



2021

Anno VIII - n. 2 (n.s.)

2384-8294

RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



Poste Italiane spa - Tassa pagata - Piego di libro
Aut. n. 072/DCB/FI/NF del 31.03.2005



Journal of History of Education RSE is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

Editors-in-Chief

Fulvio De Giorgi (University of Modena and Reggio Emilia), CIRSE president

Antonia Criscenti (University of Catania), CIRSE vice-president

Gianfranco Bandini (University of Florence), CIRSE secretary

International Scientific Committee

Georgina María Esther Aguirre Lora, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

José-Manuel Alfonso-Sánchez, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

Hilda T.A. Amsing, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

Gianfranco Bandini, Università degli Studi di Firenze

Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise

Egle Becchi, già Università degli Studi di Pavia

Luciana Bellatalla, Università degli Studi di Ferrara

Bruno Bellerate, già Università degli Studi Roma 3

Milena Bernardi, Università degli Studi di Bologna

Emma Beseghi, Università degli Studi di Bologna

Carmen Betti, già Università degli Studi di Firenze

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma 3

Catherine Burke, University of Cambridge (Regno Unito)

Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia

Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Maria Helena Camara Bastos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

Franco Cambi, già Università degli Studi di Firenze

Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

Pierre Caspard, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

Pietro Causarano, Università degli Studi di Firenze

Hervé Antonio Cavallera, già Università del Salento

Mirella Chiaranda, Università degli Studi di Padova

Giacomo Cives, già Università degli Studi di Roma «La Sapienza»

Mariella Colin, Université de Caen (Francia)

Maria Isabela Cortes Giner, Universidad de Sevilla (Spagna)

Antón Costa Rico, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

Carmela Covato, Università degli Studi Roma 3

Antonia Criscenti, Università degli Studi di Catania

Joaquim de Azevedo, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá (Spagna)

Inés Dussel, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

Domenico Elia, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

Rosella Frasca, già Università degli Studi dell'Aquila

Luca Gallo, Università degli Studi di Bari

Décio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

Angelo Gaudio, Università degli Studi di Udine

Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Angela Giallongo, Università degli Studi di Urbino

Gerald Gutek, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca (Spagna)

José Luis Hernandez Huerta, Universidad de Valladolid (Spagna)

Tomáš Kasper, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

Panagiotis G. Kimourtzis, University of the Aegean (Rodi)

Terciane Ângela Luchese, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Charles Magnin, già Université de Genève (Svizzera)

Eva Matthes, Universität Augsburg (Germania)

Christine Mayer, Universität Hamburg (Germania)

Juri Meda, Università degli Studi di Macerata

András Németh, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

Attila Nobik, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

Gabriela Ossenbach Sauter, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

Joaquim Pintasilgo, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna

Edvard Protner, Univerze v Mariboru (Slovenia)

Fabio Pruneri, Università degli Studi di Sassari

Bela Pukansky, János Selye University (Slovacchia)

Geert Thyssen, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

Giuseppe Tognon, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

Serge Tomamichel, Université Lyon 2 (Francia)

Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

Angelo Van Gorp, Universiteit Gent (Belgio)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo (Brasile)

Carlos Eduardo Vieira, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia (Spagna)

Ignazio Volpicelli, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

Johannes Westberg, Uppsala Universitet (Svezia)

Editorial Board

Pietro Causarano (Managing Editor), Francesca Borruso, William Grandi, Maria Cristina Morandini, Martino Negri, Stefano Oliviero

Editorial Secretary: Lucia Cappelli, Rossella Raimondo

Managing Director

dott.ssa Sandra Borghini

Rivista di Storia dell'Educazione

**Journal of History of Education
the official journal of CIRSE**

**anno VIII - n. 2 (n.s.)
2021**

Firenze University Press

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.



Citation: Rossella Raimondo (2021) Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi. *Rivista di Storia dell'Educazione* 8(2): 73-82. doi: 10.36253/rse-10329

Received: January 10, 2021

Accepted: April 1, 2021

Published: December 16, 2021

Copyright: © 2021 Rossella Raimondo. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: William Grandi, Università di Bologna; Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi

Maria Montessori and Anna Freud: links and influences between pedagogy and psychoanalysis

ROSSELLA RAIMONDO

University of Bologna
E-mail: rossella.raimondo@unibo.it

Abstract. The fascination with the Montessori Method stems from a never quite exhaustive analysis of her studies, which, due to the multiplicity and complexity of its elements, continually lend themselves to readings, hermeneutic interpretations and discoveries. Following a series of “clues” that see the figure of Maria Montessori intertwined with that of Anna Freud, this article intends to enhance the interdisciplinary interweaving and the multiple links which, by relating pedagogy with psychoanalysis, favor a broader vision of the implications relating to the changes occurring during the first half of the twentieth century, in which the child is the protagonist.

Keywords: pedagogy and psychoanalysis, culture of rights, childhood, Maria Montessori, Anna Freud.

Riassunto. Il fascino del pensiero di Maria Montessori deriva da una analisi mai esaustiva dei suoi studi, che, per la molteplicità e complessità degli elementi, si prestano continuamente a letture, interpretazioni ermeneutiche e scoperte. Seguendo una serie di “indizi” che vedono la figura di Maria Montessori intrecciarsi con quella di Anna Freud, il presente articolo intende far emergere le trame interdisciplinari e i molteplici nessi che, mettendo in rapporto la pedagogia con la psicoanalisi, favoriscono una visione più ampia delle implicazioni relative ai mutamenti, verificatisi nel corso della prima metà del Novecento, che hanno come protagonista il bambino.

Parole chiave: pedagogia e psicoanalisi, cultura dei diritti, infanzia, Maria Montessori, Anna Freud.

L'INCONTRO DI MARIA MONTESSORI CON LA PSICOANALISI

A partire dagli anni '80 dell'Ottocento, l'infanzia viene rivestita di una attenzione specifica: nasce la pediatria, per soddisfare la «riconosciuta necessità di tutelare medicalmente prima di tutto l'infanzia e soprattutto quella povera» (Rollet 2001). Anche l'igiene, come sottolineano Babini

e Lama 2000), viene sempre più a svolgere «un ruolo decisivo per la considerazione scientifica dell'infanzia [...] nella veste di medicina preventiva, attenta a segnalare l'importanza delle condizioni di vita e del contesto sociale nella promozione della salute» (53). Il diffondersi delle pratiche e del sapere pediatrico, così come l'accresciuta importanza attribuita alla cura del corpo dei bambini (Pancino 2015) sono manifestazioni di tendenze che trascendono il solo scopo di contrastare gli alti tassi di mortalità infantile, per farsi segnali di più profondi cambiamenti che dall'ambito medico si proiettano anche in altre dimensioni.

