

SAGGI – ESSAYS

“IL CITTADINO DELL’UNIVERSO”:
EDUCAZIONE E PACE NELLA VISIONE
DI MARIA MONTESSORI

“THE CITIZEN OF THE UNIVERSE”:
EDUCATION AND PEACE IN
MARIA MONTESSORI’S VISION

Rossella Raimondo (Università di Bologna)

Il soggiorno indiano assume particolare rilevanza per la rielaborazione della pedagogia montessoriana, testimoniando sia sul piano teorico, sia su quello pratico, una spinta verso un cambiamento sul valore dell’infanzia e sulla necessità di ripartire da essa per ripensare il modo stesso di essere e di vivere l’umanità. In tale prospettiva, *educazione* e pace si rivelano fortemente interconnessi: non è necessario insegnare ai bambini la pace poiché essa è già potenzialmente presente in loro, alla nascita. Educarli alla pace significa perciò favorire le condizioni per lo sviluppo del loro processo interiore, coltivando sentimenti di interesse e di partecipazione verso ciò che li circonda. Secondo Maria Montessori, proprio nell’attivazione delle energie psichiche del bambino risiede la possibile costruzione di un’umanità nuova in grado di impegnarsi per un futuro di pace.

The sojourn in India assumes a particular relevance for the reworking of the pedagogy of Montessori, testifying both theoretically and practically to a change in the value of childhood and the need to start afresh from it in order to rethink the very way of being and experiencing humanity. From this perspective, education and peace prove to be strongly interconnected: children do not need to

be taught peace because it is already potentially present in them at birth. Educating them for peace therefore means fostering the conditions for the development of their inner processes, cultivating feelings of interest and sharing in what surrounds them. According to Maria Montessori, precisely in the activation of the child’s psychic energies lies the possible construction of a new humanity capable of committing itself to a future of peace.

1. Premessa

È stato di recente pubblicato “Lezioni dall’India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino”, a cura di Rukmini Ramachandran (2022): si tratta di un contributo molto importante, che ci consente di capire meglio non solo il lavoro compiuto da Maria Montessori durante gli anni trascorsi in India, ma soprattutto di approfondire le motivazioni che l’hanno sospinta e quali siano state le ricadute dell’impegno da lei profuso nella formazione di migliaia di studenti e insegnanti, provenienti dalle più lontane regioni di quel Paese.

Come è noto, nel 1939, Maria Montessori decise di accettare l’invito di George Sydney Arundale (Giovetti, 2009), successore di Annie Besant alla presidenza della Società Teosofica¹, il quale aveva più volte ribadito l’urgenza di riformare il sistema educativo indiano, onde favorire nei giovani prospettive future migliori: l’arrivo di Maria Montessori fu accolto con gran clamore, come se in esso fossero riposte tutte le aspettative per realizzare una riforma in campo scolastico che andasse oltre la sola alfabetizzazione, per abbracciare gli ambiti dell’educazione al dialogo e all’incontro interculturale. Nel metodo montessoriano, l’attribuzione a ciascun bambino di un ruolo di protagonista attivo nell’evoluzione della specie umana veniva vista dai teosofi come la migliore traduzione pratica possibile delle loro idee educative. Il motto su cui si reggeva

¹ Per approfondimenti si rimanda al contributo “L’esperienza educativa di Maria Montessori in India: tra pacifismo e spiritualità” (Raimondo, 2023, *in press*).

la Società Teosofica “Non c’è religione più alta della verità”, accompagnava tre principali obiettivi, che trovavano ampie affinità di intenti negli scritti montessoriani: formare un nucleo della fratellanza universale dell’umanità, senza distinzione di razza, credo, sesso, casta o colore; incoraggiare lo studio comparato di religione, filosofia e scienza; indagare le misteriose leggi della natura e le latenti potenzialità dell’essere umano. Ecco perché, come scrive Elena Giannini (1920), il Metodo Montessori poteva essere considerato il «metodo educativo teosofico per eccellenza» (p. 61). Del resto, il progetto montessoriano, nutrito dalla profonda fiducia nelle potenzialità del bambino, insieme all’intima consapevolezza dell’unità del tutto, era mosso dalla radicata intenzionalità di promuovere nei discenti, in primo luogo, la conoscenza di se stessi; in tal senso, poteva rivelarsi un prezioso e potente canale atto a favorire la diffusione e la penetrazione dei principi teosofici nelle nuove generazioni.

