e guidare il bambino nel percorso verso il sapere. Per le sue manipolazioni, che, pur essendo materiali, sono operazioni intellettuali, l'allievo prosegue passo passo nella direzione di continue scoperte" (Meirieu, 2018, p. 116). Montessori ritiene che la liberazione del bambino e la salvaguardia dei suoi diritti avvengano nel rispetto e nella stimolazione della sua *mente assorbente*, che richiede un'azione pedagogico-educativa responsabile, progettata, ma non per questo irregimentata o stereotipata, nell'allestire delle situazioni-ambienti che stimolino e impegnino il bambino permettendogli di esprimersi con spontaneità, creatività, immaginazione e intuizioni inedite. L'azione e le esperienze del bambino, compresa quella dello sbagliare e del riprovare, diventano così pensate e contribuiscono a far crescere il bambino "libero pensatore", in grado di rivolgersi al futuro con occhi nuovi. Fanno parte di tale bagaglio esperienziale anche i rituali consapevoli che dovrebbero svolgersi nella famiglia, così come l'organizzazione dello spazio-tempo nella scuola, che predispongono alla struttu-

razione mentale del bambino (Meirieu, 2018, p. 131): dai pasti al sonno, dai giochi al riordino ...

L'organizzazione simbolica e temporale, le condizioni materiali e architettoniche sono lo sfondo di una particolare relazione educativa all'insegna dell'idea di bambino competente, attivo, partecipe, libero da pregiudizi. Si tratta di ritrovare l'ordine naturale, "della vita", da cui prende corpo la libertà. Il bambino sviluppa tale ordine quando gli si permette di operare liberamente sin dal primo anno di vita (Honneger Fresco, 2017); nel suo modo di agire egli insegna alla società la calma, l'ordine, la disciplina e l'armonia se lo si lascia agire in libertà, se gli "si insegna a fare da solo". Il che conferma nuovamente l'importanza dell'ambiente "rimpicciolito, ma non mediante una riduzione meccanica delle cose dell'adulto" (Montessori, 1970a, p. 166).

Nella *Casa dei bambini* "[la maestra] inizia [il bambino] alla vita ordinata e attiva nell'ambiente, ma poi lo lascia *libero* nella scelta e nell'esecuzione del lavoro. [...] Si svolge un'ammirabile vita sociale piena di energia e vivace attività e, in una gioia pacifica, i bambini risolvono da sé i vari problemi di vita sociale che la libera e multiforme attività individuale solleva di passo in passo" (Montessori, 1970c, p. 69).

5. La casa luogo di liberazione del bambino

Nell'ambiente casa famiglia e soprattutto nell'ambiente scolastico si possono equilibrare il divenire spontaneo del bambino e la necessaria direzione dell'educatore, il quale, curando l'ambiente, fornisce "aiuto attivo alla normale espansione della vita" (Montessori, 1970c, p. 67) e asseconda i potenziali interni del bambino, "ordinandoli" affinché trovino sviluppo.

Risuona allora alquanto attuale l'osservazione di Maria Montessori circa la necessità di guardare il bambino con occhi nuovi, restituendogli concrete e reali possibilità di divenire, giacché l'opera di liberazione del bambino ancora oggi è messa seriamente in discussione, e proprio nel luogo casa, che talora diviene una gabbia dorata. Il bambino trascorre diverso tempo a casa, ma questa funge quasi da prigionia, dato che spesso è da solo, non può giocare e ritrovarsi con i suoi coetanei, si rapporta quasi esclusivamente con tv, computer, videogiochi. "Il bambino gioca quasi esclusivamente in casa: in casa propria, in casa d'altri o nei cortili condominiali, ma comunque in casa" (Sgritta, 1992, p. 23). E il bambino è an-

che spesso lasciato solo in casa: “Già prima dei 2 anni, ma in misura crescente tra i 3-5 anni e 6-10 anni, una quota significativa di bambini resta a casa da sola, non affidata a nessun adulto ed eventualmente ad altri fratelli e sorelle anch’essi minori. Una parte rilevante sta in casa, affidata ad adulti, estranei o parenti” (Sgritta, 1992, p. 23).

Lo stesso Gesell nella prima metà del Novecento individua le possibili opportunità di ampliamento educativo della sfera educativa domestica nel nido d’infanzia, che si costituisce come centro educativo nel momento in cui l’educazione familiare non soddisfa più i bisogni dei bambini in una casa che si fa sempre più angusta in quanto a spazi, rapporti e relazioni.

