

Gli spazi di apprendimento nella scuola secondaria di primo grado Montessori

**IND
IRE**

ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

ARTICOLO DI RICERCA

di:

Milena Piscozzo
Lorenza Orlandini
Leonardo Tosi

Il Metodo Montessori

di Milena Piscozzo

Il Metodo Montessori è un insieme di azioni e di idee. Non solo, quindi, una diversa tecnica di insegnamento-apprendimento, ma un modo diverso di affrontare la vita e le esperienze scolastiche. La stessa Montessori non voleva che si chiamasse Metodo: "dite piuttosto che è una via da percorrere insieme ai bambini per offrire loro il mondo della conoscenza."

Ha come principale finalità quella di offrire ai bambini e ai ragazzi un aiuto a costruirsi "uomini di pace in un mondo di pace". A questo scopo educa:

- all'autonomia fisica e intellettuale;
- alla capacità di concentrazione;
- alla perseveranza nel lavoro;
- alla costruzione di un proprio metodo di studio;
- alla cura e al rispetto della persona e dell'ambiente.

*"Aiutami a fare da solo"
"Ogni bambino è una mente
a sé che ha il diritto di
formarsi autonomamente"*



ISBN 979-12-82296-27-4

Il bambino, perno di tutta la metodologia montessoriana, è visto come un costruttore di consapevolezze proprie; tali consapevolezze sono suscitate dal mondo esterno, confermate e interiorizzate attraverso la sua capacità di rielaborarle, farle proprie e astrarne autonomamente i concetti.

Egli è sollecitato a utilizzare nel miglior modo l'ambiente educativo, per edificare la propria personalità in piena autonomia: questo significa che è spronato a rendersi autosufficiente fin dall'inizio della sua vita scolastica, attraverso l'esperienza personale; è stimolato a osservare, sperimentare, manipolare, a fare da solo, senza che l'adulto si sostituisca a lui, per raggiungere uno sviluppo più completo ed equilibrato della sua personalità di uomo: Il bambino è padre dell'uomo.

Lo sviluppo sociale

La socialità nell'idea montessoriana si realizza costantemente nella gestione corresponsabile dell'ambiente, nel provvedere collettivamente al suo buon funzionamento, al suo allestimento per qualsiasi attività.

L'ambiente educativo montessoriano è strettamente legato alla costruzione di una personalità attiva e responsabile che diventa "maestro di vita e di cultura, come ambiente educatore". È costruttore di relazioni nel rispetto del singolo e del gruppo, in un contesto collettivo che travalica i confini della classe.

Così, se per i "piccoli" il pranzo riveste un momento particolarmente significativo dove i bambini stessi sono camerieri a rotazione e provvedono ad apparecchiare per sé e per i compagni, a servire le pietanze e a riordinare la classe, per i più "grandi" il lavoro tra pari, la progettazione di percorsi di studio comuni, la costruzione di modelli o momenti di scambio di conoscenze tra "grandi e piccoli", rappresenta un passo importante verso la costruzione "dell'uomo sociale".

Ogni individuo si rivela diverso dall'altro e questa sua diversità, se valorizzata,

lo rende ricco di interesse per gli altri, estremamente laborioso, osservatore, non distruttore, capace di un'attività concentrata per lunghi periodi, in grado di controllare i propri movimenti. Quindi tutta l'attività scolastica cerca di rispettare i ritmi di sviluppo e la capacità di apprendimento di ciascun alunno, attraverso strategie individualizzate tali da non livellare il gruppo-classe, ma atte a stimolare al meglio le potenzialità di ognuno. L'educazione è rivolta alla crescita del singolo individuo, per porlo in condizione di agire correttamente e proficuamente nell'ambito prima del gruppo e poi della società.

L'ambiente

Nella scuola primaria l'ambiente è intenzionalmente strutturato: arredi a misura di bambino, spazi da poter gestire autonomamente, attività di vita pratica concrete; per realizzare l'indipendenza è necessario che l'ambiente stesso offra l'opportunità di sperimentare personalmente ogni attività. Bisogna ricordare che chi è servito invece di essere aiutato in un certo modo è lesa nella sua indipendenza: "Non voglio essere servito perché non sono un impotente, ma dobbiamo aiutarci l'un l'altro, perché siamo esseri socievoli."

Nella scuola secondaria di primo grado acquista maggior rilevanza "l'ambiente intellettuale-relazionale": uno spazio-luogo-esperienza di analisi, ragionamento, confronto, dibattito e cooperazione. Nei due ordini di scuola è nell'ambiente che sono garantite democrazia e libertà: saper attendere, condividere, rispettare, assumersi le responsabilità.

Un ambiente che non blocchi la spontaneità, che non spenga l'interesse, che non frustri, ma che sostenga l'intelligenza e l'interesse.

Un ambiente ordinato che promuova la conoscenza, lo studio e il lavoro, all'interno del quale ciascuno rafforzi la propria personalità, imparando a valorizzare se stesso e gli altri.

Ambiente, libertà e autoeducazione. Non un'assenza di leggi, ma libertà organizzata intenzionalmente, garantita per tutti e che si concretizza in un ambiente scientificamente preparato per la sua realizzazione

"L'interesse condiviso costruisce la socializzazione"



Il lavoro libero e la libera scelta

All'inizio della scuola primaria si procede alla rilevazione della situazione di partenza di ciascun bambino, al fine di predisporre nell'ambiente i materiali adeguati a favorire le potenzialità di ciascuno.

Il bambino è capace di interessarsi con serietà e rigore già da piccolo a concetti scientifici di grado elevato. È soprattutto il lavoro di un certo livello, svolto con grande impegno personale, che porta il bambino a un'applicazione sempre più attenta e concentrata, alla capacità di superare difficoltà sempre maggiori e di ricercare inconsapevolmente un miglioramento costante.

Nella scuola si sollecitano e si tengono presenti le sue preferenze: non si richiedono scelte "qualsiasi" perché ciò rischierebbe di far nascere un senso di indecisione, a volte difficile da gestire. Al contrario, il far sentire al bambino che le sue decisioni hanno una valenza importante, lo rassicura e gli fa capire che la sua opinione conta e che viene tenuta in considerazione dall'insegnante. Il bambino, fin dai primi giorni del suo ingresso nella scuola, esprime le sue preferenze attraverso il "lavoro libero", attività dominante in una scuola di Metodo Montessori. Durante il "lavoro libero" i docenti seguono i bambini in tutti gli ambiti. Il "lavoro libero" comprende le attività con il materiale strutturato, le ricerche, gli esercizi suggeriti dai "comandi", la lettura...; quello con il materiale strutturato è individuale, paziente, ripetuto, finché il bambino stesso non si sente competente: è infatti nella ripetizione ragionata di un esercizio che si prova il piacere della comprensione. Gradatamente, passando dal concreto all'astratto e avendo costruito all'interno di sé il concetto, il bambino abbandonerà il materiale, preferendone un altro che stimoli l'interesse per un nuovo passaggio verso l'astrazione.

Nella scuola secondaria di primo grado, per implementare la metodologia montessoriana del lavoro libero, vengono organizzati piani di lavoro da svolgersi nell'arco di più ore settimanali a seconda delle necessità e degli argomenti. Il lavoro consiste nell'illustrare alla classe delle attività disciplinari o tematiche di lavoro (può anche essere un unico argomento articolato in aspetti diversi) che verranno scelti e svolti dai ragazzi individualmente, in coppia o in piccoli gruppi durante tutta la settimana.

Questa modalità di lavoro usa in modo flessibile l'orario, si basa sulla libera scelta degli studenti, sulla loro autonomia e assunzione di responsabilità. Rappresenta un importante cambiamento nell'approccio didattico poiché riprogetta l'impianto metodologico e la prassi scolastica, richiede quindi una rigorosa programmazione e organizzazione delle attività, flessibilità e continuità della metodologia di lavoro e mette in conto, come risorsa per l'apprendimento, l'errore, la riprogettazione dei tempi, la formazione/riformulazione delle coppie di lavoro, l'autovalutazione.

I ragazzi si attivano e si sperimentano in autonomia nel confronto con contenuti "interessanti, ampi, profondi" e la loro crescita è complessa perché riguarda l'acquisizione di diverse competenze ("sapere, saper fare, saper essere e saper



Dare libertà vuol dire non abbandonare o trascurare il bambino, non far emergere l'indifferenza passiva dell'adulto o, di contro, l'invasione dell'intervento, ma vuol dire assecondare il suo sviluppo con prudenza e cura affettuosa, seguendolo a distanza

apprendere") nell'ottica della metacognizione cioè la conoscenza della propria capacità cognitiva e del proprio modo di imparare.

Nella scuola Montessori tutti sono liberi di scegliere le attività in un ambiente intenzionalmente preparato: contemporaneamente si assumono la responsabilità del riordino degli oggetti utilizzati e del lavoro svolto. La libertà ha confini precisi, chiari e uguali per tutti; essere trattati con rispetto dagli adulti induce al rispetto reciproco.

"Rispetto" non è solo evitare la sopraffazione e la violenza, è anche non interrompere il lavoro di un altro; non disturbare un ambiente concentrato; rispetto è non giudicare, non imporre la propria volontà, ma avere interesse a trovare strategie per integrarla a quella degli altri. In questo senso si realizza non l'educazione in libertà ma "l'educazione alla libertà".

Quanto poi al rapporto tra autorità e libertà, la Montessori non vuole interventi autoritari, premi o castighi, che sono espressione di una disciplina esteriore: per il superamento di questa antinomia propone invece l'insorgere di quel senso di fiducia reciproca, fra insegnanti e discenti, che nasce nel cooperare in una scuola organizzata a garanzia delle libere attività di ciascuno.

Quindi non un'assenza di leggi, ma libertà sapientemente promossa e organizzata in un ambiente preparato scientificamente a tale fine.

Il bambino/ragazzo, lavorando da sé, in un'attività individualizzata e in libertà di tempo, conquista e fa propria la disciplina, lo sviluppo intellettuale, l'indipendenza.

Il ruolo dell'insegnante

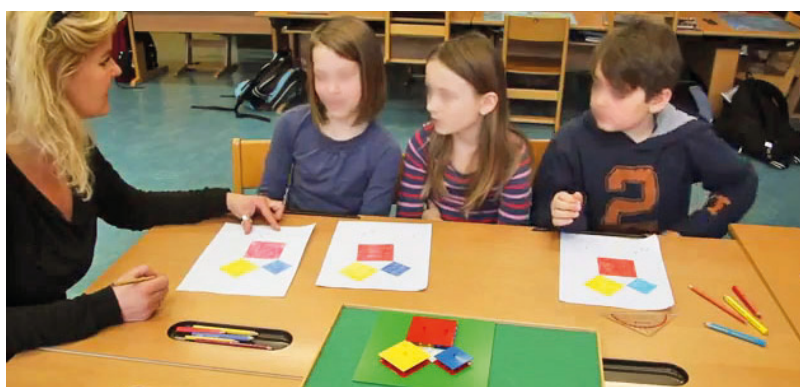
In tutte le classi, dovrebbe apparire chiaramente come l'insegnante perda il suo ruolo centrale nell'educazione. È infatti l'alunno stesso, con i suoi tempi e i suoi ritmi, a determinare e ad ampliare le sue conoscenze. L'insegnante riveste il ruolo propositivo, stimolante tanto da incuriosire ogni singolo alunno alla conoscenza, per poi fornirgli i mezzi per gli approfondimenti che egli via via richiede.