Dal canto suo, anche Maria Montessori riconosceva di trovarsi di fronte a una grande occasione, addirittura a uno dei momenti più importanti della sua vita, per essere stata chiamata in quel luogo a diffondere il suo insegnamento alle molte persone che avevano scelto di ascoltarla e poter da lì proiettare le sue idee al resto del mondo (Montessori, 2022a). A detta del figlio Mario, in quel periodo, suo prezioso collaboratore, compagno di studi e di osservazioni, gli indiani avevano mostrato “grande considerazione” per la scienziata italiana, rivelandosi studenti estremamente attenti e partecipi. Non dimentichiamo il grande contributo da lui offerto sul piano linguistico, in qualità di traduttore dei discorsi in italiano pronunciati dalla madre. Considerando pure l’eterogeneità del retroterra linguistico degli studenti, le lezioni venivano trascritte e tradotte, per poter poi essere a loro consegnate il giorno successivo. Proprio una di queste bozze – come scrive Rukmini Ramachandran (2022) – costituisce il manoscritto originale di “Lezioni dall’India”, composto da settantacinque lezioni, tenute dalla studiosa, corrispondenti ad altrettanti capitoli, che rappresentano un’inedita testimonianza della profondità del pensiero montessoriano.

Queste lezioni assumono un significato rilevante se pensiamo che in quel momento l’Europa è dilaniata da morte e distruzione. La studiosa sceglie infatti di cogliere le sfide che le si pongono di fronte, dedicandosi allo studio del neonato, consapevole che in lui sono racchiuse le sorti di un mondo migliore; così pure converge la sperimentazione educativa nel dar vita a diverse esperienze multiculturali che le consentiranno di mettere a punto il progetto di “educazione cosmica”. In tal senso, ella si impegnò in maniera strenua per dare una sistemazione organica alle sue idee sulla pace, onde ribadire che il mezzo basilare per costruire quest’ultima sta proprio nell’educazione, intesa come rispetto della vita e dell’infanzia a partire dalla nascita.

Noi siamo convinti che il bambino può fare molto per noi. L’impressione del Bambino Maestro è stata così forte da farmi sorgere dinanzi la sua figura quale noi la intendiamo. Non il bambino dal piccolo corpo disteso, con le braccia abbandonate nel riposo perché debole: noi vediamo la figura del bambino dritto, con le braccia tese che chiamano l’umanità (Montessori, 1951, p. 176).

Le sorti dell’umanità dipendono da un cambiamento del modo di porsi degli adulti nei confronti dei bambini. Un’educazione autentica sarà infatti possibile solo quando gli adulti educeranno, in primo luogo, se stessi ad avere fiducia nelle infinite capacità dei bambini.

2. *Preparare a osservare*

I contenuti delle relazioni, tenute durante i corsi in India, custodiscono una *summa* dell’approccio educativo montessoriano, approccio che si pone nella direzione di promuovere, in primo luogo, la conoscenza del bambino: «Torno ora al compito principale di cercare di rendervi familiari con il bambino, con il modo in cui osserva e ragiona e in cui la sua intelligenza agisce e si esprime» (Montessori, 2022b, p. 46); di conseguenza, ci presentano in che cosa consista l’approccio montessoriano, basato sull’osservazione

scrupolosa del bambino per favorirne lo sviluppo, nonché la promozione delle molteplici competenze. Maria Montessori, in qualità di formatrice, utilizza un linguaggio semplice ed efficace, non mancando di attingere alle esperienze da lei realizzate, ricorrendo a innumerevoli esempi, onde stimolare l’attenzione dei partecipanti, al fine di promuovere quel nuovo atteggiamento con cui essi dovranno rivolgersi al mondo dell’infanzia: «Un buon insegnante, quindi, è colui o colei che riesce ad aprire le strade per fornire al bambino i mezzi che cerca, che sa richiamare il suo spirito» (Montessori, 2022b, p. 149).

Per lei la formazione/disposizione interiore dell’insegnante è di fondamentale importanza ed è alla base dell’acquisizione del “metodo”. Obiettivo principale è infatti quello di rendere migliore la vita del bambino, mettendosi da un lato, per incoraggiare la sua autonomia, nella consapevolezza che egli apprende grazie all’interazione con l’ambiente, stimolato dall’interesse verso ciò che lo circonda. Interrompendolo in quello che sta facendo o svolgendo le attività al suo posto, in caso di difficoltà, l’insegnante rischia di ostacolare, anziché agevolare, il suo sviluppo interiore. «La sua gloria» scrive la studiosa «sta nel dire “questi bambini possono fare a meno di me”» (Montessori, 2022b, p. 314).