La casa paterna era vasta, i membri della famiglia numerosi e un altro bambino era sempre in procinto di nascere. [...] Attorno alla casa paterna v’era ancora dello spazio. [...] Il tempo ha giocato brutti scherzi a questo idillio di vita. Il bambino che vive in un appartamento e perfino quello del suburbio sono stati privati oggi dei loro antichi compagni, umani e sub umani. Le condizioni di vita domestica sono state ridotte alle dimensioni di poche camere, di una veranda, di un cortile, forse anche solo di una stanza con una o due finestre. [...] manca la possibilità di un largo e intimo contatto colla vita che pulsa, con altri bambini, con una varietà di adulti. [...] Ecco il quadro ambientale dal quale sorge il problema del nido d’infanzia (Gesell, 1956, pp. 350-351).

E Maria Montessori si prodiga appunto per l’estensione dell’ambiente di attivazione del bambino rispetto alla casa familiare, anche quando si consideri l’ambiente dei ricchi:

Il bambino ha bisogno del mondo – di tutto il mondo che gli sta intorno – per plasmare su di esso le proprie capacità di adattamento. È un errore isolare il bambino nella cosiddetta nursery, una specie di prigione con la bambinaia per sola compagna, e per farlo dormire il più a lungo possibile, come un invalido. [...] I bambini ricchi, nei paesi più civili del mondo, sono i bambini più male allevati e peggio trattati sotto questo rispetto, poiché godono ben poco la compagnia della madre o delle sue amiche, sono lasciati nelle mani di bambinaie fredde e competenti, passeggiano ben tappati sotto i mantici delle loro carrozzine che non lasciano passare né il sole né il freddo [...]. E così, o diventano apatici e ottusi, o reagiscono con crisi di pianto e di capricci, perché soffrono mental-

mente la fame, o almeno una vera e propria denutrizione mentale (Montessori, 1970d, pp. 66-67).

Perciò ritiene che lo spazio casa famiglia e lo spazio “Casa dei bambini” si debba dilatare all’ambiente naturale, perché il bambino non può prescindere dal contatto con la natura; sono invece i genitori e gli adulti a temere l’ambiente naturale, molto più dei bambini (Versiglia, 2018). “I bambini, però, vivono molto lontani dalla natura e hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa e di averne una diretta esperienza. [...] Il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura” (Montessori, 1970c, p. 73). Di qui l’esortazione a non limitare la natura a espediente didattico, riducendola al suo aspetto cognitivo, all’osservazione dei fiori del giardino o degli animali domestici. Il bambino, divenendo parte e partecipe della natura nella giusta misura che egli stesso individua, ha la possibilità di esprimere e potenziare il suo essere: “Se i bambini sono a contatto della natura, allora viene la rivelazione della loro forza. [...] Il bambino, che è il più grande osservatore spontaneo della natura, ha indubbiamente bisogno di avere a sua disposizione un *materiale* su cui agire” (Montessori, 1970c, pp. 76-77).

Per questo l’ambiente casa della famiglia, del nido, della scuola si amplia per Montessori sempre di più, fino ad acquisire una dimensione planetaria. Diviene l’ambiente universale che si prende cura di tutti i bambini, perché solo un’attenzione educativa all’infanzia, un’*educazione dilatatrice* (Baldacci, 2015, pp. 76-77) potrà condurre ad un mondo in grado di sopravvivere e di migliorarsi. Perché oggi l’uomo, pur travalicando i limiti naturali, non è riuscito a far tesoro delle sue potenzialità,

non è progredito in proporzione all’ambiente esterno [...] Occorre tornare indietro, rifarsi al bambino, orientare verso di lui gli sforzi della scienza, perché in lui risiede l’origine e la chiave degli enigmi dell’umanità. [...] Bisogna che la società riconosca pienamente i diritti sociali del bambino, e prepari per lui e per l’adolescente un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale (Montessori, 1970a, p. 33).

In definitiva, oggi agiscono dei meccanismi di nascondimento dell’infanzia mascherati dal fatto che apparentemente il bambino interessa, ma solo perché trasformabile facilmente in un cliente consumatore, o perché oggetto da ostentare dagli adulti quale prolungamento del loro io narcisistico. “Una estesa e crescente industria del marketing infantile ha preso

di mira i piccoli con metodi sempre più invasivi e subdoli allo scopo di manipolare le loro vulnerabili emozioni in formazione, coltivare comportamenti compulsivi e confonderne la psiche con violenza, sesso e consumismo ossessivo” (Bakal, 2012, p. 22). Appaiono dunque estremamente, ma anche pericolosamente attuali le parole di Maria Montessori: “Nel nostro mondo attuale non c’è spazio per il bambino: il mondo del bambino è diventato simile ad un cono che si va sempre più restringendo, e dove non c’è più posto per lui. Sì, ripeto, non c’è spazio nel mondo per il bambino, non c’è spazio materiale, e non c’è spazio nel cuore, nella mente degli uomini. [...] Anche il padre e la madre sembrano dire addio ai loro figli, perché hanno troppo da fare” (Montessori, 1970a, p. 60).