Gli studiosi sono ormai concordi nel definire il Novecento il «secolo del bambino», ed è proprio ai suoi albori che è possibile collocare il passaggio dall'episodica empiricità delle forme di tutela dell'infanzia all'elaborazione di una vera e propria cultura dei diritti, declinata al plurale, contemplando l'educazione nei suoi molteplici aspetti, il rispetto delle diverse fasi dello sviluppo, il riconoscimento dell'unicità di questa fase della vita e del bambino come soggetto in grado di interagire con gli altri e impegnato in un graduale percorso di sviluppo affettivo, fisico e relazionale.

All'interno di un dibattito del tutto nuovo, contrastante con le logiche del passato, in cui si comincia a perseguire il desiderio di rivelare il «lato nascosto dell'anima infantile» e conferire dignità a «tendenze non mai considerate», le voci di Maria Montessori e di Anna Freud assumono riconosciuta autorevolezza. Le teorizzazioni e le opere di queste due donne si inseriscono e traggono alimento da un contesto di rinnovate rappresentazioni infantili, che dalle scienze umane progressivamente hanno invaso l'immaginario collettivo, nonostante nella realtà dei fatti restino in gran parte disattese.

Può risultare scontato, ma comunque utile per inquadrare meglio il contesto culturale preso in considerazione dalla presente analisi, rimarcare la rottura rivoluzionaria, rispetto al predominante pensiero positivista, attuata da Sigmund Freud con la nascita della psicoanalisi, che ha disvelato la forza propulsiva dell'inconscio e del principio di piacere, accanto e in contrapposizione alla sfera razionale dell'agire umano e al principio di realtà. È con Freud che la sessualità e l'inconscio edipico del bambino vengono portati alla luce e che la famiglia viene assunta a «scena primaria» dell'intero percorso di sviluppo emotivo e psichico del soggetto, con il conseguente riconoscimento dell'importanza delle esperienze dei primi anni di vita e dei possibili guasti che possono derivare dall'esperienza educativa, quando questa si fa foriera di traumi che possono avere ripercussioni lungo l'intero corso dell'esistenza, condizionando le scelte, i comportamenti e le reazioni del soggetto.

La rivoluzione della psicoanalisi viene considerata con particolare attenzione da Maria Montessori, tanto che, nel corso degli anni '20, la montessoriana Lili Roubiczeck lavorò a favore di un possibile incontro fra la comunità psicoanalitica viennese (*in primis*, nella persona di Anna Freud) e Montessori stessa, di fatto mai avvenuto. Si tratta di una direzione d'indagine che si ritiene debba essere ulteriormente perseguita, attingendo a fonti perlopiù inedite, che non è stato possibile reperire per la stesura del presente saggio, vista difficoltà di accesso agli archivi internazionali, a causa della situazione sanitaria ancora in corso¹.

Indubbiamente, lo studio della prospettiva psicoanalitica ha contribuito ad arricchire la teoria montessoriana dello sviluppo: nel volume *Il segreto dell'infanzia*, Maria Montessori fa riferimento a diverse matrici culturali del suo tempo, attribuendo alla psicoanalisi il merito di essere «andata al di là» e di essere «penetrata nell'oceano del subconscio», riuscendo in questo modo a rivestire un ruolo fondamentale per «illustrare il contributo che può dare il bambino psichico allo studio più approfondito dei problemi umani» (Montessori 1999, 5).

Come sottolineato da Paola Trabalzini (2018), fra la prospettiva montessoriana e quella freudiana sono presenti punti di contatto riconducibili a una concezione del «bambino psichico» come matrice dell'uomo adulto, nonché all'interesse a far affiorare il rapporto fra bambino e adulto attraverso un'opera di scavo e di liberazione. Maria Montessori prende in considerazione il quadro teorico della psicoanalisi, onde pervenire a una conoscenza più profonda della psiche del bambino: «la scoperta dell'inconscio permise la rivelazione di una cultura infantile fino ad allora inesistente, legata alla scoperta della dimensione mentale propria del bambino, riscoperto, così, quale soggetto epistemico a pieno titolo e portatore di una "cultura inconscia", capace di specificarlo altro dall'adulto» (Trabalzini 2018, 155).

Il nipote della studiosa, lo psicanalista Mario Montessori jr, ha studiato con grande interesse le analogie tra il pensiero di sua nonna e la prospettiva psicoanalitica, impegnandosi pure nel costante confronto con la pratica clinica che la sua professione gli consentiva e riscontrando come principale punto di contatto il rifiuto di ricorrere a quadri semplificatori e di ridurre la complessità dell'uomo forzandola nei confini ristretti di una specifica teoria. Al contrario, secondo lui, il pensiero montessoriano e la psicoanalisi «riconoscono la molteplicità dei fattori che determinano lo sviluppo e il comportamento

¹ In modo particolare, saranno oggetto di ulteriori indagini da parte dell'Autrice i seguenti fondi archivistici: l'Archivio Freud Museum di Londra e il Fondo Anna Freud Paper (1880-1995) presso Division Manuscript & Mixed Materials in Library of Congress di Washington.

umano e si impegnano ad analizzarli attraverso le scoperte desunte dalle osservazioni del comportamento spontaneo, che altrimenti non sarebbero scaturite con la stessa chiarezza e continuità» (Montessori 2018, 19). Anche se si tratta di due diversi approcci teorici e operativi, come sostiene ancora Mario Montessori, le rispettive scoperte di psicoanalisi e pedagogia montessoriana tendono ad avvalorarsi e a integrarsi a vicenda, giungendo a definire modelli di analoga struttura, al punto che Maria Montessori ha individuato affinità tra il proprio metodo e quello della psicoanalisi (Montessori 2018, 19-20). Secondo Mario Montessori, alla base dell'approccio montessoriano e di quello psicoanalitico c'è l'alleanza, fondata su reciproco rispetto e fiducia, tra il soggetto osservatore e il soggetto attivo. Da qui la necessità di formare con attenzione e cura l'adulto in qualità di osservatore, in modo che possa essere motivato da reale interesse e desiderio di comprensione nei confronti dei fenomeni che osserva, senza che intervenga quando non necessario, rischiando di alterarli. Perseguendo empatia e cooperazione, armato di necessaria pazienza, colui che osserva deve al contempo saper rimuovere gli ostacoli che inibiscono il corso naturale degli eventi e offrire stimoli che contribuiscano a far elaborare gli elementi di conflitto e dissidio interiore o interpersonale.