Spetta all’adulto il compito di garantire al bambino un ambiente sapientemente organizzato, in cui la libertà di movimento e di scelta tra le possibili attività possa assecondare la specificità degli interessi personali e il rispetto di un preciso momento del suo sviluppo. La libertà assume le connotazioni di un vero e proprio mezzo educativo, che consente all’adulto, impegnato in un’attenta osservazione, di capire la natura più autentica e reale del bambino; muovendosi liberamente, quest’ultimo disvela le componenti dell’ambiente che più di altre colpiscono il suo interesse e la sua attenzione. L’insegnante dovrebbe perciò accogliere il bambino in un ambiente pulito, ordinato e, soprattutto, sereno, rispettando i suoi tempi. Prima di mostrargli come utilizzare i vari materiali, precedentemente studiati e predisposti, deve mettersi in attesa che il bambino mostri interesse. Per stimolare la sua attenzione, l’adulto dovrà valorizzare il materiale, presentandolo un pezzo alla volta e

sempre con il suo consenso. Deve, in altre parole, fare in modo che il bambino sia predisposto positivamente nei confronti degli oggetti, ognuno dei quali presenta una funzione specifica per lo sviluppo della mente: scoperta la “chiave” del suo utilizzo e svolgendo la relativa attività, il bambino concentra la sua attenzione, pronto ad acquisire nuove capacità.

Il bambino è riconosciuto quale soggetto attivo, desideroso di trovare da solo le risorse cognitive, affettive e relazionali per lo sviluppo delle proprie competenze, onde poter lavorare con impegno e concentrazione. La fiducia che l’adulto ripone nell’educabilità del bambino e nelle sue capacità di costruire conoscenza è al centro del messaggio di Maria Montessori. Nel capitolo “La libertà di lavorare”, ella riporta il caso di una bambina profondamente assorta dalla ripetizione di un compito scelto, al punto da sembrare insensibile a ogni altra stimolazione. Nel capitolo “Adattarsi all’ambiente” (Montessori, 2022), infatti, si afferma che il bambino «è pieno di possibilità di costruzione» (p. 23), e «quando è costruttivo è felice» (p. 24), «più soddisfatto, sereno e riposato» (p. 187).

È stata una bambina di tre anni che faceva questo esercizio [con il cilindro] con grande interessamento e attenzione ad aiutarmi per la prima volta a capire la capacità di concentrazione mentale del bambino. A volte eseguiva l’esercizio correttamente, e nonostante ciò ripeteva l’esercizio da capo. Quando ho notato questo fatto, mi è sembrato straordinario. Dopo averla osservata mentre faceva l’esercizio per un po’ mi è venuto in mente di contare le ripetizioni. Poi, per distrarre la bambina ho fatto rumore, ma lei ha continuato a ripetere l’esercizio. Ho quindi sbirciato alle sue spalle in modo che fosse distratta dalla mia presenza, ma ha continuato a ripetere. Poi ho detto agli altri bambini (circa quaranta) nella stanza di cantare intorno a me per vedere se avrebbe alzato lo sguardo e prestato attenzione alla canzone, ma non ha alzato gli occhi. Ha continuato a fare l’esercizio. Mi sono accorta che non potevo fare altro che aspettare. Dal momento in cui ho iniziato a contare la bambina ha ripetuto l’esercizio per quarantadue volte di seguito. Poi si è fermata e si è guardata intorno con un sorriso sul volto, come a dire: “Guarda com’è diverso il mondo, ora è molto più bello!” Aveva lavorato così duramente, eppure sembrava così riposata (Montessori, 2022b, pp. 98-99).

Occorre, come scrive Montessori, «sviluppare abilità speciali che orientino l’osservatore verso l’infanzia» (Montessori, 2022b, p. 36) perché, spiega ancora, «quando ci fermiamo a pensare e guardiamo il bambino con gli occhi dell’intelligenza impariamo molte cose» (p. 39). Si tratta di un approccio, come ha messo bene in evidenza Roberto Mazzetti (1971), inteso come «osservazione partecipante, accurata e continua, [...] non schematizzante, ma individualizzante, non contemplativa, ma aiutatrice» (p. 46). Ovvero, un’osservazione che va oltre la semplice descrizione, registrazione e quantificazione dei dati e attraverso la quale la studiosa si propone di cogliere la soggettività più profonda del bambino, distinguendone le molte potenzialità per poterle valorizzare di conseguenza.