In questo senso l'insegnante, privato del ruolo dogmatico-autoritario, affianca il bambino nella sua crescita culturale, senza mai sostituirsi a lui, né giudicarlo, ma sempre sostenendolo e incitandolo nel suo sforzo di lavorare e imparare, secondo le specifiche possibilità.

L'insegnante è il regista dell'apprendimento, ha un ruolo di mediatore, prudente e discreto, osserva e guida. Limita il suo intervento al minimo indispensabile, senza interrompere, perdendo il suo ruolo centrale nell'educazione comunemente intesa.

Educare significa anzitutto insegnare a non avere bisogno di noi.

*L'insegnante
"invece della
parola, deve
imparare il
silenzio..."*



Educazione cosmica

Con la visione cosmica montessoriana si apprende che:

- ogni cosa, ogni parte è abbracciata all'altra e che soltanto la loro relazione o il loro legame dà significato a ciascuna di esse;
- l'universo è un bel ricamo non ancora terminato, è un sistema processuale complesso che tende ad auto-organizzarsi in forme sempre più ricche e innovative;
- funziona come un organismo unico, come un ecosistema che tutti i viventi hanno lo scopo ed il compito di creare e di mantenere.

Per Maria Montessori l'uomo è co-agente dell'avventura cosmica del pianeta e può essere educato a sentirsi figlio e continuatore di quel piano cosmico che lo ha preparato e creato. Può, inoltre, essere educato a riconoscere il disegno ecologico a cui ciascuno dei viventi è chiamato a collaborare per mantenere l'ordine e l'armonia dell'ambiente (destino cosmico).

Così educato, l'uomo sarà in grado di assumere una più matura responsabilità verso di sé e la realtà che lo circonda, riconciliandosi con la Natura che finora ha considerato nemica.

Maria Montessori, che già si definiva cittadina del mondo, ha introdotto per prima la visione ecologica nella formazione umana.

Con l'educazione cosmica i bambini e gli adolescenti apprendono che gli esseri viventi non sono esseri votati a esistere ciascuno nella nicchia della propria specie o genere, della propria razza o della propria individualità; che nel nuovo mondo globalizzato ciascun individuo non ha più una residenza municipale, nazionale o continentale; che dimora di ciascuno è il pianeta Terra, che fa parte dell'Universo stesso e perciò, dice Montessori, ciascuno potrà proclamarsi cittadino dell'universo.

L'educazione cosmica di Montessori richiede l'inclinazione a pensare in termini di sviluppo unitario e armonico del mondo in cui ogni cosa, ogni parte, è abbracciata all'altra e soltanto la loro relazione o il loro legame dà significato a ciascuna di esse.

L'insegnante dovrebbe avere questa visione reticolare della conoscenza.



Il quadro di riferimento

di Milena Piscozzo

Lo studio qui presentato è stato condotto da INDIRE in collaborazione con la Dirigente Scolastica Milena Piscozzo e ha preso come caso di studio la scuola secondaria di primo grado Montessori dell'Istituto Comprensivo Riccardo Massa di Milano. L'indagine ha messo a confronto i principi dell'ambiente preparato, elemento cardine della pedagogia montessoriana, con le categorie di analisi elaborate da INDIRE nell'ambito delle proprie ricerche sugli ambienti di apprendimento.

Una nuova scuola secondaria di primo grado a orientamento Montessori

Dopo decenni di attesa, la scuola secondaria di primo grado a metodo Montessori è finalmente entrata a ordinamento nel sistema scolastico italiano grazie alla Legge n. 150 del 1° ottobre 2024, che rende possibile la piena verticalizzazione del metodo.

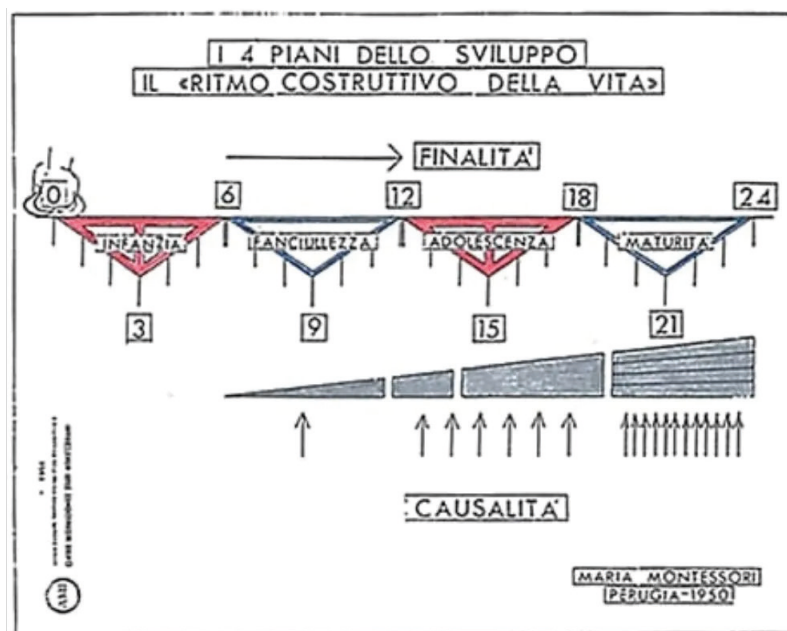
La norma stabilisce che, a partire dall'anno scolastico 2025/2026, le istituzioni scolastiche del primo ciclo possano richiedere l'attivazione di classi di scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori, seguendo i principi e i criteri metodologici già adottati nella sperimentazione nazionale triennale autorizzata con decreto del Ministro dell'Istruzione n. 237 del 30 luglio 2021.

Si tratta di un passaggio storico, perché riguarda proprio quel segmento scolastico che è spesso indicato come l'anello più debole del sistema italiano.

Il terzo piano di sviluppo

Per definire l'impianto della scuola secondaria di primo grado Montessori si è fatto riferimento a quanto Maria Montessori ha scritto su questa fascia d'età, riconducibile al terzo piano di sviluppo.

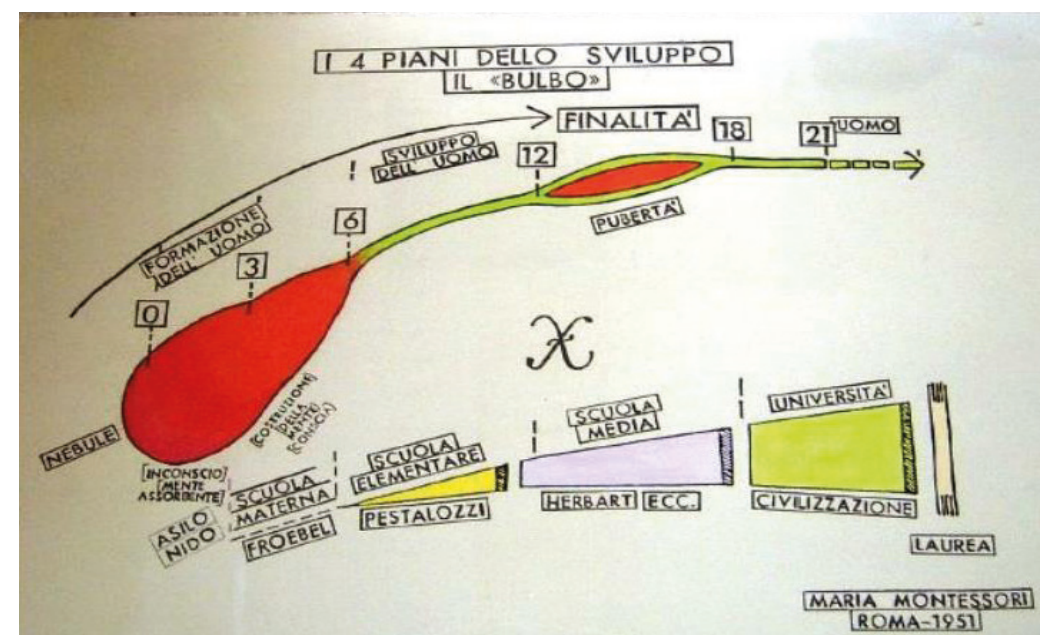
Attraverso l'osservazione sistematica dell'azione della Natura lungo la linea della vita, e cogliendone quello che definisce "il ritmo costruttivo", Montessori arriva a identificare, prima che la comunità scientifica lo confermasse, i "quattro piani (o fasi) dello sviluppo" della persona umana con i rispettivi "periodi sensitivi". Secondo questa impostazione, ogni percorso di apprendimento è realmente efficace solo se riesce a sintonizzarsi con le sensibilità peculiari di ciascun piano o sottopiano: un principio che vale a pieno titolo anche per l'adolescenza, corrispondente appunto al terzo piano. Anche riguardo a questa fase, del resto, Montessori precede di molto gli esiti di studi successivi: accosta l'adolescenza al primo piano di sviluppo (zero-sei anni), la definisce un periodo creativo e, a differenza degli altri due piani - pure caratterizzati dall'emergere di funzioni nuove e da trasformazioni significative - la rappresenta graficamente non in blu ma in rosso.



Le evidenze scientifiche più recenti confermano oggi questo parallelo e le sue implicazioni: psicologi dello sviluppo e igienisti mentali riconoscono nella pre-adolescenza il vero snodo critico, dando ragione all'indicazione montessoriana di fondare l'approccio psicopedagogico sull'unità della persona e sulla continuità

del suo sviluppo. La persona, infatti, resta sempre una, e ciò che nell'adolescenza si manifesta apertamente era già presente, in forma germinale, nell'infanzia. Le tecniche di brain imaging hanno permesso alle neuroscienze di seguire per vent'anni, dalla nascita all'età adulta, la crescita del cervello, aprendo la strada allo studio delle relazioni tra funzioni cerebrali, sviluppo e comportamento. È il National Institute of Mental Health (NIMH) statunitense ad aver messo a disposizione i dati derivati dall'insieme delle ricerche condotte e tuttora in corso sulla maturazione cerebrale.

Prima di riprendere, sintetizzandoli a partire dal report del NIMH, i risultati che più interessano chi si occupa di educazione, va ricordato che già in un corso di formazione tenuto a Roma nel 1951 Montessori aveva rappresentato graficamente la dinamica dello sviluppo umano lungo i quattro piani, ricorrendo all'immagine di un "bulbo" colorato di verde: una raffigurazione "organica" capace di restituire l'idea di un processo che è, in tutto e per tutto, un prodotto della Natura. In questo schema, infanzia e adolescenza sono raffigurate come due rigonfiamenti del tracciato, mentre fanciullezza e maturità appaiono come due linee verdi lineari; l'adolescenza, nello specifico, coincide con un secondo incremento volumetrico che comincia prima della linea della pubertà, seguito da una fase di decremento e di stabilizzazione.