L'opera di Maria Montessori è infatti percorsa dall'interesse nei confronti della psicoanalisi proprio per la necessità di attingere mezzi e strumenti al fine di comprendere più in profondità la mente del bambino. Ciò trova testimonianza nel Programma della rivista *Montessori*, pubblicato nel n.2 del 1932, in cui tra gli «argomenti ammessi nel giornale all'infuori del metodo», ritenuti dalla pedagogista «paralleli ai nostri e capaci di integrazione anche solo parziale», figura appunto la psicoanalisi. Ne *Il segreto dell'infanzia*, ella dedicherà poi un capitolo a «La psicoanalisi del bambino», mettendo però in evidenza che si tratta di un differente approccio rispetto al suo:

La psicanalisi ha aperto un campo di ricerche prima sconosciuto facendo penetrare nei segreti del subconscio, ma non ha praticamente risolto nessun problema assillante nella pratica della vita [...]. Non si è venuto illustrando però questo mondo sconosciuto. Appena oltrepassate le colonne d'Ercole, non ci si è avventurati nelle estensioni dell'oceano. Una suggestione paragonabile al pregiudizio greco trattene Freud nei limiti patologici (Montessori 1999, 5).

Maria Montessori prende così le distanze dall'approccio freudiano, arrivando a criticarlo a più riprese. Sempre ne *Il segreto dell'infanzia*, ella afferma:

[...] le teorie di Freud non furono soddisfacenti: né fu del tutto soddisfacente la tecnica del trattamento dei malati, perché non sempre condusse alla guarigione delle «malattie dell'anima». Per questo le tradizioni sociali, che sono depositi di antichissime esperienze, si sono erette come una barriera dinanzi ad alcune generalizzazioni delle teorie di Freud.

Mentre invece una nuova verità illuminante avrebbe dovuto far cadere le tradizioni, come la realtà fa cadere la figura. Forse all'esplorazione di questa immensa realtà (l'infanzia) ben altro occorre che una tecnica di trattamento clinico, o una deduzione teorica (Montessori 1999, 6-7).

Probabilmente, affermava ancora Montessori, la pratica di sondare il subconscio, utilizzata per permettere all'adulto di portare in superficie gli antecedenti infantili dei propri perturbamenti psichici, non era efficace e pertinente se applicata al bambino, in quanto quest'ultimo «non deve ricordare la sua infanzia: egli è l'infanzia». Più che «sondato», il bambino va osservato da un punto di vista psichico, per cercare di captare i conflitti che lo contrappongono all'adulto e all'ambiente sociale esterno:

È evidente che questo punto di vista fa uscire dal campo delle tecniche e delle teorie psicoanalitiche, per introdurre in un nuovo campo di osservazione del bambino nella sua esistenza sociale. Non si tratta di passare attraverso le difficili strettoie del sondaggio di individui ammalati, ma di spaziare nella realtà della vita umana, orientata verso il bambino psichico (Montessori 1999, 8-9).

La concezione del bambino psichico, elaborata da Maria Montessori, si proietta al di fuori dei limiti «che sono le malattie psichiche delle quali si occupa la psicoanalisi: o i semplici squilibri morali, che essa considera estesi a pressoché tutta l'umanità» (Montessori 1999, 9). Nella visione montessoriana, il bambino diviene oggetto di un nuovo campo di esplorazione scientifica, che si connota come una forma di *aiuto alla vita psichica infantile* e che rientra a pieno titolo nell'ambito dell'educazione.

Del resto, a differenza del concetto di inconscio, elaborato da Freud, quello teorizzato da Maria Montessori viene considerato in termini di energia creativa priva di libido. Ed ancora, se per Freud l'inconscio rimane irrimediabilmente sepolto al di sotto della coscienza, per Maria Montessori può diventare cosciente. Da zero a tre anni, il bambino appare come un «creatore inconscio» delle proprie funzioni psichiche, che vengono poi portate alla superficie nei successivi tre anni di età, in seguito alle esperienze coscienti realizzate nel suo ambiente: «Prima era guidato da una forza nascosta in lui, ora lo guida il suo io, mentre le sue mani si mostrano attive» (Montessori 1952, 229). Ella evidenzia perciò il compito

fondamentale dell'educazione, ovvero quello di «aiutare la mente nei suoi diversi processi di sviluppo, secondarne le varie energie e rafforzarne le diverse facoltà» (Montessori 1952, 229), fornendo un filtro rassicurante e ponderato nelle modalità di esperire l'ambiente.

Di conseguenza, Maria Montessori esprime una maggiore sintonia con la psicologia individuale di Alfred Adler, in base a cui il problema educativo risulta essere centrale. Le ricerche di Adler, distaccandosi dall'approccio freudiano, avevano infatti evidenziato che lo stile di vita, impronta unica e irripetibile che si forma nella prima infanzia, necessita di un contesto familiare e scolastico che ne promuova il pieno sviluppo, evitando perciò un clima autoritario e massificante (Adler 1947). Secondo Adler, il processo educativo non deve mirare a produrre l'adeguamento a modelli precostituiti, bensì a fornire gli strumenti per consentire all'individualità irripetibile di ogni soggetto di poter emergere nella sua unicità (Way 1969). Non dimentichiamo che "La psicologia individuale di Alfredo Adler e la dottrina Montessori" è il titolo dell'articolo apparso sul primo numero della rivista *Montessori* del 1932, in cui Erwin Krauss, discepolo di Adler, sottolinea gli elementi che avvicinano entrambi gli studiosi, questo anche a testimonianza della conoscenza del pensiero montessoriano da parte degli ambienti della psicologia del tempo (Trabalzini 2018).

LA CONVERGENZA DI INTENTI TRA MARIA MONTESSORI E ANNA FREUD IN FAVORE DELL'INFANZIA IN DIFFICOLTÀ

La stima e l'ammirazione che Sigmund Freud provava nei confronti di Maria Montessori si possono desumere con immediata evidenza dalla lettera che le scrive il 20 dicembre 1917.

Mia cara signora Montessori mi ha dato grande piacere ricevere una Sua lettera. Poiché da anni mi occupo dello studio della psiche del bambino, ho profonda simpatia per i Suoi intelligenti sforzi umanitari e mia figlia, che è una pedagoga analitica, si considera una delle Sue discepole. Mi farebbe molto piacere mettere la mia firma accanto alla Sua nell'appello per l'apertura di un piccolo istituto progettato dalla signora Schaxel. La resistenza al mio nome che può sorgere nel pubblico potrebbe essere superata dalla luminosità che irradia da Lei. Sinceramente suo, Freud" (Honegger Fresco 2002, 48).