In tal senso, Maria Montessori coniuga il punto di vista medico con quello pedagogico, in quanto ci mostra che la ricerca della verità avviene attraverso l’osservazione. Questa si qualifica infatti quale momento fondamentale che caratterizza il metodo scientifico, in quanto ciò che viene auspicato è proprio un atteggiamento da scienziato verso tutto ciò che ci circonda, e quindi anche quando si tratta del bambino.

3. Interconnessione tra scienze umane e scienze della vita

Ciò che contraddistingue l’approccio di Maria Montessori sta nella 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 più ampio e consolidato. Scrive, infatti, nel capitolo “Il bisogno di ordine” (Montessori, 2022b):

Nei tempi moderni, lo studio della biologia, lo studio della vita, persino lo studio dell’evoluzione, si concentra sui piccoli. I biologi di oggi, ad esempio non si sognerebbero nemmeno di prendere in considerazione l’adulto se dovessero operare una trasformazione. In natura gran parte della possibilità di continuare la vita è affidata alla cura dei piccoli. Questa è la nuova strada aperta alla scienza, il modo moderno di studiare (p. 34).

E, ancora:

La scoperta dei periodi sensitivi nella vita del bambino umano, uno dei capitoli più illuminanti della biologia moderna, è una delle basi delle moderne teorie dell’evoluzione. I piccoli, nel corso dello sviluppo hanno sensibilità particolari, impulsi speciali che li spingono a compiere determinate azioni che li aiutano nella vita. Quando l’obiettivo o lo scopo di questa sensibilità è stato raggiunto, essa scompare e un’altra prende il suo posto. Così, passando da una sensibilità all’altra e guidato da queste, il giovane essere arriva allo stadio adulto. Quindi la sopravvivenza della specie non è affidata solo all’aiuto che l’adulto può dare, ma soprattutto alle sensibilità date ai figli piccoli della specie. La vita dell’insetto è diventata oggi l’esempio classico per illustrare questi periodi sensibili (p. 34).

Il riferimento è al botanico olandese Hugo De Vreis, già citato nella prima edizione del Metodo per la sua *teoria delle mutazioni*. I rapporti, nonché le influenze reciproche tra Montessori e De Vreis sono stati studiati da Valeria Babini (2020) nell’articolo “Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita”, in cui si afferma che Maria Montessori trova ulteriori conferme negli studi del biologo olandese alla sua convinzione del ruolo prioritario del “fattore interno” nei processi trasformativi di individuo e specie; così pure, le nuove prospettive apertesesi nel campo delle scienze naturali, offrono una convalida alle scienze umane nel valorizzare l’attitudine all’attesa, per la sua efficacia nel favorire lo svelarsi dei fenomeni psichici. Dal canto suo, De Vries era rimasto colpito dalle forti affinità tra la sua teoria sull’evoluzione delle piante e la prospettiva di Maria Montessori sullo sviluppo del bambino, al punto da proporle di utilizzare la definizione di “periodi sensitivi”. Durante la sua lezione “Teorie dell’evoluzione”, Maria Montessori afferma: «Quando de Vries venne in una delle nostre scuole in Olanda disse: “Lei ha scoperto i periodi sensibili negli esseri umani”» (Montessori, 2022b, p. 426). La studiosa suddivide lo sviluppo umano, dalla nascita ai ventiquattro anni, in quattro *piani*, «estremamente interessanti dal punto di vista del bambino nel suo compito di costruttore, di edificatore dell’uomo» (Montessori, 2022b, p. 209), ai quali

corrispondono specifiche potenzialità e “sensibilità”. All’interno di ogni fase agiscono precisi periodi sensitivi, momenti in cui l’individuo è guidato nel suo sviluppo da «un’amore ardente, un’attrazione violenta» (Montessori, 2022b, p. 35), ovvero, si tratta di particolari spinte interiori verso alcune attività; i periodi sensitivi, una volta manifestatisi, gradualmente raggiungono un apice in cui le nuove capacità esplodono, per poi attenuarsi fino a scomparire, cedendo il posto ai successivi periodi: «Emerge» scrive Montessori «così il quadro di una vita complessa, che cambia ad ogni periodo successivo. Il nostro metodo dovrebbe corrispondere a queste diverse fasi della vita del bambino, trovando un ambiente diverso e un modo diverso di relazionarsi con lui in ogni fase» (Montessori, 2022b, p. 210).