Veniamo dunque ai risultati delle ricerche. Dopo quelli registrati nell'infanzia, i picchi di crescita cerebrale più rilevanti si osservano proprio nell'adolescenza, con un incremento della materia grigia: poco prima della pubertà, come già accaduto nella prima infanzia, si assiste a un nuovo balzo di crescita del cervello,

seguito da una fase successiva di “potatura” sinaptica, secondo la logica dell’“usa o perdi”. Fioritura e potatura delle sinapsi sono fenomeni naturali, funzionali a rendere il cervello più efficiente; ma la ricerca dimostra che a incidere sul destino delle sinapsi non sono solo i geni, bensì soprattutto l’esperienza: le connessioni effettivamente esercitate si consolidano e sopravvivono, le altre si indeboliscono fino a essere eliminate.

Dato lo stretto legame fra i fenomeni cerebrali, lo sviluppo della persona nel suo insieme e il suo comportamento, questo insieme di scoperte conferma pienamente l’intuizione che Montessori aveva già tradotto in immagine nel 1951, così come le indicazioni pedagogiche che ne derivano e che continuano a orientare il modello di scuola per l’adolescente qui proposto.

Nell’applicazione del metodo, va sottolineato che i principi di fondo restano invariati dagli zero ai ventiquattro anni; a cambiare, piano dopo piano, sono invece gli strumenti e le modalità operative.

Il cervello dell’adolescente è ancora “in cantiere”, e le esperienze vissute in questa fase ne plasmano direttamente la struttura, incidendo sull’architettura stessa dei circuiti cerebrali.

Ne discende un modello di apprendimento necessariamente esperienziale. La scuola è chiamata a diventare “scuola di esperienze della vita sociale”, un luogo dove si conducono occupazioni di studio e di lavoro vere e cariche di significato, ancorate alla realtà che l’adolescente vive ogni giorno e da cui nascono, spontaneamente, lo studio e il suo approfondimento. A questo si aggiunge un’ulteriore conferma delle intuizioni montessoriane: poiché l’ampliamento della connettività cerebrale risulta associato alla crescita delle capacità intellettive, le conoscenze non vanno racchiuse entro i confini delle discipline curriculari, ma vanno ampliate. La cultura, per Montessori, deve essere “dilatatrice e di vastità” – lo stesso principio su cui si fonda l’educazione cosmica, perno di questo percorso educativo – e deve allenare la mente dell’adolescente a scorgere i legami tra i saperi. Da qui discende l’impostazione prevalentemente interdisciplinare con cui si progettano e si affrontano gli argomenti di studio.

L’adolescente come “neonato sociale”

Nella costruzione del modello di scuola secondaria di primo grado Montessori si è tenuto conto anche di un’altra chiave di lettura del terzo piano di sviluppo: quella dell’adolescente come “neonato sociale”.

Con l’arrivo della pubertà, il bambino diventa appunto un neonato sociale: muove cioè i primi passi dentro la società e nella rete di relazioni che la costituiscono. Per Maria Montessori, educare la persona nell’adolescenza significa valorizzarne lo sviluppo nella sua interezza, per prepararla a vivere in una società in costante trasformazione.

L’approccio educativo deve perciò avere natura scientifica e, insieme, olistica: la scuola è chiamata a guardare all’adolescente come a una persona intera,

occupandosi di ogni dimensione del suo sviluppo – fisica, intellettuale, emotiva, morale, culturale, sociale, spirituale – fino a configurarsi come “scuola della salute e del benessere”.

Secondo Montessori è la Natura stessa, con la pubertà, a chiudere la fase precedente: l’individuo lascia infanzia e fanciullezza per entrare nell’età adulta, diventando parte attiva e creativa della collettività, capace di riprodursi e di contribuire al gruppo umano di appartenenza e alla società nel suo insieme. Non si tratta più, dice Montessori, del bambino impegnato a formare l’uomo per la propria individualità: nasce ora un “neonato sociale”, una figura nuova, il cui fine è del tutto diverso, ossia trasformarsi in “uomo sociale” secondo le leggi della Natura e della vita.

Da ciò discende che, per il neonato sociale, l’ambiente d’apprendimento preparato non è altro che la vita stessa: educarlo vuol dire aiutarlo a diventare “uomo sociale”, e un percorso educativo davvero efficace deve coincidere con la piena valorizzazione della sua personalità, da cui dipenderanno, a loro volta, la crescita e l’elevazione della società umana.

Da qui deriva che l’educazione degli adolescenti non può essere una questione riservata alla sola scuola, né può restare compito esclusivo degli educatori.

In una conferenza tenuta a Londra nel 1939, Montessori afferma:

“Io considero questa questione come qualcosa che va ben oltre l’educazione; per me si tratta di una questione sociale ed umana. E anche storica, in quanto è la storia stessa a dirci che le scuole e l’educazione degli adolescenti devono essere cambiate per conformarsi all’evoluzione dei nostri giorni.”

È anzitutto una questione sociale e, come tale, chiama in causa e responsabilizza l’intero mondo adulto: occorre aprire i percorsi educativi al contributo di figure rilevanti in ogni campo – da chi opera nelle arti, nei mestieri e nelle professioni, a chi rappresenta il mondo della cultura, delle istituzioni sociali e politiche, fino, in particolare, a chi guida le attività economiche e imprenditoriali dei territori. È necessario che tutte le componenti sociali maturino la consapevolezza che da questa sfida dipende l’avvenire delle singole comunità e, in una realtà ormai interconnessa su scala planetaria, dell’umanità nel suo complesso.

“The Erdkinder” nelle esperienze internazionali: Farm School e compromesso urbano

Maria Montessori strutturò e sperimentò direttamente il proprio metodo solo fino alla scuola primaria. Ha però lasciato agli educatori, come già osservato, indicazioni numerose e preziose, affidate a scritti, conferenze e lezioni sul tema, oltre a uno schema di riforma della scuola secondaria in cui delinea quello che lei stessa definisce il “modello ottimale” per gli adolescenti: “The Erdkinder – I fanciulli della terra”, pensato soprattutto per la preadolescenza.

Muovendo da questo modello, in diversi Paesi del mondo sono nate esperienze di scuole montessoriane per adolescenti, nel tentativo di adattare l'idea dell'Erdkinder alle caratteristiche dei diversi contesti scolastici, non senza difficoltà applicative.

Il primo tentativo in questa direzione fu un "compromesso urbano" (il Montessori Lyceum di Amsterdam), a cui seguirono numerose altre iniziative in Europa e negli Stati Uniti, riconducibili sostanzialmente a due modelli:

- ♦ la "Farm School": una scuola residenziale in contesto rurale, una vera fattoria in cui i ragazzi vivono in comunità con gli insegnanti, sperimentano l'organizzazione sociale e si occupano di lavori pratici di gestione, accanto a momenti di studio organizzati in piccoli gruppi anche di età diversa;
- ♦ il "Compromesso Urbano": nato come alternativa alla farm-school, tipico di scuole non collocate in contesti rurali, con un'organizzazione spesso di stampo familiare, strutture di dimensioni contenute e arredi che richiamano più un ambiente domestico che uno scolastico.

Entrambi i modelli, sviluppati soprattutto al di fuori dell'Italia, hanno trovato applicazione prevalentemente in scuole private.

Paragrafo 3

La scuola secondaria di primo grado Montessori: il modello italiano

di Milena Piscozzo

Muovendo dalle esperienze internazionali e da quanto Maria Montessori ha scritto sul terzo piano di sviluppo, l'Istituto Riccardo Massa di Milano, in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori, ha elaborato il modello italiano di scuola secondaria di primo grado Montessori: un compromesso urbano che si distingue dalle esperienze estere per essere nato e cresciuto all'interno della scuola statale.

Le tappe del percorso

La sperimentazione della scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori nasce nel 2014 a Milano, presso l'Istituto Comprensivo Riccardo Massa, che avvia una prima sperimentazione interna della verticalizzazione Montessori. Nel 2015 questa esperienza si allarga in una piccola rete con altre scuole milanesi, ottenendo un primo riconoscimento formale con il Decreto Ministeriale n. 989 del 13 dicembre 2016.

I risultati della sperimentazione milanese – sul piano degli apprendimenti degli studenti, dell'innalzamento della qualità del servizio offerto dalle istituzioni scolastiche coinvolte e della crescita di progettualità attivate grazie al nuovo approccio metodologico – hanno portato, nell'aprile 2021, alla costituzione di una rete nazionale, con l'obiettivo di coinvolgere territori diversi e arrivare a una "riconduzione a ordinamento" della scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori. Con il decreto n. 237 del 30 luglio 2021 il Ministero dell'Istruzione ha autorizzato la sperimentazione nazionale per il triennio 2021/2024, coinvolgendo inizialmente 24 scuole italiane, diventate poi 25.

Con l'articolo 2 della Legge n. 150/2024 – approvato all'unanimità da tutte le forze politiche – la sperimentazione viene infine ricondotta a ordinamento, aprendo alle scuole italiane in possesso dei requisiti la possibilità di richiedere l'attivazione della scuola secondaria di primo grado Montessori.

Protagonismo e apprendimento attivo

La sperimentazione ha dimostrato che è possibile mettere a punto una proposta formativa capace di intercettare i bisogni degli studenti e di dar vita a un passaggio realmente continuo tra primaria e secondaria, offrendo al tempo stesso l'occasione per ripensare un rinnovamento del progetto pedagogico e didattico riservato alla scuola secondaria di primo grado – rinnovamento richiesto da tempo e da più voci.

Tra gli aspetti più significativi della sperimentazione vanno segnalati gli esiti positivi ottenuti sul piano degli apprendimenti e delle competenze relazionali degli alunni, avvalorati anche dal buon numero di iscrizioni registrato nelle classi prime.

Attraverso le attività montessoriane, studenti e studentesse sono chiamati a sfruttare al meglio l'ambiente educativo per edificare in piena autonomia la propria personalità: ciò significa spingerli a diventare autosufficienti grazie all'esperienza diretta, portarli a osservare, sperimentare, affinare la manualità, ad agire in autonomia – singolarmente o insieme al gruppo dei pari – senza l'intervento sostitutivo dell'adulto, così da favorire una crescita personale più armonica e completa.

Su queste indicazioni della grande pedagoga si fonda l'impianto della scuola secondaria di primo grado, che ne attualizza i principi guida rispetto alle necessità specifiche degli adolescenti. Ogni ragazzo porta con sé un potenziale enorme, e spetta all'educatore e alla scuola togliere di mezzo ciò che ne ostacola la crescita, facendo leva soprattutto su quelli che si possono considerare i cardini dell'azione montessoriana: l'autoeducazione, curata al massimo grado per assicurare il lavoro autonomo e la libertà di muoversi nell'ambiente per fare esperienza diretta, gestendo in proprio spazi e tempi. Didattica e organizzazione seguono le esigenze individuali e di gruppo, dentro un contesto pensato per un apprendimento cooperativo, esperienziale e attivo, dove sapere e fare restano intrecciati, nel rispetto delle scelte di ciascuno.