Stando alla biografia di Maria Montessori scritta da Standing negli anni Trenta, tale apprezzamento culminerà in un incontro, avvenuto a Londra, tra Sigmund Freud e Maria Montessori, durante il quale il primo arrivò a confessare il suo convincimento di come la psico-

analisi potesse perdere la propria funzione terapeutica nella circostanza in cui tutti i sistemi educativi si fossero conformati alla proposta montessoriana (1952, 158). La menzione che Freud fa nei confronti di sua figlia Anna, nella lettera, riflette l'interesse verso le teorie di Maria Montessori anche da parte della futura psicanalista infantile, la quale, da bambina, aveva peraltro frequentato una scuola montessoriana a Vienna. Da ricordare anche che, sul filo dei propri ricordi, Anna Freud offrirà un significativo contributo alla stesura di un'altra importante biografia di Maria Montessori, a ulteriore testimonianza della forte stima nutrita nei confronti della studiosa italiana (Kramer 1976, 7-8)².

Maria Montessori ricevette la lettera di Freud mentre si trovava negli Stati Uniti, impegnata nell'avvio della sperimentazione delle Case dei Bambini e in procinto di lanciare, nella città californiana di San Diego, l'iniziativa umanitaria della Croce Bianca, destinata però a non concretizzarsi (Pironi 2016, 115-128). In quel periodo, le riflessioni e le iniziative messe in atto dalla scienziata riguardavano molto spesso i bambini vittime delle guerre, traumatizzati da esperienze ed episodi troppo drammatici per essere rielaborati senza conseguenze dalla loro psiche ancora in formazione. Del resto, è ormai appurato come l'impegno pacifista abbia costituito uno dei nuclei fondanti e delle forze propulsive della pedagogia montessoriana. In modo particolare, come aveva avuto modo di affermare nella famosa conferenza intitolata "La donna nuova", Maria Montessori attribuiva alle donne il compito, non certo semplice, di contrastare le logiche belligeranti prodotte da un pensiero e da un mondo che erano espressioni del dominio "maschile". Le speranze di un cambiamento venivano riposte non tanto in adesioni emotive o sentimentali, quanto piuttosto nella ricerca di argomentazioni suffragate dalle ragioni della scienza; queste erano per Maria Montessori le uniche in grado di contrapporsi all'irrazionalità di una società malata e "degenerata", che nello strumento della guerra trovava scorcioie di morte e distruzione in risposta agli insoliti e laceranti dilemmi e conflittualità difficili da contenere. Le guerre provocavano, secondo lei, danni irreparabili, sia a livello fisico che mentale, soprattutto nelle future madri e nelle nuove generazioni.

L'impegno pacifista costituisce infatti un motivo ricorrente in Maria Montessori, più volte rinnovato e declinato in una poliedricità di riflessioni, azioni ed esiti, partendo dalla convinzione che soltanto la presa in cura della salute psichica degli esseri umani, sin dall'infanzia,

² Come rileva Egle Becchi (2021, 15-16), Anna Freud evidenzia il suo apprezzamento per le idee fondanti della Casa dei Bambini nella sua Prefazione all'edizione tedesca del volume di Rita Kramer, *Maria Montessori, Leben und Werk einer grossen Frau* (1983).

potesse consentire di realizzare la pace, dal momento che la guerra nasceva da dissidi innanzitutto rintracciabili nella psiche. Da questi presupposti era nato il progetto della “Croce Bianca”, finalizzato alla formazione di educatori specializzati nella cura dei danni psichici subiti dai bambini nei luoghi di guerra, per la cui realizzazione ella aveva cercato di coinvolgere diverse personalità del mondo della politica e della cultura³. Anche in precedenza, non erano mancate esperienze che avevano fatto maturare in lei la solida convinzione di quanto fossero necessarie strategie educative strutturate in ambienti particolarmente curati e caratterizzate da un clima relazionale improntato all'autonomia e alla responsabilità, per rispondere ai bisogni dei bambini che avevano subito gravi traumi psichici; tra queste, si pensi alle Case dei Bambini istituite a Messina in seguito al terremoto del 1908 (Pironi 2016).

Su questo terreno, come vedremo, affiorano particolari assonanze con l'operato di Anna Freud, a sua volta fautrice di importanti esperienze con i bambini traumatizzati durante la seconda guerra mondiale, onde poter riparare ai traumi psichici da loro subiti. Innanzitutto, al di là delle loro differenti prospettive e storie personali, si riscontra per entrambe – come del resto scrive Becchi a proposito di Anna Freud – che «le idee devono essere operative, vanno messe in pratica, in luoghi bene pensati, dove si possano usare per ulteriori riflessioni» (Becchi 2021, 32).

Per rintracciare le origini dell'interesse per l'intervento educativo da parte di Anna Freud, occorre riferirsi al periodo della vigilia della Grande Guerra, nel giugno del 1914, a Vienna, quando ella si diploma come insegnante elementare e si impegna come tirocinante in un centro di assistenza rivolto ai bambini di famiglie operaie. Ella ottiene, nel 1915, il titolo di maestra qualificata e, tre anni dopo, viene assunta nella medesima scuola con un contratto quadriennale. Con passione, abbraccia il “metodo per progetti” ispirato all'attivismo deweyano, fondato sull'assunto che interesse e apprendimento possono essere promossi con maggiore efficacia se si lascia agli alunni l'opportunità di concentrarsi per un lasso di tempo attorno ad uno specifico centro di interesse, su cui fare convergere le diverse discipline (Honegger Fresco 2002, 51). Nel 1918, ella offre ad alcuni suoi giovani alunni la possibilità di trascorrere un periodo in Ungheria, al fine di familiarizzare con gli stili di vita, i modelli culturali e le abitudini peculiari di quel luogo; dal canto loro, essi si impegnano a continuare anche a Vienna, attraverso ricerche bibliografiche, l'approfondimento relativo a quel Paese (Young-Bruehl 2008, 80).

³ Tra queste, Augusto Osimo, allora presidente dell'importante ente benefico milanese, la Società Umanitaria.

Anna Freud si rivela dunque molto sensibile nei confronti dell'attivismo, introducendo in modo pionieristico in Europa quell'approccio didattico per progetti, sperimentato dai seguaci di Dewey in alcune scuole negli Stati Uniti (Aldridge, Kilgo e Jepkemboi 2014, 34).

Da insegnante ad analista infantile e sociale, il passo per Anna è breve e spontaneo, in qualche modo inevitabile, viste le predisposizioni che con tanta passione desiderava sviluppare, nonché i grandi stimoli e le opportunità che le provenivano dall'ambiente culturale viennese. Tra le personalità che, prima di lei, a Vienna, si erano occupate di analisi infantile è possibile menzionare Hermine Hug-Hellmuth, Siegfried Berfeld e Wilhelm (Willi) Hoffer, che lavoravano nel Kinderheim Baumgarten, una casa residenziale che ospitava bambini e adolescenti orfani; ed ancora August Aichhorn, impegnato nella rieducazione dei giovani devianti. Il forte impegno sul campo e lo sguardo attento all'impatto delle sue azioni sulle dinamiche individuali e sociali sono elementi che consentono di includere Anna Freud nel novero dei grandi analisti mitteleuropei del suo tempo, accanto a figure quali Hans Zulliger, anch'egli proveniente dal mondo dell'insegnamento (Castiello d'Antonio 2017, 28).