Una delle sensibilità fondamentali del bambino è quella che gli permette di adattarsi all’ambiente e imparare, via via, a conoscere se stesso. La sua capacità di apprendere – per Montessori presente nel bambino dalla nascita – prende forma attraverso i sensi e lo sviluppo successivo del movimento (Montessori, 2022b, pp. 26-27); nota, di conseguenza, che «il primo movimento del bambino non è quello dei piedi, ma quello delle mani [...] primo passo dell’educazione» (Montessori, 2022b, p. 28).

Ora lasciatemi descrivere qualcosa che è accaduto davanti ai miei occhi: una balia teneva in braccio un bambino, il quale aveva in una mano un sonaglio che faceva una specie di tintinnio. Il bambino aprì la mano e il sonaglio cadde. La balia, una donna molto paziente, lo raccolse e lo mise in mano al bambino, che lo tenne per un po’ e lo fece cadere di nuovo. Questo accadde più volte e durò finché la pazienza dell’adulto non si esaurì. Poi il bambino cominciò a fare qualcosa di diverso: quando aprì la mano per far cadere il sonaglio, lo rilasciò dito per dito finché non cadde. Ancora una volta la balia lo raccolse e lo diede al bambino. La volta successiva che il bambino aprì la mano lo fece lentamente, guardandola con intensa attrazione, come se cercasse la concordanza tra l’apertura delle cinque dita e la caduta del sonaglio. Il bambino stava infatti studiando il funzionamento della propria mano! [...] Bisogna anche pensare al bambino come a qualcuno che fa sempre il massimo sforzo di cui è capace, uno sforzo che può dare misura di tutta la sua forza (Montessori, 2022b, p. 42).

Affinando, in particolare, grazie all’esercizio, i movimenti della mano (che compie per primi e nei quali è particolarmente abile per natura), il bambino formula idee (interiorizzando ad esempio la forma e le dimensioni degli oggetti che manipola), le memorizza e conosce il mondo: «maggiore è il movimento della mano, maggiore è l’assimilazione delle idee» (Montessori, 2022b, p. 121). Nel capitolo “Vedere con le mani” (Montessori, 2022), infatti, viene assegnata grande importanza al senso del tatto attraverso il quale il bambino, toccando con delicatezza gli oggetti, coglie le caratteristiche delle loro superfici, mentre con una pressione più forte ne individua il peso. Ogni movimento delle mani è intenzionale ed è mosso da uno scopo, «la mano lavora per conoscere» (Montessori, 2022b, p. 144); il bambino, in altre parole, utilizza questa capacità caratteristica dell’uomo con intelligenza, assecondando leggi interiori che guidano il suo sviluppo, che a mano a mano si differenzieranno, come nell’esempio proposto relativo alle peculiari caratteristiche infantili nel primo e nel secondo piano dello sviluppo:

Per introdurre i bambini più grandi al campo della biologia abbiamo deciso di allestire un acquario. [...] Un giorno, di buon’ora, i bambini videro che tutti i pesci erano morti. Furono tutti profondamente colpiti da questo fatto. [...] I bambini più piccoli – non sappiamo con certezza quanto abbiano capito – hanno certamente compreso che sono necessarie determinate condizioni perché i pesci dell’acquario vivano bene. I bambini più grandi, che avevano sette anni, hanno guardato i pesci morti e hanno chiesto: “Perché questi pesci sono morti?” Così vediamo la differenza di psicologia tra i due! Il bambino piccolo accetta i fatti così come sono. Accetta la conoscenza e la recepisce. [...] Il fatto ha suscitato in lui emozione e attività, ma lo ha preso semplicemente come un fatto e lo ha ripetuto. I bambini più grandi hanno invece riflettuto sul motivo della morte del pesce. Si sono chiesti: “Perché questi pesci sono morti quando il loro ambiente era stato così ben preparato?” Qui la mente cerca le ragioni dell’evento (Montessori, 2022b, pp. 208-209).