Non si rivela facile e semplice liberare i bambini, né ammettere di “avere trascurato e dimenticato i diritti del bambino, di averlo tormentato e distrutto, di continuare a ignorare il suo valore” (Montessori, 1972, p. 294), sia in famiglia che a scuola. Infatti, mentre superficialmente si celebra la conquistata libertà dei bambini, scambiata invece con la loro tirannia (Pleux, 2012),

nella realtà si mettono in atto meccanismi sottili di controllo e di potere. Sui loro corpi in trasformazione proiettiamo l’ombra pesante del nostro giudizio che li fa sentire goffi e inadeguati, costruiamo abitazioni e scuole e sistemi di valutazione che condannano la mobilità, la distrazione, i castelli in aria e una corporeità più libera e spontanea. [...] E per conquistarli e confonderli gli concediamo subito ogni cosa. Tutto fuorché la fondamentale esperienza di scegliere e di sbagliare per proprio conto (Ceccatelli, 2016, p. 62).

Eppure, sul riconoscimento dell’infanzia poggia la speranza del futuro. Forse è necessario un maggior impegno nel denunciare a viva voce l’incapacità attuale di costruire ambienti, case, che permettano al bambino di vivere “liberando le sue energie”, di svilupparsi armoniosamente, di divenire indipendente e contribuire al rinnovamento dell’umanità. Forse è necessario che l’adulto prenda coscienza di essersi caratterizzato come “l’uomo che possiede” anziché “l’uomo che ama” (Montessori, 1970a, p. 82) e ciò ha minato le possibilità di educare l’infanzia. È fondamentale che l’adulto torni a riscoprire la sua generatività e si prodighi per far sì che la visione ottimistica di Montessori non resti solo un utopismo: “ma il bambino resuscita sempre e torna, fresco e sorridente, a vivere in mezzo agli uomini!” (Montessori, 1972, p. 305).

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bakan J. (2012). *Assalto all'infanzia. Come le corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 2011).
- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Becchi E. (ed.) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ceccatelli G. (2016). La libertà dei bambini. In G. Ceccatelli (ed.), *Maria Montessori. La libertà dei bambini* (pp. 23-63). Firenze: Clichy.
- Contini M. (2016). "Non" c'era una volta l'infanzia. E oggi? In M. Contini, S. Demozzi (eds.), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie* (pp. 15-45). Milano: FrancoAngeli.
- Covato C., Ulivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Demozzi S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Bergamo: Junior.
- Di Pol R.S. (2017). Il contributo di Maria Montessori all'istruzione infantile ieri e oggi. *Vita dell'infanzia*, LXVI, 1-2: 14-19.
- Genovesi G. (1998). *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso.
- Gesell A. (1956). *Il bambino nella civiltà d'oggi: guida allo sviluppo in casa e al nido d'infanzia*, Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1943).
- Honneger Fresco G. (ed.) (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*. Torino: Il leone verde.
- Honneger Fresco G., Honneger Chiari S. (2000). *Una casa a misura di bambino*. Milano: Red.
- Korczak J. (2015). *Come amare il bambino*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1919).
- Longo Carminati V., Costantino D. (eds.) (1992). *Essere bambini oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Meirieu P. (2018). *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave* (ed. E. Bottero). Canterano (RM): Aracne.
- Montessori M. (1970a). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1949).

- Montessori M. (1970b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1949).
- Montessori M. (1970c). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1948).
- Montessori M. (1970d). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1946).
- Montessori M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1936).
- Montessori M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1936).
- Pignatari M. (1970). *Maria Montessori e la sua riforma educativa*. Firenze: Giunti Bemporad-Marzocco.
- Pleux D. (2012). *In famiglia comando io! Riconoscere e frenare per tempo il bambino tiranno*. Milano: Apogeo (Ed. orig. pubblicata 2002).
- Scabini E. (1985). *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*. Milano: Franco-Angeli.
- Sgritta G.B. (1992). Infanzia: una generazione a perdere?. In V. Longo Carminati, D. Costantino (eds.). *Essere bambini oggi* (pp. 11-25). Milano: Vita e Pensiero.
- Trabalzini P. (2003). *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Versiglia M. (2018). *Attività Montessori all'aperto*. Milano: Bur Rizzoli.