Negli anni Venti, Vienna è infatti una città all'avanguardia per il movimento pedagogico, descritta da Anna Freud come «un terreno particolarmente fertile per lo studio analitico dello sviluppo del bambino e per l'applicazione di queste scoperte all'educazione» (Freud 1972b, VIII). Nel 1920, proprio su iniziativa di Alfred Adler, genitori, bambini e insegnanti potevano beneficiare, per due volte a settimana, di consultazioni psicoeducative gratuite, tenute all'interno delle scuole; erano iniziative pensate per poter rispondere alla questione, prettamente educativa e centrale per l'approccio adleriano, su come creare una comunità in grado di consentire a ciascun individuo la massima espressione delle proprie potenziali risorse creative. Altro incontro significativo fu quello che avvenne tra Anna Freud e Siegfried Berfeld, fondatore di un rifugio per i bambini ebrei, orfani di guerra, nella città di Vienna, in cui le attività proposte ai piccoli ospiti erano ispirate al metodo montessoriano, in modo particolare conferendo importanza alla manualità. L'amicizia con il direttore dell'istituto per giovani delinquenti, il sopracitato August Aichhorn, invece, rappresentò per Anna Freud la chiave d'accesso ai servizi sociali della città.

Grazie all'aiuto decisivo di Edith Jackson, conosciuta nel 1930, quando, all'età di 35 anni, era una paziente del padre Sigmund (caso 36), Anna Freud riuscì a entrare in contatto con la Casa dei Bambini, situata nella zona centrale della Rudolfsplatz, definita dalla stessa Maria Montessori “una scuola modello”, durante un evento

pubblico, tenutosi a Berlino nel 1927. Gestita dalla locale Società Montessori, essa era diretta da Lili Roubiczek, a sua volta reduce dalla precedente esperienza di fondatrice della prima Casa dei Bambini austriaca, aperta nel 1926 in uno dei quartieri proletari più poveri della città. Personalità di spicco nel panorama pedagogico viennese, poi costretta a emigrare perché perseguitata dai nazisti, Lili Roubiczek può essere considerata l'iniziatrice del movimento montessoriano nella sua città. Formatasi presso il corso Montessori, tenutosi a Londra nel 1921, la sua conoscenza della lingua italiana le permise di agire da interprete durante le conferenze tenute dalla Montessori a Vienna. Lili accolse di buon grado l'opportunità, soprattutto in termini di interazioni intellettuali, di studio, di ricerca e di scambio (Edgcumbe 2000), di offrire uno spazio presso la sua Casa dei Bambini alla Jackson Nursery, fondata da Anna Freud. Di converso, è proprio grazie alla vicinanza a Lili che Anna Freud, per la prima volta, entrò in contatto con l'approccio montessoriano, apprezzandolo fin da subito⁴; ella ne trasse immediati spunti per l'organizzazione del Jackson Nursery, in termini di ambienti e di arredamenti, in modo da consentire ai bambini di muoversi in modo autonomo, non disturbati dagli adulti.

Molto più che un semplice asilo, il Jackson Nursery si caratterizzava per la spiccata intenzionalità alla ricerca, in modo che l'osservazione diretta facesse da banco di prova alle teorie psicoanalitiche sullo sviluppo infantile⁵. Allo scopo di «raccolgere informazioni dirette su [...] le età precoci, in particolare sul secondo anno di vita», nel febbraio 1937 Anna Freud aveva infatti aperto il Jackson Nursery, quale esito del progetto di asilo "sperimentale", rivolto ai bambini fino ai due anni: «I loro genitori furono contentissimi delle cure prestate; i bambini crescevano bene e, da parte loro, ci ricompensavano, dandoci modo di conoscere le prime forme di distacco del bambino dall'unità biologica con la madre» (Honegger Fresco 2002, 55-56).

⁴ Si trova evidenza di questo apprezzamento anche nel volume *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo* di Anna Freud (1969) «Che il piacere di riuscire, connesso solo secondariamente con i rapporti oggettuali, sia presente in bambini molto piccoli come capacità latente lo dimostrano in modo pratico i successi del metodo Montessori. In questo metodo, studiato per la scuola materna, il materiale di gioco è scelto in modo da offrire al bambino la possibilità di sviluppare al massimo l'autostima e la gratificazione attraverso il completamento di compiti e la soluzione indipendente di problemi; ed è possibile constatare come i bambini rispondano in modo positivo a tali opportunità fin quasi dal momento in cui muovono i primi passi» (70).

⁵ Su questo aspetto, relativo all'esperienza della Jackson Nursery, è stato davvero prezioso poter attingere agli appunti di Anna Freud, *Bemerkungen für einen Jahresbericht der Kinderkrippe*, inseriti da Egle Becchi nell'antologia da lei curata degli scritti inediti di Anna Freud (Becchi 2021, 131-132).

Con l'annessione dell'Austria al Reich tedesco, nel 1938, la struttura dovette chiudere e Anna Freud, costretta a fuggire in Inghilterra, creò poi, in collaborazione con Dorothy Burlingham, gli asili residenziali destinati ai piccoli orfani di guerra, di età da zero ai quattro anni (War Nursery), riproponendo quanto elaborato a Vienna. Fu così che, nel 1940, l'arredamento e i materiali montessoriani della Jackson Nursery vennero fatti giungere a Londra, grazie all'intervento di Marie Bonaparte, paziente di Sigmund Freud, che l'aveva tra l'altro aiutato a rifugiarsi in Inghilterra con l'avvento del nazismo (Becchi 2021, 130). All'interno della War Nursery, Anna Freud e Dorothy Burlingham, grazie all'osservazione sistematica dei comportamenti dei bambini, rintracciarono le gravi problematiche e i ritardi nello sviluppo psichico dovuti alla brusca interruzione dei legami affettivi (Freud e Burlingham 1944). Di qui, le conseguenti strategie, impostate dalle due studiose, onde porre in qualche modo rimedio ai danni subiti dai piccoli ospiti (Midgley 2007, 942). Le loro ricerche si incentrarono così sui traumi infantili e sull'influenza che la vita comunitaria in tenera età poteva esercitare sullo sviluppo armonico della personalità in situazioni di gravi carenze affettive (Freud e Burlingham 1944, 12). Freud e Burlingham idearono e sperimentarono la costituzione di gruppi familiari (Burlingham e Freud 1944), al cui interno un adulto fungeva da riferimento nella cura di un determinato gruppo di bambini; tramite un ambiente familiare simulato si intendeva così riproporre il clima emotivo e relazionale costitutivo delle famiglie di origine (Freud e Burlingham 1974; Cena, Imbasciati e Balboni 2010, 18).