A partire dall’età di sette anni, il bambino «non ha più il potere di intensa ricettività del bambino piccolo» (Montessori, 2022b, p. 209), la cosiddetta mente assorbente, si chiede i perché, le ragioni

che possono spiegare le dinamiche che ha colto, «pone i problemi davanti alla propria mente» (Montessori, 2022b, p. 209): esperisce una fase di particolare sensibilità verso la cultura, in cui l’educazione assume il compito di «mettere in ordine tutta la massa di impressioni confuse che il bambino ha preso dall’ambiente» (Montessori, 2022b, p. 204). Il percorso educativo proposto in questa fascia d’età prende il nome di “educazione cosmica”: la parola “cosmo” deriva dal greco “*kosmos*” che significa “ordine” o, meglio, “un tutto regolato da un ordine”. Trasportato nell’ambito montessoriano, tale ordine trova espressione nella visione cosmica, come modo di guardare al mondo nella sua unitarietà su vastissima scala, al cui interno tutti gli esseri inorganici e organici sono ecologicamente legati fra loro in innumerevoli modi «per formare un tutto unico» (Montessori, 2000, p. 165)². Uomini, animali, piante e tutti gli altri oggetti del creato abitano il piano cosmico, che consiste in una struttura integrata (o organizzazione cosmica) dove tutto quello che esiste ha un compito da realizzare, seguendo un disegno di tipo globale. All’interno di questo quadro, il sole, la terra, l’acqua e l’aria agiscono su grande scala, assecondando le leggi cosmiche secondo la propria natura; allo stesso modo, in ambienti più circoscritti, si comportano le piante e gli animali, guidati nel loro agire da un’intelligenza universale, che si connota come impulso, brama, guida “inconsci” in direzione dell’evoluzione (Montessori, 2022b). Ogni agente, quindi, ha un suo mandato da portare avanti in modo non autonomo, ma in correlazione con una moltitudine di altri mandati: «ognuna di esse, la più piccola come la più grande, la più semplice come la più complessa, ha una funzione significativa, un compito cosmico, che aiuta a preservare l’equilibrio dell’insieme» (Montessori, 2022b, p. 382). Siamo, qui, in continuità con il concetto di economia tellurica proposto in precedenza dal geologo Antonio Stoppani (1998), «tra i primi – se non il primo – a cogliere il

² Si tratta di un approccio che oggi definiamo integrato e adottato ormai da anni in molti settori di ricerca, per esempio negli studi sul clima: ricerche nelle quali scienze naturali e scienze sociali – inclusa la storia – interagiscono con obiettivi sociali e politici comuni e sostenibili (Oreskes, 2004a; 2004b); (Latour, 2004).

significato degli equilibri tra le diverse forze terrestri, fisiche e biologiche, geologiche e climatiche» (Honegger Fresco, 2000, p. 163), da Maria Montessori riconosciuto come l’ispiratore della sua teoria sull’educazione cosmica (Montessori, in Scocchera, 2002, p. 218).

Intendo per economia tellurica quel sistema di forze coordinate, ideate nella mente di Dio e messo in atto dal suo amoroso volere, perché il globo terracqueo potesse diventare la dimora della creatura intelligente, composta d’animo e di corpo, che sarebbe venuta a compiervi la sua mortale peregrinazione: intendo cioè quel complesso di leggi, quella catena di cause e di effetti che lega i primordi del mondo all’istante in cui vivono, e per cui si mantiene, dal primo momento della creazione, a finale vantaggio dell’umanità, quello che noi diciamo ordine dell’universo (Stoppani, 1998, pp. 112-119).

Si tratta di temi che, sino ai giorni nostri, hanno continuato ad attirare l’interesse degli studiosi, lambendo i confini dell’ecologia contemporanea: tra i molti è possibile citare Gregory Bateson, Urie Bronfenbrenner, Edgard Morin³. È dal “minimo comune denominatore vita” che bisogna partire per riconsiderare un approccio alla conoscenza, all’azione e alla relazione che spinga affinché le esigenze delle singole individualità si mostrino disponibili alla solidarietà nei confronti di tutto ciò che è vivente e, come tale, a sé fortemente interconnesso.

Scrive Montessori: «Tutte le cose che offriamo al bambino devono servire alla sua mente come chiavi che lo aiutano ad aprire le porte dell’universo che lo circonda» (Montessori, 2022b, p. 179). Nei bambini dai sette ai dodici anni, occorre incoraggiare l’esplorazione della realtà, anche attraverso il contatto con la natura, e stimolare l’immaginazione, mettendoli a contatto con rappresentazioni d’insieme dell’universo e del ruolo di ciascun essere al suo interno (Montessori, 1970); non sono importanti i rapporti di causa

³ Collocandosi su questa linea interpretativa, Remo Fornaca (2005) sostiene che Maria Montessori può essere considerata un significativo punto di riferimento per nuove riflessioni e confronti sull’origine della vita, sulle ricerche riguardanti il cosmo in tutte le sue manifestazioni dinamiche e su come le scienze dell’educazione possono appropriarsi e rielaborare questi contenuti.

ed effetto, ma la circolarità degli eventi che occorre indagare non attraverso modelli analitici, ma tramite un approccio olistico che, citando Gregory Bateson, possa cogliere la “struttura che connette”.