Gli studi più recenti confermano quanto già sosteneva Maria Montessori: l'apprendimento significativo non si costruisce attraverso l'acquisizione passiva di nozioni e concetti, ma attraverso la trasformazione e la rielaborazione dell'esperienza. Come accade nella vita fuori dalla scuola, i ragazzi apprendono quando sono protagonisti, quando possono scegliere, quando hanno occasione di confrontarsi con gli altri, quando fanno un'esperienza su cui poi possono riflettere, costruendo così una propria consapevolezza.

In "Introduzione alla Psicogeometria" Maria Montessori scrive:

"Lo sforzo del lavoro, dello studio, dell'apprendere è frutto dell'interesse e niente si assimila senza sforzo (...). Ma sforzo è ciò che si realizza attivamente usando le proprie energie e ciò a sua volta si realizza quando esiste interesse (...). Colui il quale nell'educare cerca di suscitare un interesse che porti a svolgere un'azione e a seguirla con tutta l'energia, con entusiasmo costruttivo, ha svegliato l'uomo".

È proprio questo, con il nostro modello di scuola, che stiamo cercando di fare: svegliare l'uomo.

La centralità dell'ambiente

Nel senso comune, la parola "ambiente" richiama quasi sempre un'idea legata alla "natura"; nel lessico montessoriano, invece, questo termine racchiude più sfaccettature, che insieme concorrono a definire il luogo, il tempo e il modo in cui prende forma l'apprendimento. Sul piano "fisico" l'ambiente coincide con gli spazi scolastici, ma include anche l'organizzazione delle classi, delle aree esterne e dell'orario scolastico: ognuna di queste componenti contribuisce a costruire l'ambiente di apprendimento e condiziona il modo in cui i principi montessoriani vengono applicati.

Aule e spazi scolastici andrebbero organizzati in modo da favorire movimento e libertà dei ragazzi; le strutture reali, però, non sempre corrispondono a questo ideale. L'esperienza sul campo insegna che il fattore davvero decisivo, perché uno spazio si trasformi in un "buon ambiente" di apprendimento, è la sua capacità di adattarsi: se il corpo docente concorda nel poter modificare disposizione e organizzazione a seconda delle necessità del lavoro in corso, praticamente qualsiasi locale può trasformarsi in un ambiente montessoriano.

Ambiente e tempo, del resto, sono inscindibili, e proprio la scansione oraria della scuola secondaria di primo grado può risultare un fattore di attrito rispetto all'idea montessoriana di libertà e alla centralità dei bisogni del ragazzo. Un'alternanza rigida delle discipline, unita a un tempo scandito dal trillo della campanella, difficilmente lascia spazio ai ritmi di lavoro di ciascuno. Capita spesso di notare come i ragazzi ragionino "per compartimenti stagni": quanto imparano in una materia raramente viene richiamato in un contesto diverso, quasi che ogni concetto restasse rinchiuso in una scatola a sé, isolata, apribile con la sola chiave in mano al singolo docente. Viene allora da chiedersi come i ragazzi possano sviluppare la capacità di fare connessioni, se siamo proprio noi a imporre un ritmo di lavoro spesso estraneo a quello naturale di ciascuno, interrompendo un'attività proprio mentre è in corso. Sono proprio questi interrogativi ad averci spinto a rinunciare al suono della campanella e ad agire "smontando" la rigida separazione fra le discipline, portando via via l'intero corpo docente a organizzare il lavoro per nuclei tematici, entro cui confluiscono i diversi apporti disciplinari.

La dimensione relazionale

La dimensione relazionale è cruciale per l'adolescente "neonato sociale", secondo la definizione di Maria Montessori.

Tra i dodici e i quindici anni, e poi tra i quindici e i diciotto, l'adolescente vive –sempre secondo Montessori– una "nuova nascita", rapida e profonda sul piano fisico, ormonale, identitario e sociale, che lo porta progressivamente a collocarsi nel mondo.

Va considerato quanto sia mutato, oggi, il quadro socio-economico e culturale in cui questo processo prende forma. La socializzazione è diventata in gran parte "virtuale e social", e persino il tempo libero di bambini e ragazzi è per lo più incanalato in attività condotte da adulti, a cui viene delegata la gestione del gruppo. Da qui una pratica relazionale tra pari sempre più povera: bambini e adolescenti hanno difficoltà ad ascoltarsi a vicenda, a litigare, a trovare una mediazione, a restare in relazione, e cercano con crescente frequenza l'attenzione dell'adulto. È a scuola, invece, che si può fare esperienza di una comunità autentica: il perimetro delle relazioni si allarga progressivamente oltre la famiglia, fino ad abbracciare gli altri, il gruppo, il mondo intero. Vivere la comunità e costruire legami sani, positivi e produttivi nel gruppo –imparando a distinguersi, a far valere la propria opinione, a chiedere e a dare aiuto– diventa così il "motore e contenitore" essenziale dell'apprendimento.

Le relazioni sociali sono, in questo senso, imprescindibili per l'apprendimento: possono costituirne un ostacolo, un veicolo o un elemento di potenziamento, e nel metodo Montessori diventano proprio lo strumento con cui si impara.

Assumono perciò un ruolo centrale l'organizzazione del lavoro e dell'ambiente, orientate all'autonomia, alla libera scelta, alla responsabilità e alla cooperazione. Durante questo delicato passaggio di crescita, il docente sostiene il ragazzo e risponde ai suoi bisogni formativi ed educativi attraverso una didattica "più relazionale", che offre quotidianamente occasioni di lavoro in coppia e in gruppo: coppie di aiuto, lavoro di gruppo, classi aperte (gruppi misti per età), grande gruppo. Una didattica fondata, dunque, sull'educazione tra pari, che promuove l'autovalutazione e punta alla consapevolezza individuale.

Le attività montessoriane si trasformano così in preziose occasioni di scoperta e di messa alla prova, utili a costruire la propria identità e a misurarsi con gli altri, con l'obiettivo di promuovere, attivare e rafforzare cooperazione, apprendimento sociale, gestione del conflitto, rispetto e autonomia.

Nella scuola montessoriana, le relazioni sociali si sviluppano soprattutto attraverso:

- ♦ l'organizzazione dell'ambiente (banchi disposti a isola, uso di spazi esterni all'aula per il lavoro quotidiano, libera scelta dei posti...);
- ♦ l'organizzazione del lavoro (lavoro libero e piano di lavoro, libera scelta, formazione di gruppi o coppie di lavoro...);
- ♦ una didattica che presta attenzione al metodo e alla relazione: punta su collaborazione e aiuto reciproco, tiene sotto osservazione l'andamento del

lavoro e ne analizza i processi, controlla quanto ciascuno contribuisce alle attività, mette a frutto le risorse disponibili, fa leva su responsabilità e libertà tanto individuali quanto collettive, stimola consapevolezza e confronto, ricorre a linguaggi espressivi diversi;

- ♦ un confronto e una condivisione intensi sulla didattica (progettazione di lavori comuni, incursioni in discipline affini, compresenze...) e sulle dinamiche relazionali della classe, tra i docenti del consiglio di classe;
- ♦ l'autovalutazione.

La scuola di oggi deve affrontare sfide nuove, che riguardano non solo le abilità cognitive e le competenze disciplinari, ma anche le competenze emotive, sociali e relazionali.

La scuola montessoriana accompagna il ragazzo mentre costruisce da sé il proprio sapere, coopera con i coetanei, impara a gestire conflitti e insuccessi, lungo un cammino che, in coerenza con la visione cosmica di Maria Montessori, lo prepara a diventare, nel mondo in cui vive, soggetto di pace.

Il percorso di ricerca

di Lorenza Orlandini

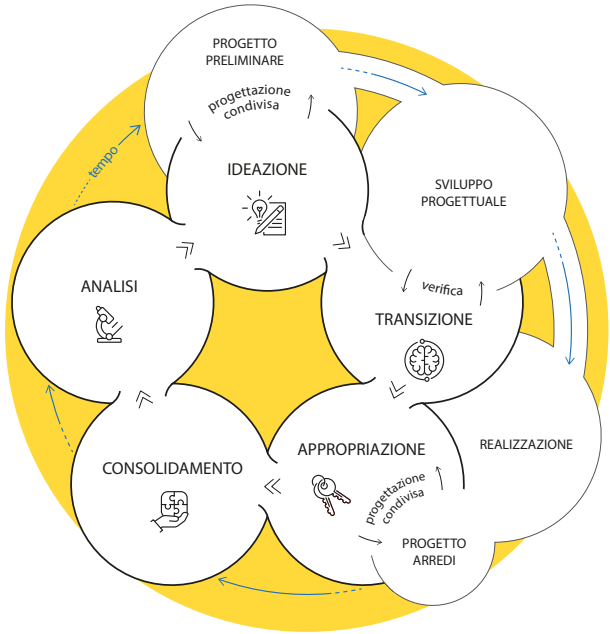
Lo studio dedicato agli ambienti di apprendimento nella scuola secondaria di primo grado a indirizzo Montessori si inserisce nel più ampio percorso di ricerca condotto da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) sul rapporto tra pedagogia e ambienti di apprendimento scolastici. INDIRE è uno dei più antichi enti di ricerca italiani dedicati all'istruzione. Vigilato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), svolge attività di ricerca, sperimentazione e supporto alle scuole sui processi di innovazione didattica, formazione dei docenti, trasformazione digitale e organizzazione degli ambienti di apprendimento.

Negli ultimi anni INDIRE ha sviluppato una delle principali linee di ricerca italiane dedicate agli ambienti di apprendimento, partendo dall'idea che gli spazi scolastici non siano semplici contenitori dell'attività didattica, ma elementi che influenzano profondamente le modalità di insegnamento, la partecipazione degli studenti e la qualità delle relazioni educative. La ricerca considera l'ambiente come un ecosistema integrato, nel quale spazi fisici, tecnologie digitali, arredi, organizzazione del tempo e metodologie didattiche interagiscono per sostenere apprendimenti più attivi, collaborativi e inclusivi.