Le War Nurseries si distinsero per la costante applicazione del metodo osservativo, sulla base peraltro della precedente esperienza della Jackson Nursery, tanto da ritenerlo parte indispensabile del bagaglio professionale delle educatrici, sempre *in fieri*, in una situazione non artificiosa, come poteva essere il «setting terapeutico», ma in un ambiente accogliente, in cui potersi esprimere attraverso il gioco e le attività quotidiane (Becchi 2021, 54). E del resto, è noto quanto la pratica costante dell'osservazione rappresenti il punto-cardine dell'approccio montessoriano, intesa quale «osservazione partecipante, accurata e continua, [...] non schematizzante, ma individualizzante, non contemplativa, ma aiutatrice» (Mazzetti 1963 46); così come la direttrice montessoriana si contraddistingue per la «sapienza oculata nell'osservare» (Montessori 1970, 165) i piccoli nel loro ambiente, ovvero nella Casa dei Bambini, in modo che il suo lavoro possa essere paragonato in maniera calzante a quello dell'etologa⁶.

⁶ Significativa la testimonianza di una maestra, intervistata da Maria Grazia Corda, che coglie analogie col lavoro dell'etologa Diane Fossey,

Certamente si tratta di esperienze realizzate in contesti molto differenziati tra loro, ma risulta significativo che i documenti, conservati presso l'Archivio del Centro Anna Freud, attestino che l'offerta formativa, prevista per le educatrici delle War Nurseries, contemplasse una parte di lezioni dedicata all'«introduzione al Metodo Montessori» (Midgley 2007, 943-944); tali lezioni erano tenute da Hedy Schwartz, che, tra il 1932 e il 1933, aveva diretto una Casa dei Bambini a Vienna⁷. L'esperienza della War Nursery si concluse nel 1947, ma i corsi di formazione per terapeuti infantili ed educatori, nonché le prestazioni diagnostiche e terapeutiche rivolte a bambini e ad adolescenti continuarono presso la Hampstead Child Therapy Clinic, dove veniva pure offerto un servizio di assistenza psicologica alle madri di bambini di età inferiore ai due anni. In coerenza con il metodo sviluppato negli anni, il personale continuò nella pratica di annotare le proprie osservazioni, ricavandone un prezioso materiale di condivisione, quale basilare punto di partenza per l'elaborazione dei programmi dei cosiddetti *Concept Group* (Vegetti Finzi 1986, 271).

Grazie ad Anna Freud, la diffusa e articolata applicazione delle teorie psicoanalitiche alla pedagogia portò a positive ripercussioni sull'analisi terapeutica dei bambini e a ulteriori sviluppi sul piano teorico. Nel 1926, prima di dedicarsi alla formazione di genitori e insegnanti, ella aveva affermato che «l'analista infantile deve pretendere la libertà di guidare il bambino» e, di conseguenza, assommare nella sua persona due compiti parimenti ardui e in un certo senso diametralmente opposti: deve analizzare e deve provvedere all'educazione. Nel 1946, dopo vent'anni di lavoro in stretta sinergia e collaborazione con alcuni pedagogisti, Anna Freud ebbe modo di rivedere la precedente posizione, ammettendo come l'analista infantile fosse finalmente nella condizione di intervenire sulle esigenze del bambino non più in modo solitario, ma coordinandosi con le altre figure professionali operanti nel campo dell'educazione: l'analista infantile ha la possibilità di occuparsi in prevalenza del lato puramente analitico del suo compito, contando sulla collaborazione di genitori e insegnanti «illuminati per fornire l'intelligente controllo e guida del bambino che sono l'accompagnamento indispensabile dell'analisi» (Freud 1972, 16-17). Nel contemplare il meno possibile le esperienze frustranti di «insuccesso», gli educatori risul-

tano in questo modo più inclini ad atteggiamenti volti a perseguire un collegamento sistematico e una azione unitaria che mantengano come unico protagonista il bambino.

Anna Freud tornerà successivamente sul rapporto tra pedagogia e psicoanalisi, a dimostrazione del forte legame con la prospettiva montessoriana che evidenzia la centralità dell'intervento educativo, rispetto alla semplice lettura diagnostica. Nel volume *Psicanalisi per educatori*, gli interventi da lei effettuati in occasione di quattro conferenze sull'analisi dei comportamenti infantili, evidenziano come il materiale inconscio non perda affatto la sua efficacia, ma eserciti un potente influsso nella vita del bambino, orientandone i comportamenti quotidiani. In particolare, è nella quarta conferenza, intitolata «I rapporti tra psicoanalisi e pedagogia», che Anna Freud disquisisce sui modi in cui la psicoanalisi contribuisce alla pedagogia. Innanzitutto, l'approccio psicanalitico rappresenta un'angolazione per sottoporre a una costruttiva critica le forme educative esistenti, offrendo all'educatore la possibilità di approfondire la «comprensione dei complessi rapporti esistenti tra il bambino e gli adulti preposti alla sua educazione». Di conseguenza, esso può agire come metodo terapeutico o analisi infantile, con l'obiettivo di riparare ai danni inflitti dagli adulti al bambino. Proprio su questo punto Anna Freud aggiunge: «voglio dire che abbiamo il diritto di pretendere che l'insegnante o l'educatore abbia imparato a conoscere e a dominare i propri conflitti prima di iniziare la sua opera pedagogica» (Freud 1986, 129).

Si tratta indubbiamente di una visione che per certi versi converge con quella espressa da Maria Montessori quando riconosce nei traumi infantili le cause di condizioni di disagio che si protrarranno per l'intera esistenza dell'uomo futuro. Secondo lei, infatti, l'adulto non è ancora riuscito a trovare il modo per *vedere il bambino* e comprenderlo; se ancora gli mancano preparazione e attitudini, la ragione va rintracciata nel suo egocentrismo che lo porta a ridurre a se stesso ciò che apparterebbe al solo bambino psichico, generando una crescente incomprendimento:

È questo punto di vista che gli fa considerare il bambino come un essere vuoto, che l'adulto deve riempire col suo proprio sforzo; come un essere inerte e incapace per il quale egli deve fare tutto; come un essere senza guida interiore, per cui l'adulto deve a punto a punto guidarlo dall'esterno. Infine l'adulto è come il creatore del bambino, e considera il bene e il male delle azioni del bambino, dal punto di vista dei rapporti con lui. L'adulto è la pietra di paragone del bene e del male (Montessori 1999, 14).

L'adulto si rappresenta e si percepisce come infallibile, come il bene su cui il bambino deve modellarsi, «tutto

che aveva imparato a diventare «albero, foglia, a non esserci, ma a vedere e poi entrare a poco a poco, senza essere invasivi, mai invasivi, se no l'altro si difende ed è subito alterata la situazione» (Corda 1996, 58).