Se vogliamo presentare l’opera dell’acqua dobbiamo offrirla nel suo insieme. Tutto in natura è meraviglioso, ma se presentiamo meraviglie non collegate tra loro, viene lasciata un’impressione caotica nella mente del bambino. Se invece colleghiamo le stalattiti, le stalagmiti e la formazione dell’alabastro con l’acqua che distrugge e porta via il carbonato di calcio, possiamo rafforzare nel bambino il concetto di catena. Il fiume, che rappresenta l’acqua, è uno degli anelli della catena. Il fiume, che rappresenta l’acqua, è uno degli anelli della catena. L’acqua che assorbe alcuni Sali del terreno e li porta via nel mare è un altro anello. Così il fiume suscita un nuovo interesse.

Le mappe che mostrano l’estensione di questi fiumi colpiscono l’immaginazione del bambino e gli offrono una realtà. Non è necessario conoscere i nomi dei fiumi, né i nomi dei paesi attraverso i quali scorrono, né i nomi delle montagne in cui nascono. È sufficiente dare al bambino un’idea di come l’acqua compia questo meraviglioso lavoro attraverso fatti e simboli. In questo modo possiamo permettergli di guardarsi intorno e lasciare che questi fatti penetrino nella sua mente proprio come le immagini sensoriali penetrano nella sua coscienza (Montessori, 2022b, p. 440).

Solo cogliendo una totalità unitaria si risveglia nei bambini il desiderio di conoscerne le parti, i dettagli e i particolari, il cui studio, a sua volta, consente di comprenderne con più profondità l’insieme (Montessori, 2022b, p. 335). Questi diversi elementi della conoscenza devono essere collegati tra loro in modo ordinato e «devono essere presentati in modo da non provocare nel bambino un affaticamento mentale, ma fungere da eccitazione mentale e da motore per la ricerca di ulteriori conoscenze» (Montessori, 2022b, p. 445). L’insegnante non si pone come compito principale quello di trasmettere contenuti, bensì quello di introdurre stimoli e concetti che l’allunno stesso potrà sviluppare e approfondire attingendo da risorse interne ed esterne alla propria classe: si tratta di

allargare varchi, indirizzare gli allievi verso percorsi di indagine dagli esiti aperti e infiniti.

Una volta a un bambino di otto anni e mezzo fu chiesto di rappresentare il grande fiume Reno. Il bambino, che era profondamente interessato al lavoro dell’acqua, voleva rappresentare ogni piccolo dettaglio, comprese tutte le città attraverso le quali il fiume passava. Ogni minimo dettaglio fu rappresentato. Ci vollero tre mesi per completare l’opera. È stato meraviglioso vedere come lo studio geografico che il bambino svolgeva in quel periodo sia penetrato nella sua mente. Una volta che abbiamo suscitato e catturato l’interesse del bambino a guardare nei minimi dettagli in questo modo, egli assorbe molto di più di quello che intende (Montessori, 2022b, pp. 440-441).

Pertanto, ogni insegnamento va necessariamente a integrarsi in un insieme di rapporti e connessioni che compongono un quadro generale di tematiche cosmiche da leggersi in chiave evolutiva: questo implica la comprensione delle interdipendenze alla base della vita dell’universo nei suoi plurimi aspetti umani, organici, storici e morali. «Allora» scrive ancora Montessori «questo è il nostro compito: raccogliere le più alte scoperte delle scienze, renderle chiare e affascinanti e offrirle all’infanzia» (Montessori, 2022b, p. 445). Questo, a maggior ragione, considerando che è proprio dalla comprensione delle regole e delle leggi del cosmo che scaturiscono comportamenti improntati alla partecipazione sociale, all’assunzione dell’impegno e della responsabilità personale.

4. L’educazione alla pace: una missione cosmica

L’educazione cosmica si apre all’impegno di stimolare tutti i bambini a costruirsi come “uomini nuovi” in “un mondo nuovo” improntato alla solidarietà e alle responsabilità sociali, in cui la pace viene ad assumere un valore centrale. Non è necessario insegnare ai bambini la pace poiché essa è già potenzialmente in loro presente: in questo senso, il bambino è considerato un vero e proprio “maestro della pace” (Montessori, 1951, p. 175). Educarli alla pace

significa perciò favorire il loro naturale sviluppo, coltivando sentimenti di amore verso ciò che li circonda e di piacere/passione/entusiasmo per ciò che fanno. Qui risiede la speranza in un’umanità nuova in grado di costruire un futuro di pace.