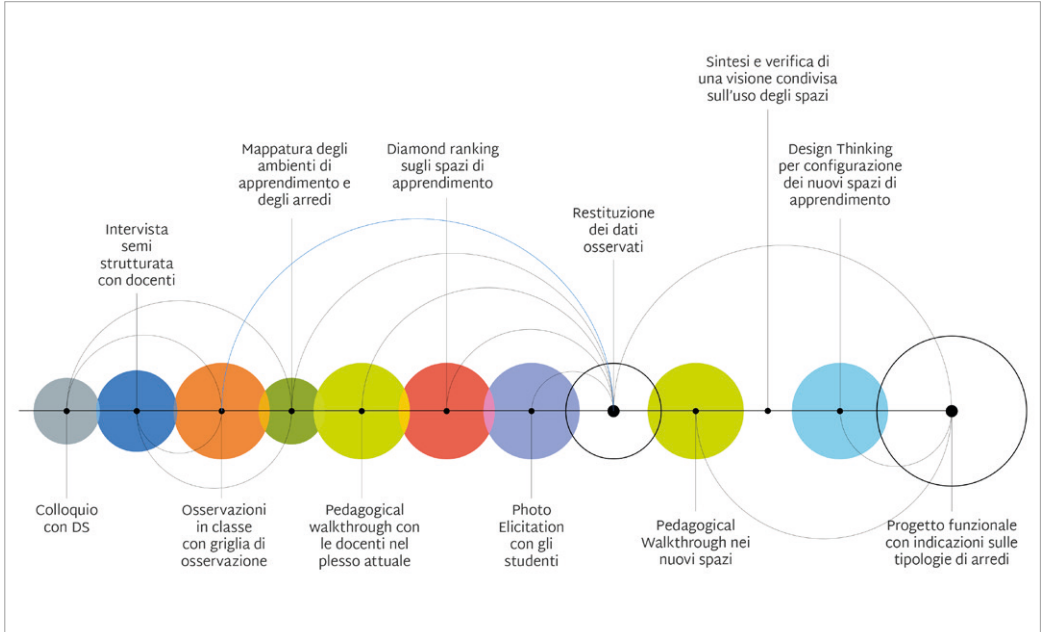
Attraverso studi empirici, sperimentazioni nelle scuole e collaborazioni internazionali, INDIRE ha elaborato modelli di progettazione degli spazi educativi, come il Manifesto "1+4 Spazi Educativi per la Scuola del Terzo Millennio", contribuendo alla diffusione di ambienti flessibili, riconfigurabili e orientati alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Questa attività ha dato vita a reti nazionali e internazionali di scuole innovative e ha fornito evidenze scientifiche utili per orientare le politiche educative e i programmi di rinnovamento dell'edilizia scolastica.



Nel percorso di ricerca realizzato con l'IC Riccardo Massa dedicato agli ambienti di apprendimento nella secondaria di primo grado a indirizzo montessori, il Manifesto "1+4 Spazi Educativi per la Scuola del Terzo Millennio" (INDIRE, 2016) e il modello del "ciclo pedagogico abitativo" (Carro, Tosi, 2023), che interpreta la trasformazione di un edificio scolastico attraverso una successione di momenti (ideazione, transizione, appropriazione, consolidamento e valutazione), rappresentano i framework teorici di riferimento. Il percorso ha seguito un'impostazione qualitativa e descrittiva, perseguendo due finalità complementari:



1. individuare le configurazioni spaziali maggiormente coerenti con la didattica montessori nella scuola secondaria di primo grado;
2. accompagnare la comunità scolastica nella transizione dal vecchio al nuovo plesso.



In relazione alla seconda finalità, il gruppo di ricerca ha dovuto tenere in considerazione alcuni vincoli determinati dalle caratteristiche dell'edificio di destinazione, in quanto la sede individuata non è stata costruita appositamente per ospitare questo modello educativo. Tra questi rientrano la distribuzione delle classi su più piani, il numero limitato di aule disponibili per ciascun livello e le dimensioni di aule, corridoi e atri. Questi elementi hanno costituito il quadro materiale entro il quale elaborare le soluzioni di allestimento, cercando di mantenerle coerenti con le pratiche Montessori adottate dalle insegnanti. Sul piano metodologico, l'intervento è riconducibile alla qualitative description (Sandelowsky, 2000), un approccio che mira a rappresentare i fenomeni mantenendo una forte vicinanza alle esperienze e ai significati espressi dai partecipanti. L'obiettivo dell'intervento è stato duplice: descrivere la conformazione materiale degli ambienti e comprenderne l'utilizzo da parte di docenti e studenti nel corso della didattica quotidiana. Applicato allo studio degli

spazi scolastici, questo orientamento considera l'ambiente non come uno sfondo neutrale, ma come una componente attiva dell'esperienza educativa. Lo spazio assume significato attraverso il rapporto con le attività didattiche, le forme di partecipazione, l'organizzazione dei gruppi e le modalità con cui studenti e docenti costruiscono l'apprendimento. Per tale ragione, la ricerca ha adottato un disegno articolato, fondato sull'integrazione di diversi strumenti: un colloquio iniziale con la dirigente scolastica, interviste semistrutturate ai docenti, osservazioni sistematiche delle attività, mappatura degli ambienti e degli arredi, pedagogical walkthrough nella sede esistente e in quella destinata ad accogliere la scuola, attività di photo elicitation con gli studenti, diamond ranking relativo agli spazi e ai laboratori, restituzione condivisa delle evidenze e un successivo percorso di design thinking.

L'integrazione di tali dispositivi ha permesso di triangolare differenti prospettive, fonti informative e livelli di analisi. Alla componente conoscitiva si è inoltre affiancata una dimensione partecipativa e progettuale, finalizzata non soltanto a interpretare il contesto, ma anche a sostenerne concretamente la trasformazione. La ricerca ha quindi esplorato le connessioni tra configurazione fisica degli ambienti, organizzazione della didattica, modalità d'uso degli spazi e bisogni espressi dai diversi soggetti della comunità scolastica.

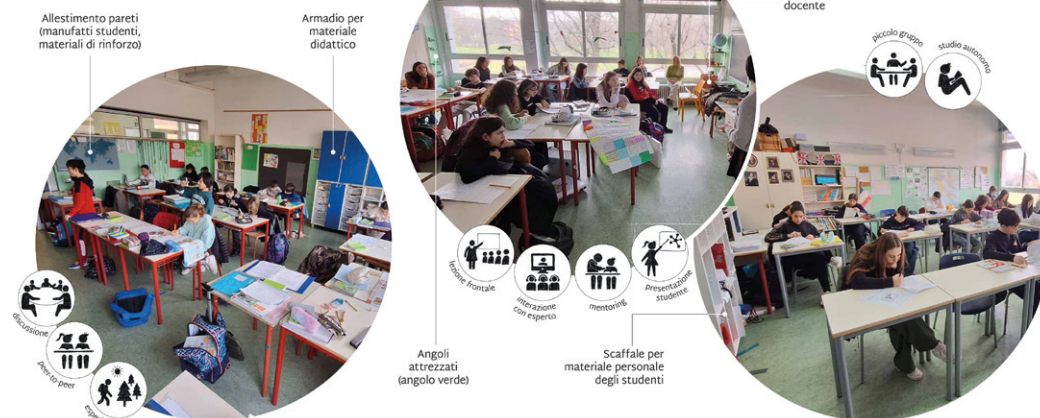
Una prima fase dell'indagine ha previsto un'intervista semistrutturata con la dirigente scolastica. Tale momento ha svolto una funzione di inquadramento istituzionale e ha consentito di precisare il mandato della ricerca, gli orientamenti pedagogici della scuola, le esigenze organizzative, i vincoli strutturali e le possibilità effettive di intervento. Le successive interviste rivolte ai docenti hanno approfondito temi quali la configurazione dei setting, la gestione e l'accessibilità dei materiali, la flessibilità degli ambienti, l'individualizzazione, la collaborazione e il benessere scolastico. Il nucleo empirico del lavoro è stato costituito dalle osservazioni strutturate delle attività didattiche. Attraverso tale dispositivo è stato possibile documentare il rapporto tra organizzazione dell'aula, disponibilità degli arredi e situazioni di apprendimento effettivamente realizzate. Lo strumento (griglia di osservazione) sviluppato e impiegato dal gruppo di ricerca ha preso in esame diversi aspetti, ad esempio: conformazione del setting d'aula, elementi fisici dell'ambiente (qualità della luce, acustica, etc.), presenza di tecnologie, comunicazione visiva. L'osservazione delle attività didattiche si è basata anche su una tassonomia ampliata delle situazioni didattiche (Tosi, 20219), comprendente studio autonomo, mentoring, apprendimento tra pari, collaborazione in piccolo gruppo, discussione, attività esperienziale, presentazione, lezione frontale e interazione con esperti. Questo quadro ha permesso di leggere la conformazione dello spazio in relazione alle azioni educative concretamente svolte, evitando di limitare l'analisi alla sola disposizione materiale dell'aula.

Un elemento particolarmente rilevante ha riguardato l'estensione dell'osservazione agli spazi connettivi. Corridoi, atri e zone di passaggio sono stati analizzati come luoghi potenzialmente educativi, capaci di ampliare le possi-

Gli strumenti
della ricerca



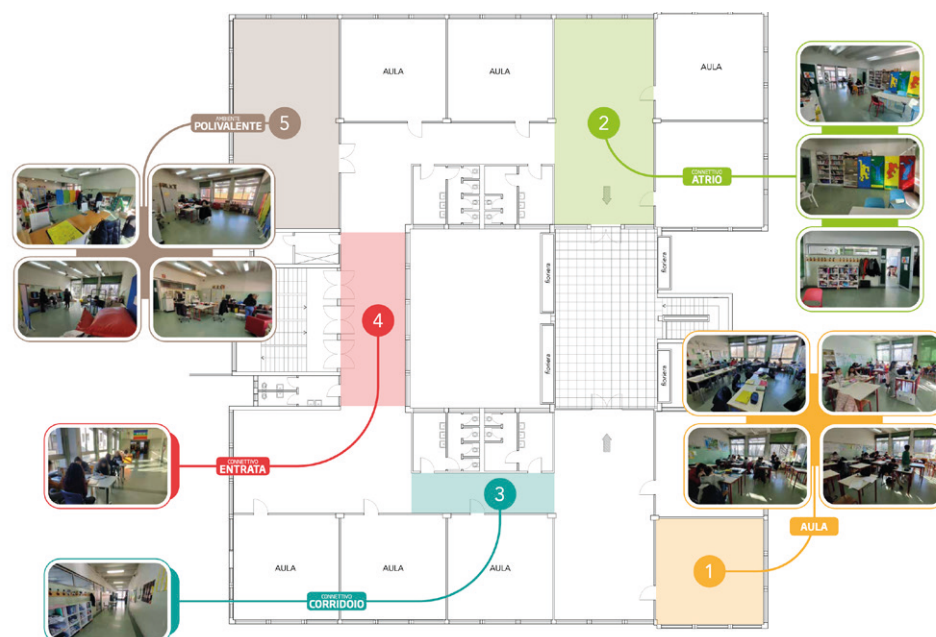
Situazioni didattiche



Sopra: Le osservazioni in classe

Sotto: Sintesi della passeggiata pedagogica

bilità dell'aula tradizionale. Nell'ambito esaminato, questi ambienti venivano utilizzati per lo studio individuale, il tutoring, le attività di sostegno e il lavoro in piccoli gruppi. Ne emerge una concezione ecologica della scuola, intesa come sistema composto da ambienti differenti ma interdipendenti.