⁷ Un'attenta ricognizione di tale materiale conservato presso l'Archivio Anna Freud di Londra consentirà di proseguire questa direzione di ricerca, qui ancora a uno stadio iniziale, al fine di ricostruire la rete di relazioni tra le personalità che animarono l'esperienza londinese e che avevano seguito una formazione di tipo montessoriano.

quanto nel bambino si allontana dai caratteri dell'adulto è un male che l'adulto si affretta a correggere. In questa attitudine che, inconsciamente cancella la personalità del bambino, l'adulto agisce convinto di essere pieno di zelo, di amore e di sacrificio» (Montessori 1999, 15).

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il presente articolo, nel dar conto dei risultati di una ricerca ancora nella sua fase iniziale, evidenzia come Maria Montessori e Anna Freud, al di là dei loro differenti approcci grazie alla mediazione di alcune personalità, situate in un'area di confine tra psicanalisi e movimento montessoriano, abbiano condiviso aspetti fondamentali inerenti il lavoro diretto con i più piccoli, la necessità di conoscere il bambino attraverso l'osservazione quotidiana, non solo dei suoi comportamenti e delle sue interazioni, ma anche dei contesti in cui vive, ovvero quelli che Anna Freud chiama i «retrosceca psichici delle manifestazioni infantili». Di conseguenza, le due studiose concordano sul fatto che i bambini possono manifestare le loro capacità soltanto quando si trovano in ambienti a loro misura e liberi da ostacoli: «i bambini possano liberamente esprimersi e così rivelarci bisogni e attitudini che rimangono nascosti o repressi quando non esista un ambiente adatto a permettere la loro attività spontanea [...] condizioni che rendano possibile la manifestazione dei caratteri naturali nei bambini» (Montessori 1950, 50). «E quando parliamo di un bambino libero – sottolinea ancora Maria Montessori – intendiamo un bambino che segue la guida di quella natura che è così potente in lui» (Montessori 1970, 112).

Si tratta di due figure che hanno assunto una grande influenza sulla cultura dell'infanzia del secolo scorso, soprattutto ponendo in evidenza in alcuni aspetti del loro pensiero gli elementi di raccordo tra pedagogia e psicoanalisi. Sebbene le due studiose non si siano mai incontrate personalmente, è possibile senza dubbio sottoscrivere l'affermazione di Renato Foschi, secondo cui Anna Freud «fu probabilmente molto più influenzata da Montessori di quanto finora messo in evidenza dalla critica» (Foschi 2012, 131); in modo particolare, la psicoanalista austriaca condivide con la studiosa italiana il rilievo attribuito alle caratteristiche e all'influsso dell'ambiente nella costruzione della personalità, sottolineando l'importanza del conseguente intervento educativo per affrontare le deviazioni e le distorsioni psicologiche nello sviluppo personale. Per entrambe, la pratica della ricerca è stata sempre accompagnata dall'azione educativa e clinica, assecondando una propensione al cambiamento caratterizzata da una predilezione per un approccio interdisciplinare e quindi per il dialogo tra i diver-

si campi del sapere riferiti all'età evolutiva. È peculiare di Maria Montessori la capacità di porre i risultati delle proprie scoperte in profonda relazione con i contenuti e gli sviluppi delle altre discipline, per poterli così validare e supportare, inserendoli in un panorama di pensiero e di intervento più ampio e consolidato. Si tratta di una direzione che ha fornito elementi che verranno poi ripresi anche a distanza di decenni, ad esempio negli studi sulle neuroscienze, come viene messo in luce negli studi di Leonardo Fogassi e di Raniero Regni.

Grazie alla direzione impressa dalle ricerche e dalle pratiche di Maria Montessori e di Anna Freud, il rapporto tra pedagogia e psicoanalisi risulta ancora oggi pregno di grandi potenzialità, inserendosi in una rete ramificata di saperi che «aprono alla possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini» (Contini 2009, 88).

Attraverso l'incontro con la psicoanalisi, le sperimentazioni pedagogiche hanno potuto considerare con la giusta attenzione i nessi, talvolta inestricabili, e sempre assai delicati, che legano l'educabilità all'ineffabile gioco di emozioni che si intrecciano e si completano, manifestandosi attraverso le diverse intensità degli incontri, delle cure, dei gesti che si rivelano più densi di significati rispetto a qualsiasi espressione verbale, regolando le esperienze di sintonizzazione psico-affettiva. A sua volta, la pedagogia può offrire in primo luogo una riflessione e un'analisi del ruolo assunto dall'ambiente sulle manifestazioni della personalità (Grotta e Morra 2017). La pedagogia e le scienze dell'educazione conferiscono infatti centralità all'ambiente, considerandolo come un coacervo di esperienze e influenze che, sovente in modi contraddittori e contrastanti, intervengono sulla personalità orientandola, condizionandola, limitandola, aprendo od offuscando talune direzioni di crescita e di sviluppo. Il rapporto tra pedagogia e psicoanalisi è stato di recente affrontato da Maurizio Fabbri, il quale riconosce nell'approccio psicoanalitico un'importante risorsa affinché l'educazione possa favorire e sperimentare nuovi sviluppi al pensiero divergente.

Non perché la pedagogia fosse storicamente incapace di pensare all'innovazione o alla trasformazione dell'educativo: la storia della pedagogia è anzi storia di utopie e sperimentazioni anche coraggiose, ma dietro ciascuna di esse si celava il rischio di alimentare la violenza nella misura in cui quelle nuove cifre di educabilità rischiavano di imporsi in modo altrettanto normativo e totalizzante di quelle precedenti e di situare l'esperienza educativa dentro un mondo pensato come tendenzialmente privo di alternative (Fabbri 2017, 10-11).