Secondo Maria Montessori, un essere umano psichicamente sano è infatti portato naturalmente a difendere la vita anziché distruggerla, a costruire anziché demolire, ad amare anziché odiare. In altre parole, l’amore per gli altri, le cose e l’ambiente fa già parte della sua essenza. Il progresso, con il quale l’essere umano ha dato prova di essere in grado di oltrepassare i limiti di se stesso, ci mostra come ora i gruppi umani facciano parte di un solo grande organismo in cui i vari popoli dipendono gli uni dagli altri. Questo progresso esteriore dell’umanità non è però andato di pari passo con una sua evoluzione interiore.

È assurdo pensare che un tale uomo, dotato di poteri superiori alla natura, debba essere un olandese, o un francese, o un inglese, o un italiano. Egli è il nuovo cittadino del nuovo mondo: il cittadino dell’universo.

Se è così, non è più possibile fingere l’esistenza di nazioni a interessi separati, come in passato. Non hanno più ragione di esistere le singole nazioni con i loro confini, i loro costumi, i loro diritti diversi. Ci saranno sempre gruppi e famiglie umane con diverse tradizioni e diverse lingue, ma non potranno dar luogo a nazioni nel senso tradizionale della parola: dovranno unirsi come membri di un solo organismo, o morire. La grande campana che chiama oggi gli uomini sotto l’unica bandiera dell’umanità è uno squillo di vita o di morte (Montessori, 1951, p. 31).

La coesistenza pacifica è dunque l’obiettivo più importante e urgente, verso il quale dovranno convergere gli interessi di tutti poiché riguarda il destino comune. In questa missione, che Montessori definisce appunto “cosmica”, non sono sufficienti gli sforzi politici rivolti a evitare le guerre, è necessario che l’umanità intera sia educata a questo compito, resa consapevole che la pace è un principio regolatore delle relazioni umane che appartiene alla natura stessa dell’essere umano. Questi i presupposti che, scrive Ma-

ria Montessori in “Educate per la pace”, devono condurre a «realizzare la scienza della pace e l’educazione degli uomini per la pace» (Montessori, 1951, p. 43).

Bibliografia

- Babini V. (2020). Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita. *DEP*, 20-29.
- Fornaca R. (2005). Montessori e l’istanza dell’educazione cosmica. *Vita dell’infanzia*, 3-4, 18-21.
- Giannini E. (1920). Intorno al Metodo Montessori. *Bollettino della Società Teosofica italiana*, XIV, 3, 61-63.
- Giovetti P. (2009). *Maria Montessori. Una biografia*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Honegger Fresco G. (2000). L’eroico Robinson e la biosfera. In G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no?* (pp. 162-164). Milano: Franco Angeli.
- Latour B. (2004). *Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Montessori M. (1951). *Educazione e Pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2000). Che cos’è l’educazione cosmica. In G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori perché no?* (pp. 165-168). Milano: Franco Angeli.
- Montessori M. (2002). L’inconscio nella storia. In A. Scocchera, (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell’uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2022a). Il Bambino, l’eterno Messia. In Associazione Montessori Brescia (a cura di), *La preparazione spirituale dell’adulto*. Disponibile in: <https://drive.google.com/file/d/1jYrdGAIKK-mSRoD6iB9f0LFa6nhGLoySq/view> [30/01/2023].
- Montessori M. (2022b). *Lezioni dall’India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino* (edizione a cura di R. Ramachandran). Torino: il leone verde.
- Oreskes N. (2004a). Science and Public Policy: What’s Proof Got To Do With It?. *Environmental Science and Policy*, 7, 369-383.
- Oreskes N. (2004b). Beyond the Ivory Tower: The Scientific Consensus on Climate Change. *Science*, 306, 1686.

- Raimondo R. (2023). L’esperienza educativa di Maria Montessori in India: tra pacifismo e spiritualità. In T. Pironi (a cura di), *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all’estero* (pp. 111-126). Milano: Franco Angeli.
- Scocchera A. (1998). *Introduzione a Mario M. Montessori*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Stoppani A. (1998). Dell’economia tellurica. In A. Scocchera (a cura di), *Introduzione a Mario M. Montessori* (pp. 112-119). Roma: Opera Nazionale Montessori.