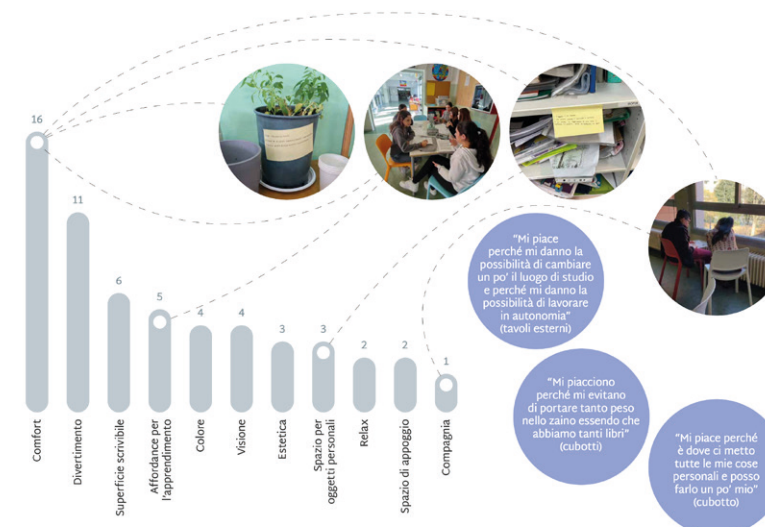


Da questa prospettiva, i luoghi intermedi non possono essere considerati esclusivamente come spazi di circolazione. Essi partecipano alla costruzione complessiva del paesaggio educativo e possono favorire socializzazione, apprendimento informale e pratiche didattiche distribuite. La loro qualità e organizzazione diventano pertanto rilevanti quanto quelle delle aule propriamente dedicate alla didattica quotidiana.

La mappatura degli spazi e degli arredi ha permesso di ordinare e tradurre le evidenze raccolte in una rappresentazione funzionale. Attraverso tale attività sono state messe in relazione la struttura architettonica, la frequenza e l'intensità d'uso degli ambienti, la disposizione dei materiali e le possibili strategie di riconfigurazione. La mappatura ha inoltre preparato la somministrazione dello strumento successivo, pedagogical walkthrough, svolto insieme alle docenti sia nella sede già utilizzata sia in quella individuata per il trasferimento.

Perché mi piace?

Classe 1F: 17 studenti
Classe 2F: 18 studenti
Classe 3E: 20 studenti

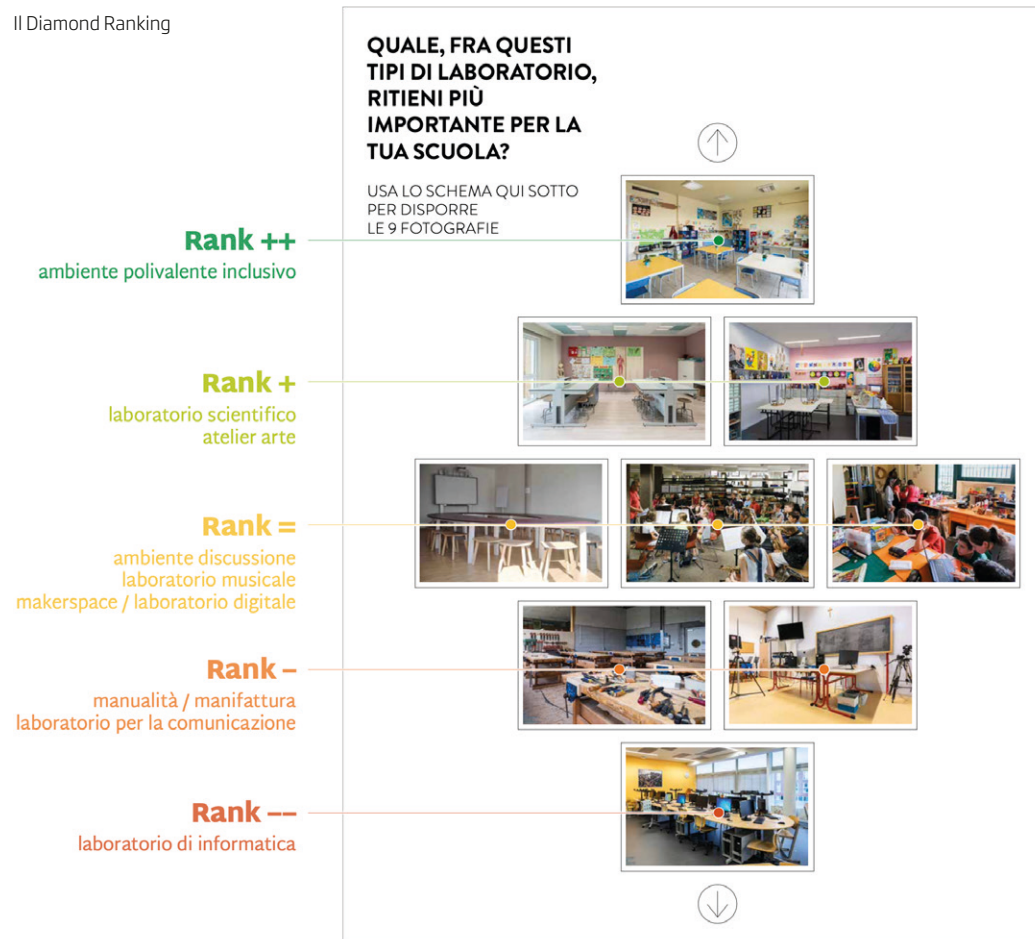


La passeggiata pedagogica ha favorito l'esplorazione diretta degli ambienti e la verbalizzazione, durante l'osservazione, delle consuetudini, delle criticità e delle potenzialità associate a ogni spazio. Per quanto riguarda l'aula, è emersa una tensione tra l'esigenza di flessibilità e l'eccessiva densità di materiali. L'atrio si è rivelato fortemente polifunzionale, ma poco attrezzato per attività individuali e di sostegno. L'ambiente polivalente presentava invece una sovrapposizione tra funzioni sociali, organizzative e di deposito. La somministrazione di questo strumento ha permesso di interpretare gli ambienti mentre docenti e ricercatori lo attraversavano e ne discutevano concretamente le caratteristiche.

Risultati della photo elicitation con gli studenti

La componente partecipativa è risultata particolarmente evidente nell'attività di photo elicitation rivolta agli studenti. Tale tecnica, riconducibile ai visual studies e alle metodologie etnografiche, utilizza le immagini per sostenere la produzione di racconti, valutazioni e significati. Agli studenti è stato chiesto di individuare un elemento dell'ambiente scolastico, come un banco, uno scaffale, una lavagna interattiva o un altro arredo, e di spiegare le ragioni della scelta in relazione alla piacevolezza e al supporto offerto durante l'apprendimento. Nel caso analizzato, gli studenti hanno indicato tra gli elementi maggiormente apprezzati la LIM, il planisfero, gli scaffali personali e condivisi, i tavoli esterni e

Il Diamond Ranking



le librerie distribuite negli ambienti. Le motivazioni richiamavano soprattutto il comfort, la possibilità di organizzare autonomamente i materiali, l'ampiezza delle superfici di lavoro, la concentrazione, il sostegno all'autonomia e la capacità degli arredi di rispondere a differenti esigenze di apprendimento.

Un ulteriore dispositivo partecipativo è stato il diamond ranking, utilizzato per stabilire una gerarchia condivisa degli spazi educativi e delle tipologie di laboratorio considerate più rilevanti. Questa tecnica visuale richiede ai partecipanti di disporre diverse opzioni secondo un ordine di priorità, discutendo e negoziando i criteri adottati. In tal modo, il processo non si limita alla descrizione dell'esistente, ma conduce alla formulazione di valori, preferenze e scenari desiderabili.

Nel lavoro con i docenti, il diamond ranking ha favorito la partecipazione e la costruzione collettiva di significati. Tra le priorità emerse figuravano lo spazio per il lavoro di gruppo o l'aula flessibile, la biblioteca diffusa, gli ambienti per lo studio individuale, l'angolo morbido, gli spazi esterni, l'agorà e i laboratori inclusivi e scientifici (Fig. XXX). I risultati hanno così fornito una mappa di esigenze e orientamenti utile per la successiva progettazione.

La rilevanza di questo dispositivo consiste nella possibilità di andare oltre la semplice somma delle preferenze individuali. La discussione necessaria per costruire la graduatoria rende infatti visibili i criteri attraverso cui i partecipanti attribuiscono valore agli spazi. Le decisioni progettuali diventano così più trasparenti, argomentate e connesse all'esperienza concreta degli utenti. Anche il diamond ranking opera quindi come elemento di raccordo tra analisi e trasformazione, traducendo le percezioni in indicazioni progettuali.

La fase conclusiva ha previsto la restituzione delle evidenze raccolte e l'avvio di un percorso di design thinking finalizzato alla configurazione dei nuovi ambienti. La restituzione ha rappresentato un momento di confronto, validazione e rielaborazione condivisa.

L'impiego del design thinking ha rafforzato il carattere iterativo e partecipativo del percorso. Attraverso l'ascolto degli utenti, la ridefinizione dei problemi, la generazione di ipotesi e la progressiva elaborazione di soluzioni, le informazioni raccolte sono state convertite in direttrici operative e in un progetto funzionale comprendente indicazioni sulle tipologie di arredo. Applicato agli ambienti di apprendimento, il design thinking ha consentito di mettere in relazione le esigenze pedagogiche, l'esperienza quotidiana di docenti e studenti e le possibilità offerte dalla struttura architettonica. Il ricorso a pratiche di co-design ha inoltre favorito il coinvolgimento diretto della comunità scolastica, rendendo la trasformazione dello spazio un processo condiviso piuttosto che una soluzione imposta dall'esterno.

Una geografia dei bisogni: tensioni evolutive e spazi del Manifesto 1+4

di Leonardo Tosi

Anziché muovere dalla domanda «quali spazi servono alla scuola secondaria Montessori?», il percorso di ricerca ha preferito una domanda preliminare: quali tensioni attraversano la vita quotidiana di un adolescente, e quali configurazioni spaziali sono in grado di accoglierle senza forzarle in una direzione sola? Tra gli undici e i quattordici anni convivono, spesso nella stessa mattinata, il bisogno di appartenere a un gruppo e quello di sottrarsene per un momento; l'urgenza del movimento e del fare concreto e l'esigenza opposta di fermarsi e concentrarsi; il desiderio di misurarsi pubblicamente con gli altri e quello, altrettanto legittimo, di attraversare la scuola senza essere sempre osservati. Nessuna di queste polarità può essere sciolta una volta per tutte: può però trovare, nello spazio fisico, un luogo che la accoglie invece di negarla.