BIBLIOGRAFIA

- Adler, Alfred. 1947. *Prassi e teoria della psicologia individuale*. Roma: Astrolabio.
- Aldridge, Jerry, Kilgo, Jennifer, e Grace, Jepkemboi. 2014. "Four hidden matriarchs of psychoanalysis. The relationship of Lou von Salome, Karen Horney; Sabina Spielrein and Anna Freud to Sigmund Freud." *International Journal of Psychology and Counseling* 6: 32-39.
- Babini, Valeria Paola, Lama, Luisa, cur., 2000. *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: F. Angeli.
- Becchi, Egle. 2002. "Dall'infanzia svelata all'adulto consapevole. La costruzione dell'«uomo nuovo» nella pedagogia di Freud." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 9: 165-181.
- Becchi, Egle. 2021. *Infanzia e pedagogia. Una psicoanalisi dell'io*. Brescia: Morcelliana.
- Castiello d'Antonio, Anna. 2017. "La psicoanalista. Attualità di Anna Freud." In *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*, a cura di Anna Grotta, e Paola Morra, 23-42. Bologna: Pendragon.
- Cena, Loredana, Imbasciati, Antonio, e Balboni Franco. 2010. *La relazione genitore-bambino. Dalla psicoanalisi infantile alle nuove prospettive evoluzionistiche dell'attaccamento*. Milano: Springer-Verlag.
- Cives, Giacomo. 2008. *L'educazione "dilatatrice" di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Contini, Mariagrazia. 2009. *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Corde, Maria Grazia. 1996. Maria Montessori e l'eredità di un percorso femminile." In *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, a cura di Letizia Comba, 52-63. Torino Rosenberg & Sellier.
- Dozza, Liliana. 2019. "Educazione come aiuto alla vita. Maria Montessori e la psicoanalisi." In *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, a cura di Massimo Baldacci, e Miguel A. Zabalza, 53-69. Trento: Erickson.
- Edgcombe, Rose. 2000. *Anna Freud: a view of development, disturbance and therapeutic techniques*. Londra: Routledge.
- Fabbri, Maurizio. 2017. "Il pedagogista. Educazione, psicoanalisi: un incontro di là da venire fra scarti e difficoltà di traduzione." In *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*, a cura di Anna Grotta, e Paola Morra, 9-22. Bologna: Pendragon.
- Fogassi, Leonardo, Regni, Raniero. 2019. *Maria Montessori e le neuroscienze*. Roma: Fefè Editore.
- Foschi, Renato. 2012. *Maria Montessori*. Roma: Ediesse.
- Freud, Anna. 1969. *Normalità e patologia del bambino. Valutazione dello sviluppo*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, Anna. 1972a. *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*. Torino: Boringhieri.
- Freud, Anna. 1972b. *Psicanalisi per educatori: una introduzione*. Rimini: Guaraldi.
- Freud, Anna. 1986. *Conferenze per insegnanti e genitori*. Torino: P. Boringhieri.
- Freud, Anna, e Burlingham, Dorothy. 1944. "Infants without families. The case for and against residential nurseries." In *Infants without families and reports on the Hampstead Nurseries 1939- 1945*, a cura di Anna Freud, e Dorothy Burlingham, 543-664. Londra: Hogarth.
- Freud, Anna, e Burlingham, Dorothy. 1974. "Reports on the Hampstead Nurseries." In *Infants without families and reports on the Hampstead Nurseries 1939-1945*, a cura di Anna Freud, e Dorothy Burlingham, 3-540. Londra: Hogarth.
- Grotta, Anna, e Morra, Paola, cur. 2017. *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi*. Bologna: Pendragon.
- Honegger Fresco, Grazia. 2002. "Anna Freud e l'esperienza Montessori." *Il Quaderno Montessori* 76: 47-64.
- Houssier, Florian. 2010. *Anna Freud et son école. Créativité et controverses*. Parigi: Campagne Première.
- Kramer, Rita. 1976. *Maria Montessori. A biography*. New York: Putnam's Sons.
- Mazzetti, Roberto. 1963. *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando.
- Midgley, Nick. 2007. "Anna Freud: The Hampstead War Nurseries and the role of the direct observation of children for psychoanalysis." *The International Journal of Psychoanalysis* 88: 939-959.
- Montessori, Maria. 1952. *La mente del bambino: mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1950. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1956. *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1970. *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Maria. 1999. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, Mario Jr. 2018. *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*. Torino: Il Leone Verde.
- Palumbo, Nicola. 2019. *Maria Montessori e Anna Freud: una storia femminile della psicologia dei bambini*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Pancino, Claudia. 2015. *La natura dei bambini. Cura del corpo, malattie e medicina della prima infanzia fra*

- Cinquecento e Settecento*. Bologna: Bononia University Press.
- Pironi, Tiziana. 2016. "Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra." *Annali della didattica e della formazione docente* 8: 115-128.
- Riva, Maria Grazia. 2019. "Il segreto dell'infanzia tra educazione e psicoanalisi." In *L'utopia montessoriana. Pace, diritti, libertà, ambiente*, a cura di Massimo Baldacci, e Miguel A. Zabalza, 127-136. Trento: Erickson.
- Rollet, Catherine. 2001. *Les enfants au XIX siècle*. Parigi: Hachette.
- Standing, Emma. 1952. *Maria Montessori. Her life and work*. Londra: Hollis and Carter.
- Trabalzini, Paola. 2018. "Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 146-162.
- Vegetti Finzi, Silvia. 1986. *Storia della psicoanalisi. Autori opere teorie 1985-1990*. Milano: Mondadori.
- Way, Lewis. 1969. *Introduzione ad Alfred Adler*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wilson, Caroline. 1985. "Montessori was a theosophist." *History of Education Society Bulletin* 36: 52-54.
- Young-Bruehl, Elisabeth. 2008. *Anna Freud. A biography*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sommario

Introduction/Editorial

Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa
Fulvio De Giorgi, William Grandi, Paola Trabalzini

Maria Montessori, her times and our years

Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori
Alessandra Boscolo, Martina Crescenzi, Benedetto Scoppola

Tra laici e cattolici. Il dibattito su Maria Montessori nei primi anni del '900
Cosimo Costa

Il Convegno milanese sui Metodi del 1911: uno 'snodo' nella storia della diffusione del Metodo Montessori
Daria Gabusi

Maria Montessori, pedagogical orthodoxy, and the question of *correct practice* (1921-1929)
Bérengère Kolly

La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922)
Martino Negri, Gabriella Seveso

Maria Montessori e Anna Freud: intrecci e contaminazioni tra pedagogia e psicoanalisi
Rossella Raimondo

Giuliana Sorge, Luigia Tincani e la diffusione del metodo Montessori
Carla Roverselli

Le Case dei bambini nella Calabria di inizio Novecento attraverso l'Archivio Storico dell'ANIMI
Brunella Serpe

3 La circolazione della pedagogia montessoriana attraverso le reti internazionali della fratellanza teosofica nei primi decenni del Novecento: il caso francese
Letterio Todaro

9 The Contribution of "A Sister of Notre Dame" and the "Nun of Calabar" to Montessori Education in Scotland, Nigeria and Beyond
Maria Patricia Williams

25

Non-Monographic Section Articles

L'Einaudi e il Movimento di cooperazione educativa. Tracce di un progetto per la scuola elementare (1966-67)
Lucia Vigutto

Promise and devotion: catholicism and Girl Guides in Brazil
Alexandra Lima Da Silva, Evelyn De Almeida Orlando

Recensioni

P. Bonafede, *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*
Paolo Marangon

Eloisa Betti, Carlo De Maria (a cura di), *Genere, lavoro e formazione professionale nell'Italia contemporanea*
Pietro Causarano

83

155

145

135

123

97