È a partire da questa lettura per tensioni, più che da un catalogo di ambienti, che il Manifesto INDIRE "1+4 Spazi Educativi per la Scuola del Terzo Millennio" si è rivelato un alleato prezioso nel percorso condotto con l'IC Riccardo Massa. Il Manifesto 1+4 non si limita a elencare cinque tipologie di spazio, ma propone altrettante risposte a bisogni evolutivi ricorrenti, qui messe in relazione con le categorie che la pedagogia montessoriana utilizza per descrivere lo stesso terreno:

Il centro che si sposta: tre movimenti nello Spazio di Gruppo

di Leonardo Tosi

Tensione evolutiva dell'adolescente	Spazio del Manifesto 1+4	Orizzonte montessoriano di riferimento
Appartenere al gruppo e condividere il lavoro quotidiano	Spazio di Gruppo	Vita sociale, «neonato sociale»
Muoversi, toccare, sperimentare concretamente	Spazio di Esplorazione	Erdkinder, lavoro manuale e produttivo
Isolarsi per pensare, ritrovare i propri ritmi	Spazio Individuale	Horme, autoeducazione
Confrontarsi pubblicamente, esercitare cittadinanza	Agorà	Comunità, responsabilità condivisa
Attraversare la scuola senza essere sempre «in scena»	Spazio Informale	Pedagogia del luogo, connettivo abitato

Al centro di questa costellazione resta lo «Spazio di Gruppo», l'ambiente della didattica quotidiana e del gruppo classe, a cui si affiancano i quattro spazi funzionali complementari: lo Spazio di Esplorazione, lo Spazio Individuale, l'Agorà e lo Spazio Informale[1]. Ciascuno di essi porta con sé un duplice registro: simbolico, perché contribuisce a rendere visibile una precisa visione pedagogica e a costruire l'identità della comunità scolastica; funzionale, perché sostiene lo svolgimento di attività didattiche, sociali e ludiche specifiche.

Il Manifesto 1+4 non offre dunque un modello da applicare, ma una «cassetta degli attrezzi» concettuale, utile per innescare processi di progettazione partecipata in cui docenti, dirigenti e progettisti condividano una visione pedagogica comune prima ancora di intervenire sull'assetto fisico degli edifici. Nel percorso con l'IC Massa questa cassetta degli attrezzi ha svolto una funzione più che descrittiva: ha permesso al gruppo di ricerca di riconoscere come pratiche già presenti nelle scelte quotidiane del team docente corrispondessero, spesso implicitamente, a una o più delle categorie della tabella, offrendo loro una legittimazione teorica e trasformandole in un disegno progettuale esplicito e condivisibile.

Se il capitolo precedente ha proposto una mappa dei bisogni, la sua traduzione più visibile nell'esperienza dell'IC Massa riguarda lo Spazio di Gruppo, l'aula che ospita una buona parte del tempo scuola. Più che descriverne lo stato finale, è utile ricostruirne la trasformazione come una sequenza di tre movimenti, tra loro connessi: dalla fila all'isola, dalla cattedra alla regia, dalla soglia al prolungamento. Nessuno dei tre riguarda in primo luogo l'estetica o la dotazione di arredi: tutti e tre nascono da un cambiamento di visione, dalla capacità degli insegnanti di pensare lo spazio come variabile didattica anziché come cornice neutra.

Va detto che questo cambiamento di visione si è misurato, all'IC Riccardo Massa, con un punto di partenza tutt'altro che favorevole: le aule disponibili sono quelle di un edificio costruito negli anni Sessanta, lontano dall'ideale architettonico montessoriano. La ricerca ha confermato però che l'elemento decisivo per un buon ambiente di apprendimento non è la conformazione originaria degli spazi, ma la loro adattabilità: qualunque aula può accogliere i tre movimenti descritti di seguito, se il team docente concorda sulla possibilità di modificarne liberamente il setting in base alle esigenze di lavoro.

Da fila a isola

Il primo movimento riguarda la disposizione stessa dei banchi e la logica che organizza l'aula. Ai dati raccolti nella scuola milanese corrisponde un ambiente che ha da tempo abbandonato la fila seriale per l'organizzazione in «isole di lavoro» corrispondenti

ad ambiti disciplinari: un'area linguistica con testi, dizionari e materiali per la scrittura e per le lingue straniere; un'area tecnico-scientifica con strumenti di osservazione, mappe concettuali e reperti; un'area umanistico-artistica con linee del tempo, materiali iconografici, riproduzioni di opere e spazi per la discussione interdisciplinare. Nessuna isola vincola i ragazzi a una postazione fissa: la loro funzione è piuttosto incoraggiare la mescolanza dei gruppi, il lavoro interdisciplinare, la libera scelta dei materiali.

Il risultato più evidente di questo primo movimento è che l'aula smette di essere un contenitore omogeneo e diventa parte di un paesaggio didattico differenziato, dove i gruppi si spostano seguendo le esigenze del Programma di Lavoro più che l'orario delle discipline. Su scaffali aperti e librerie basse, sempre a portata dei ragazzi, sono esposti materiali di sviluppo e testi organizzati per ambito; sulle pareti si alternano cartelloni disciplinari di colori diversi, schede di registrazione dei lavori svolti, elenchi dei gruppi e un'ampia linea del tempo multidisciplinare che attraversa un'intera parete, restituendo visivamente l'unitarietà del sapere e la sua progressione storica.

Dalla cattedra alla regia

Il secondo movimento è probabilmente il più carico di significato simbolico, perché riguarda la cattedra. Nell'aula osservata la cattedra ha smesso di essere una postazione frontale per diventare un tavolo di lavoro come gli altri, spesso occupato dagli stessi ragazzi per attività collaborative o di supporto. L'insegnante abbandona così il punto di controllo visivo e autoritario della classe per assumere un ruolo di regia e mediazione: si sposta tra i banchi, si siede accanto agli studenti, osserva, interviene su richiesta, facilita le dinamiche di gruppo.

A questo spostamento corrisponde una diversa gestione dei banchi, quasi mai disposti in modo tradizionale, ma organizzati a isole per favorire il lavoro cooperativo – e, quando necessario, portati fuori dall'aula, negli spazi comuni. I ragazzi scelgono dove sedersi e possono cambiare posto quotidianamente, con un solo vincolo condiviso: la rotazione, pensata per garantire a ciascuno la possibilità di conoscere e relazionarsi con l'intero gruppo classe. La de-centralizzazione fisica della cattedra è, in altre parole, lo specchio di una de-centralizzazione pedagogica: il docente «fa un passo indietro» per lasciare emergere le energie creative del ragazzo, regolando il clima attraverso una comunicazione empatica e non direttiva.

Da soglia a prolungamento

Il terzo movimento riguarda infine il confine dell'aula, che smette di coincidere con la porta. L'allestimento punta con decisione sull'accessibilità delle superfici: scaffalature basse permettono ai ragazzi di raggiungere autonomamente

materiali di sviluppo, testi e strumenti di lavoro; le pareti diventano supporti didattici vivi, dove ai cartelloni disciplinari si affiancano le piantine curate dai ragazzi, i disegni prodotti nelle attività, i cartelloni che si rinnovano seguendo il calendario dell'anno scolastico.

Ma è soprattutto la relazione tra dentro e fuori a segnare questo terzo movimento: l'aula non è un'isola chiusa, bensì un nodo di un ecosistema più ampio. Nuovi arredi – tavoli leggeri e facilmente spostabili, scaffali con «buchette» personali per i materiali di ciascun alunno – hanno ampliato la flessibilità del setting, rendendo possibili configurazioni diverse a seconda delle situazioni didattiche. Negli spazi comuni sono comparsi tavoli per il lavoro in piccolo gruppo, scrivanie individuali e un angolo «morbido» con poltrone e divanetto; quando la didattica lo richiede, il lavoro si sposta nello spazio condiviso – un tempo semplice atrio – o in giardino, in una vera e propria pedagogia del luogo che connette l'apprendimento formale con l'esperienza diretta del territorio. L'atrio, in particolare, diventa un prolungamento operativo dell'aula: qui si lavora in piccoli gruppi, ci si prepara per le audizioni, si studia accoccolati in un angolo o seduti a terra. L'intero edificio, non solo l'aula, è pensato come un unico paesaggio didattico flessibile.

Fare, fermarsi, attraversare: i registri dell'esperienza al di fuori dello Spazio di Gruppo

di Leonardo Tosi

Se lo Spazio di Gruppo racconta come cambia l'aula, i quattro spazi funzionali del Manifesto 1+4 raccontano cosa succede quando gli adolescenti se ne allontanano, anche solo per qualche decina di minuti. All'IC Massa tre di questi spazi – Esplorazione, Individuale, Informale – trovano una declinazione compiuta e possono essere letti come tre registri complementari dell'esperienza scolastica: fare, fermarsi, attraversare. Nessuno dei tre è residuale rispetto all'aula: insieme compongono una giornata scolastica in cui il ragazzo alterna momenti di produzione concreta, momenti di raccoglimento e momenti di transizione abitata, ciascuno necessario agli altri due.

Fare: corpo, materia e mondo

Il registro del fare corrisponde allo Spazio di Esplorazione, l'ambiente dedicato alla scoperta e alla sperimentazione attiva del mondo. Qui l'apprendimento si costruisce attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni, la manipolazione dei materiali, l'uso di strumenti e la riflessione sugli esiti dell'esperienza; è uno spazio attrezzato con materiali eterogenei, capace di ospitare attività di ricerca, sperimentazione e produzione, aperto – in alcune occasioni – anche al territorio, oltre che alla comunità scolastica.

Nell'Istituto Comprensivo Riccardo Massa questo registro prende corpo negli ambienti laboratoriali interni – in particolare i laboratori di Scienze, Arte e Comunicazione – e in spazi esterni utilizzabili in modo flessibile, che ampliano le possibilità dell'apprendimento esperienziale e favoriscono un rapporto diretto con l'ambiente naturale. Non si tratta però di un ambito specialistico e chiuso: il fare può essere integrato anche all'interno dello Spazio di Gruppo, attraverso zone

o configurazioni dedicate. Ciò che lo caratterizza, più della sua collocazione, è la possibilità di movimento ampio, la presenza di superfici di lavoro adattabili, l'accessibilità immediata ai materiali e la permeabilità tra interno ed esterno dell'edificio.

Fermarsi: la cura della concentrazione

Il registro del fermarsi corrisponde allo Spazio Individuale, la risposta spaziale al conflitto – costante nell'adolescente montessoriano – tra il bisogno di socialità e la necessità di introspezione e concentrazione. Postazioni, nicchie, angoli morbidi permettono al ragazzo di ritirarsi per leggere, organizzare autonomamente il proprio tempo. Montessori chiamava *Horme* la tendenza istintiva del bambino e del ragazzo verso attività autoregolate e significative: l'ambiente preparato deve sostenerla, non contrastarla.

In questo registro si gestiscono anche i Piani di Lavoro: qui si organizzano le idee, si utilizzano dispositivi digitali per la ricerca, si preparano le presentazioni, si svolge l'autovalutazione. Non è uno spazio del silenzio imposto, ma un ambiente che permette di scegliere la distanza relazionale più adatta al compito in corso, rispettando la variabilità dei bisogni cognitivi ed emotivi di ciascuno; il suo valore simbolico coincide, in ultima analisi, con la responsabilizzazione – imparare a riconoscere i propri ritmi è già, a tutti gli effetti, una competenza per la vita.

Attraversare e abitare: la scuola oltre l'aula

Il terzo registro, quello dell'attraversare, corrisponde allo Spazio Informale: corridoi e atri che il Manifesto 1+4 chiede di trasformare da zone di transito a luoghi del vivere insieme. Il connettivo scolastico, tradizionalmente ridotto a spazio di passaggio tra le aule, può diventare – anche con una progettazione intenzionale minima – un'estensione operativa dell'aula e un ambiente di benessere. Nell'IC Massa questa intuizione ha preso forma in allestimenti concreti: sedute morbide, tavoli, pareti rivestite da pannelli informativi.

Questi spazi vengono abitati durante le pause e nei momenti di transizione didattica per rilassarsi, leggere, confrontarsi in modo spontaneo, attivare forme di peer-tutoring informale; ma ospitano anche attività specificamente previste dal metodo, come il lavoro in piccolo gruppo fuori dall'aula, lo studio individuale in un ambiente diverso dalla classe, le attività a «tempo libero» in cui il ragazzo sceglie autonomamente a cosa dedicarsi, senza un compito assegnato, sperimentando la propria capacità di autoregolazione. Il fatto che questi ambienti siano spesso recuperati da spazi sottoutilizzati, con interventi contenuti, dimostra come il registro dell'attraversare non richieda risorse straordinarie o lavori edilizi strutturali: richiede piuttosto una trasformazione dello sguardo, la capacità di riconoscere in ogni spazio una potenziale risorsa educativa, da allestire in funzione delle situazioni didattiche che si intende promuovere.

Paragrafo 8

Quando lo spazio si affolla: dalla criticità al modello

di Leonardo Tosi

I tre registri appena descritti convivono, nella pratica quotidiana, con un rischio ricorrente: che un unico ambiente venga chiamato ad assolvere contemporaneamente troppi ruoli – didattica frontale, lavoro di gruppo, concentrazione, relax – fino a generare sovraccarico cognitivo e conflitti d'uso. La ricerca condotta sugli ambienti dell'IC Massa, letta alla luce del Manifesto 1+4¹, ha chiamato questo fenomeno «stratificazione» e «compressione» delle funzioni: uno spazio che aspira a essere tutto, simultaneamente, rischia di non riuscire a essere niente in modo davvero efficace.

Contrastare questa tendenza richiede due condizioni, tra loro complementari. La prima è una definizione chiara delle situazioni didattiche² che si intende promuovere in ciascun ambiente: sapere, cioè, quando aprire l'aula verso l'esterno, come gestire la mobilità dei gruppi, come utilizzare arredi flessibili in modo consapevole e non semplicemente decorativo. La seconda è una formazione specifica dei docenti sulle competenze spaziali, intese come una nuova categoria di competenze progettuali sull'ambiente, da affiancare – non da sovrapporre – a quelle disciplinari e metodologiche più tradizionali.

Su queste basi la ricerca ha portato alla modellizzazione di due configurazioni emergenti, entrambe coerenti con l'impianto montessoriano e pensate proprio per rispondere al rischio di sovraccarico appena descritto. L'Aula Plus, presente in ogni piano, estende l'aula attraverso uno spazio aggiuntivo che consente di differenziare le attività senza perdere il riferimento al gruppo base. Il Cluster raccoglie un "grappolo" di ambienti differenziati ma contigui a formare l'unità di riferimento del paesaggio didattico. È una configurazione pensata per il lavoro a classi aperte, la compresenza

di più docenti, l'integrazione orizzontale o verticale tra gruppi di alunni di età e classi diverse: nell'esperienza montessoriana ha permesso di allentare, almeno in parte, la rigidità dell'orario, rendendo non infrequente vedere alunni lavorare individualmente, in coppia o in piccolo gruppo, oppure classi diverse condividere percorsi curricolari.

Nessuno dei due modelli, tuttavia, si sostiene da solo. A renderli duraturi sono le ore di confronto metodologico, durante le quali gli insegnanti ragionano insieme su come organizzare il setting, su come promuovere il lavoro libero, su come osservare e documentare i progressi di ciascun ragazzo: una risorsa professionale imprescindibile in un contesto montessoriano, tanto più necessaria quanto più lo spazio si fa complesso. Solo una comunità professionale coesa e motivata, capace di orientare la propria pratica didattica in coerenza con i bisogni evolutivi degli adolescenti, può rendere duratura e significativa la trasformazione degli spazi fisici.

[1] Borri, S., Biondi, G. e Tosi, L. (a cura di) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Firenze, Altralinea.

[2] Cannella, G. (2019). *Distinguere situazioni didattiche*, in Tosi (2019).

Conclusioni: lo spazio come bussola per la «riconduzione a ordinamento»

di Leonardo Tosi

Le tensioni evolutive, i movimenti dello Spazio di Gruppo, i registri del fare, del fermarsi e dell'attraversare, le criticità e i modelli emergenti raccontano, nel loro insieme, che leggere gli ambienti montessoriani attraverso il Manifesto 1+4 non è un esercizio di sovrapposizione teorica, ma un'operazione di validazione e di scalabilità. L'ambiente montessoriano della secondaria di primo grado non si esaurisce in un riarrangiamento di arredi: è un pilastro strutturale dell'apprendimento auto-diretto, della costruzione dell'identità sociale, dell'esercizio della responsabilità. Lo spazio agisce, in questo senso, come un «maestro silenzioso» – predispone le condizioni per la libertà, sostiene l'autonomia, media le relazioni, rende visibile il percorso di crescita individuale e collettivo. Il percorso di ricerca conferma alcune acquisizioni già presenti nella riflessione INDIRE: la trasformazione degli spazi non è mai un atto puntuale e definitivo, ma un processo graduale, fatto di tentativi, aggiustamenti, revisioni; la chiave di volta non risiede nella disponibilità di risorse economiche straordinarie, quanto nella qualità della riflessione condivisa tra insegnanti³; e ogni intervento sullo spazio fisico è, in ultima istanza, un intervento sulla cultura professionale della scuola⁴. Il percorso dell'IC Massa dimostra che la trasformazione spaziale è possibile anche in edifici non progettati ex novo e con risorse ordinarie, a condizione che sia sostenuta da una visione pedagogica chiara, da un coraggio progettuale autentico e dalla consapevolezza che ogni ambiente dell'edificio scolastico rappresenta un'opportunità educativa. In un tempo di cambiamenti rapidi e di fragilità educative, riconnettere la progettazione degli spazi alla visione pedagogica significa restituire alla scuola la sua missione più autentica: non soltanto

trasmettere contenuti, ma costruire comunità, formare soggetti capaci di resilienza, cooperazione, pensiero critico. Come scriveva Maria Montessori, l'adolescente non deve essere trattato come un bambino. Uno spazio scolastico che sappia tenere insieme le tensioni descritte in apertura – libertà e responsabilità, esplorazione e concentrazione, comunità e solitudine – non è un lusso riservato alle scuole d'élite, ma un diritto di ogni ragazza e ragazzo che varca la soglia della scuola ogni mattina. Solo così lo spazio smette di essere un vincolo e diventa una variabile attiva, capace di accompagnare il «neonato sociale» nella sua faticosa e meravigliosa conquista del mondo.

[3] Weyland, B. C., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini scientifica.

[4] Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U., & Tiplady, L. (2012). *Changing spaces: Preparing students and teachers for a new learning environment*, «Children, Youth and Environments», 22(1), 52–74. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0052>

Bibliografia

Borri, S., Biondi, G. e Tosi, L. (a cura di) (2025). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento...e oltre*, Firenze, Altralinea.

Borri, S., Cannella, G., Mosa, E., Moscato, G. e Tosi, L. (2016). *Five Learning Spaces for New Generation Schools in Italy*, Poster session DGfE-Kongress 2016 Räume für Bildung. Räume der Bildung, Università di Kassel.

Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2014). *Making the case for space: The effect of learning spaces on teaching and learning*. «Curriculum and Teaching», 29(1), 5–19. doi:10.7459/ct/29.1.02.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.

Cannella, G. (2019). *La mappatura delle situazioni e dei setting didattici*, in Tosi (2019), 149–153.

Carro R., Tosi L. (2023). *Lo spazio della scuola. Architetture scolastiche e cicli pedagogici*. Roma, Carocci Editore

Casanova, D., Huet, I., & Garcia, F. (2023). *The experience of co-designing a learning space with teachers and students*. «Education Sciences», 13(2), 103. doi:10.3390/educsci13020103.

Clark, J. (2012). *Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process*. «Qualitative Research Journal», 12(2), 222–237. doi:10.1108/14439881211248365.

Clark-Ibáñez, M. (2004). *Framing the social world with photo-elicitation interviews*. «American Behavioral Scientist», 47(12), 1507–1527. doi:10.1177/0002764204266236.

Cleveland, B., & Mahat, M. (2026). *Learning spaces in schools: A pedagogic research agenda*. «Pedagogies», 21(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2025.2609436>

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry*. Theory «Into Practice», 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP3903_2

Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). *Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives*. «International Journal of Qualitative Methods», 5(3), 1–11. doi:10.1177/160940690600500301.

Harper, D. (2002). *Talking about pictures: A case for photo elicitation*. «Visual Studies», 17(1), 13–26. doi:10.1080/14725860220137345.

Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). *Systematic methodological review: Developing a framework for a*

- qualitative semi-structured interview guide. «Journal of Advanced Nursing», 72(12), 2954–2965. doi:10.1111/jan.13031.
-
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
-
- New, R. S. (2007). *Reggio Emilia as cultural activity theory in practice*. «Theory Into Practice», 46(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/00405840709336543>
-
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). *The use of a diamond ranking and peer interviews to capture pupils' perspectives*. «Improving Schools», 21(3), 240–254. doi:10.1177/1365480218774604.
-
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). *What is design thinking and why is it important?* «Review of Educational Research», 82(3), 330–348. doi:10.3102/0034654312457429.
-
- Sailer, K. (2018). Corridors, classrooms, classification: The impact of school layout on pedagogy and social behaviours. In H. M. Tse, H. Daniels, A. Stables, & S. Cox (Eds.), *Designing buildings for the future of schooling: Contemporary visions for education* (pp. 87–112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315148366-15>
-
- Sandelowski, M. (2000). *Whatever happened to qualitative description?* «Research in Nursing & Health», 23(4), 334–340. doi:10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G.
-
- Sandelowski, M. (2010). *What's in a name? Qualitative description revisited*. «Research in Nursing & Health», 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
-
- Sigurðardóttir, A. K., Hjartarson, T., & Snorrason, A. (2021). *Pedagogical walks through open and sheltered spaces: A post-occupancy evaluation of an innovative learning environment*. «Buildings», 11(11), 503. doi:10.3390/buildings11110503.
-
- Tosi, L. (a cura di) (2019). *Fare didattica in spazi flessibili*, Firenze, Giunti.
-
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U., & Tiplady, L. (2012). *Changing spaces: Preparing students and teachers for a new learning environment*, «Children, Youth and Environments», 22(1), 52–74. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0052>
-
- Weyland, B. C., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini scientifica.
-

